

Anais do I Fórum Internacional de Pedagogia

**27 a 28 de novembro de 2008
Pau dos Ferros - RN - Brasil**

Organizadores

Enéas Dantas da Silva Neto
Lílian de Oliveira Rodrigues
Maria Lúcia Pessoa Sampaio

Comissão de edição

Crígina Cibelle Pereira
Evaldo Gondim dos Santos
Josefa Aldacéia Chagas de Oliveira
Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa
Simone Cabral Marinho dos Santos



Menina Nana
Escultor: Matheus Lopes G.



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
Campus Avançado "Prof Maria Elisa de A. Maia" - CAMEAM
Departamento de Educação
Curso de Pedagogia

Linha 0800 3381 3700

CO-ORGANIZAÇÃO:
Departamentos Acadêmicos do CAMEAM
Grupos de Pesquisa da UERN
Programa de Pós-Graduação em Letras / UERN



ISBN: 978-85-98060-60-6.

Apoio e Patrocínio:





Catalogação da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Fórum Internacional de Pedagogia (1. : 2008 : Pau dos Ferros)

Anais do 1 Fórum Internacional de Pedagogia/ Campus Avançado Profª Maria Elisa de Albuquerque Maia – Pau dos Ferros ; organizado por Enéas Maria Lúcia Sampaio, Enéas Dantas da Silva Neto; Lilian de Oliveira Rodrigues. - Pau dos Ferros, RN, 2008.

2450 p.

1. Educação – Ensino Superior – Graduação em Pedagogia – Instituição de Ensino Superior - Congresso. 2. Curso de Pedagogia – Ensino, Pesquisa e Extensão – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Congresso. 3. Graduação em Pedagogia – Reformulação do Currículo – Sala de Aula - Congresso. I. Sampaio, Maria Lúcia Pessoa. II. Oliveira, Kaísa Maria Alencar de. III. Silva, Maria Genaína Sátiro da. IV. Título.

UERN/BS

CDD 378

Bibliotecária: Sunamita Nunes de Oliveira CRB/15 - 349



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
CAMPUS AVANÇADO “PROFª. MARIA ELISA DE ALBUQUERQUE MAIA” - CAMEAM
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE

Reitor
Prof. Milton Marques de Medeiros

Vice-Reitor
Prof. Aécio Cândido de Souza

Pró-Reitor de Administração
TNS Francisco Severino Neto

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
Prof. Carlos Antonio Lopes Ruiz

Pró-Reitora de Extensão
Profª. Ana Maria Moraes Costa

Pró-Reitora de Ensino de Graduação
Profª. Francisca Glaudionora da Silveira

Pró-Reitora de Recursos Humanos e Assuntos Estudantis
Profª. Joana D'arc Lacerda Alves Felipe

Diretor do CAMEAM
Prof. Gilton Sampaio de Souza

Vice-Diretora
Profª. Joseney Rodrigues de Queiroz Dantas

Chefe do Departamento de Educação
Profª. Maria Auricélia Gadelha Reges

Subchefe do Departamento de Educação
Profª. Ciclene Alves da Silva

Secretaria Geral do CAMEAM
TNS Marília Cavalcante de Freitas



Coordenação Geral

Profa Dra. Maria Lúcia Pessoa Sampaio
Graduanda Kaíza Maria Alencar de Oliveira
Graduanda Maria Genaína Sátiro da Silva

Secretaria Executiva

Mestranda Maria Edneide Ferreira de Carvalho (Coordenação)
Graduanda Jercimara Jersica Moura Lopes
Graduando Yuri Hícaro Diógenes Moura Alvarenga
Graduanda Francinilda Lucinda Dantas
Graduando Francisco Roberto da Silva Santos
Graduando Francisco Renato da Silva Santos
Graduanda Lúcia de Fátima Barreto Rodrigues
Graduanda Maria Leidiana Alves
Pós-graduanda Josefa Israela Pereira da Silva
Mestranda Orfa Noemi Gamboa Padilha
Mestrando José Carlos Redson

Web Designer e Webmaster

Prof. Enéas Dantas da Silva Neto (NUDESC/UERN/Dep. Economia)

Realização

Curso de Pedagogia – CAMEAM/UERN
Departamento de Educação – CAMEAM/UERN
Departamento de Economia – CAMEAM/UERN
Departamento de Letras – CAMEAM/UERN
Curso de Administração – CAMEAM/UERN
Curso de Enfermagem – CAMEAM/UERN
Curso de Geografia – CAMEAM/UERN
Curso de Educação Física – CAMEAM/UERN
Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL/UERN

Grupos de Pesquisa da UERN

Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo Ensino-aprendizagem (GEPPE)

Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino do Texto (GPET)

Grupo de Pesquisa em Estudos do Discurso (GRED)

Grupo de Estudos em Crítica Literária (GECLIT)

Grupo de Estudos e Pesquisas em Política, Estado e Sociedade (GEPES)

Núcleo de Estudos em Educação (NEEd)

Núcleo de Estudos em Desenvolvimento Sustentável da Micro-Região de Pau dos Ferros (NUDESC)

Núcleo de Estudos Lingüísticos e Literários de Pau dos Ferros (NELLP)

Grupo Alfabetização e Letramento

Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação (NUPED)

Formação Currículo e Ensino

Educação, Cultura e Fenômeno Religioso



Comitê Acadêmico-Científico

- Prof. Gilton Sampaio de Souza (PPGL/UERN) (Coordenação)
Profa. Deyse Karla de Oliveira Martins (GEPPE/CAMEAM)
Profa. Alessandra Cardozo de Freitas (NUPED/Assu)
Prof. Alexandre Wallace Ramos Pereira (Adm./CAMEAM)
Profa. Ana Paula dos Santos Oliveira Flor (Adm./CAMEAM)
Profa. Antonia Sueli da Silva (UERN/Patu)
Profa. Araceli Sobreira Benevides (UERN/Natal)
Profa. Arilene Maria Soares de Medeiros (GEPEES/Mossoró)
Prof. Bertulino José de Souza (Ed. Física/CAMEAM)
Profa. Claudia Maria Felício Ferreira Tomé (UERN/Patu)
Profa. Crígina Cibelle Pereira (PPGL/UERN)
Profa. Graciela Landwoigt de Oliveira (FACEX/Natal)
Profa. Irene de Araújo van den Berg (FACEX/Natal)
Prof. Ivanaldo Oliveira dos Santos Filho (PPGL/UERN)
Profa Jacyene Melo de Oliveira Araújo (FACEX/Natal)
Prof. John Alex Xavier de Sousa (NUPED/Assu)
Prof. José Evangelista Fagundes (NUPED/Assu)
Profa. Lílian de Oliveira Rodrigues (PPGL/UERN)
Prof. Luiz Ricardo Ramalho de Almeida (GEPPE/CAMEAM)
Profa. Marcília Chagas Barreto (Mest./UECE)
Profa. Maria Auricélia Gadelha Reges (GEPPE/UERN)
Profa. Maria Betânia Ribeiro Torres (Adm./Mossoró)
Profa. Maria da Conceição Costa (GEPPE/CAMEAM)
Profa. Maria da Paz Cavalcante (GEPPE - UERN/UFRN)
Profa. Maria do Socorro de Oliveira Brandão (FAPERN/CNPq)
Profa. Maria Edileuza da Costa (PPGL/UERN)
Profa. Maria Eridan da Silva Santos (CAMEAM/UERN)
Profa. Maria Eunice Sá Pitanga (UFAM/UFRN)
Profa. Maria José Costa Fernandes (FAFIC/UERN)
Profa. Maria Lúcia Pessoa Sampaio (GEPPE/PPGL)
Profa. Maria Margarida Pinheiro (NEED/CAMEAM)
Profa. Maria Nilma de Souza (CAMEAM/UERN)
Profa. Palmyra Sayonara de Gois (Emferm/CAMEAM)
Profa. Rita Diana de Freitas Gurgel (FACEX/Natal)
Prof. Ronie Cleber de Souza (NUDESP/CAMEAM)
Profa. Rouseane Paula da Silva (UERN/UFRN)
Profa. Sanzia Pinheiro Barbosa (FACEX/Natal)
Profa. Simone Cabral Marinho dos Santos (UERN/UFRN)
Profa. Vanja Maria Lopes Correia Rocha (GEPPE/CAMEAM)
Profa. Vanuza Maria Pontes Sena (NUDESP/CAMEAM)
Profa. Verônica Maria de Araújo Pontes (UERN/NATAL)
Profa. Liomar Costa de Queiroz (UFRN)
Profa. Grinaura Medeiros de Moraes (UFRN)

Comissão de Editoração Eletrônica e Organização dos Anais

- Profa. Lílian de Oliveira Rodrigues (Coordenação)
Prof. Enéas Dantas da Silva Neto
Profa. Maria Lúcia Pessoa Sampaio
Profa. Josefá Aldacéia Chagas de Oliveira
Profa. Simone Marinho dos Santos
TNS Crígina Cibele Pereira
Prof. MEvaldo Gondim dos Santos
Profa. Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa

Comissão de Finanças e Tesouraria

- Profa. Maria Auricélia Gadelha Reges (Coordenação)
Profa. Maria Margarida Pinheiro
Prof. Francisco Jean Carlos de Souza Sampaio
Graduado Francisco Alexlânio Alves Maia
Graduada Raimunda Queiroz do Rego

Comissão de Certificados

- TNS Viviane Paiva de Lima (Coordenação)
Dnra Crígina Cibelle Pereira
Prof. José Cezinaldo Rocha Bessa
Profa. Maria Zenaide Valdivino da Silva
Graduando Francisco Alexlânio Alves Maia
Mnda. Rosângela Alves dos Santos
Graduanda Creuzirene Alves
Graduada Francisca Jucélia da Silva

Comissão de Alojamento

- Profa. Ciclene Alves da Silva (Coordenação)
Profa. Maria Margarida Pinheiro
Profa. Vanja Maria Lopes Correia Rocha

Profa. Palmyra Sayonara de Gois

TNS Maria de Fátima Diógenes

Profa Lívia Sonalle do Nascimento Silva

Comissão de Infra-Estrutura

- Profa. Vanja Lopes Correia Rocha – (Coordenação)
Prof. Alexandre Wallace Ramos Pereira
Profa. Maria Nilma de Souza
Pós-graduanda Karine Nascimento Accioly
Profa. Sidinéia Maia de Oliveira Rego
TNS Maria de Fátima Diógenes
TNS Neilha Maria de Queiroz
TNS Arlindo Porfirio de Souza
TNS Marilia Cavalcante de Freitas
TNS Antonia Genice Ferreira da Costa
TNS Maria Auxiliadora de Souza Régo
TNS Gladys Mara de Oliveira

Comissão de Divulgação, Patrocínio e Parceria

- Profa. Deyse Karla de Oliveira Martins (Coordenação)
Prof. Luiz Ricardo Ramalho de Almeida
Profa. Maria da Conceição Costa
Profa. Maria Aparecida Gomes Barbosa
Pós-Graduanda Karine Nascimento Accioly
TNS Maria de Fátima Diógenes
Graduando Gildo Fernando Carvalho
Graduanda Aldevânia Cristina de Medeiros
Graduanda Evanilda de Fátima Moreira Barbosa
Graduanda Aldenice de Freitas Soares
Graduanda Maria Sandra Fernandes
Graduando Francisco Reginaldo Linhares
Graduando Leandro Trajano Santana
Prof. Afrânia Gurgel de Lucena
Luiz Gustavo Marques Bezerra
Graduanda Jadicleides Rodrigues da Costa
Graduanda Maria Diane de Lima
Graduanda Sandra Sinara Bezerra

Comissão de Recepção e Assessoramento

- Profa. Maria Aparecida da Costa Gonçalves Ferreira (Coordenação)
Profa. Maria do Socorro de Oliveira Brandão
Prof. Edivaldo Rabelo de Menezes
Profa. Janaina Mikala Dantas da Costa
Profa. Débora Maria do Nascimento
Profa. Maria Eliete de Queiroz
Profa. Maria de Fátima de Carvalho Dantas
TNM Valdir Fernandes de Queiroz
Prof. José Vilian Mangueira
Profa. Maria Eliete de Queiroz
Profa. Maria Eliza Freitas do Nascimento
Profa. Maria Anezilany Gomes do Nascimento

Comissão de Monitoria

- Mndo. José Gevildo Viana (Coordenação)
Profa. Maria Eridan da Silva Santos
Profa. Suerda Bessa dos Santos Vidal
Graduanda Adriana de Jesus Silva
Graduanda Aila Maria de Oliveira Silva
Graduanda Aline Juliene Araújo de Oliveira
Graduanda Ana Cristina Lima Santos
Graduanda Ana Raquel Clementino Costa
Graduanda Ananias Agostinho da Silva
Graduanda Ananízia Graciela da Silva
Graduanda Andréa de Jesus Silva
Graduanda Andreza Mikarla
Graduanda Anna Patrícia Carvalho Pinheiro
Graduanda Antonia Elza Sabino
Graduando Antonio Clenildo da Silva Costa
Graduando Antônio Klenylson Fernandes Leite
Graduando Antonio Pereira Neto
Graduando Antonio Robinson Feitosa da Silva
Graduanda Benedita Maria José Melo Barra
Graduanda Carla Daniele Santos Leite
Graduanda Carla Mara Bezerra dos Santos
Carlos Augusto da Silva Almeida
Graduanda Eline Cristina Correia.



Graduanda Evanilda de Fátima M. de Barbosa
 Graduanda Andreza Mikarla
 Graduanda Antonia Nilmaria V. Silva
 Graduanda Francisca Bessa F. Neta
 Graduanda Francisca Edilázia de Oliveira
 Graduanda Francisca Nayara Sousa Batista.
 Graduanda Francisca Renata Ferreira
 Graduanda Francisca Sandra Costa Valle
 Graduanda Francisco Aedson de Souza Oliveira
 Graduando Francisco Damião A. de Barros
 Graduando Francisco Reginaldo Linhares
 Graduanda Graciela F. de Lima Oliveira
 Graduanda Hélida Cavalcante e Silva
 Graduando Hudson Pablo de Oliveira Bezerra
 Graduanda Inalda Fernandes de Moraes Diógenes
 Graduanda Jakeline Peixoto de Queiroz
 Graduanda Jecilane Gonçalves de Oliveira
 Graduanda Jercimária Jersica Moura Lopes
 Graduando João Batista Alves Monteiro
 Graduando João Paulo Alves Monteiro
 Graduando Jocenilton Cesário da Costa
 Graduando José Nicácio Fernandes
 Graduanda Lígia Darlene Praxedes Carvalho
 Graduanda Liliane Souza Costa Régis
 Graduanda Lúcia Maria Horácio
 Graduanda Luêne Meire França
 Graduanda Luzia Dias Araújo
 Graduanda Mara Lidiane Matias
 Graduanda Maria Alvany Alves de Lima Maia
 Graduanda Maria Aparecida Paulo de Souza
 Graduanda Maria Cecília F. Paiva
 Graduanda Maria da Conceição Holanda
 Graduanda Maria Dalvaniele Bezerra Barbosa
 Graduanda Maria de Fátima Marcelino
 Graduanda Maria Diane de Lima
 Graduanda Maria do Socorro Correia
 Graduanda Maria Elis Natália
 Graduanda Maria Elis Nattália A. Silva
 Graduanda Maria Elis Natália Alves Silva
 Graduanda Maria Elivaneide Pereira da Silva
 Graduanda Maria Erislândia de Aquino Gama
 Graduanda Maria Gislânia Bento
 Graduanda Maria Glidioneide Valcácer Lopes
 Graduanda Maria Irismara Martins G Silva
 Graduanda Maria Landerleide Bento
 Graduanda Maria Lauriana da silva
 Graduanda Maria Leidiane Alves Vicente
 Graduanda Maria Lucilda Silva F. Carvalho
 Graduanda Maria Rosiane Matias
 Graduanda Maria Sandra Fernandes
 Graduanda Monalisa Xênia V. Lopes Pereira
 Graduanda Monalisa Xênia Viana Lopes Pereira
 Graduanda Nara Nathana C. Soares
 Graduanda Nildilande Regina Fontes de Araújo
 Graduando Paulo Bernardino Farias Júnior
 Graduando Paulo Romário Morais Moreira
 Graduando Pedro Augusto R. Lima
 Graduando Rafael Eduardo Gurgel de Medeiro
 Graduanda Raicleide Conrado Fontes
 Graduanda Regina Darc Nogueira
 Graduanda Sandra Simara Bezerra
 Graduanda Sergiane Maria de Araújo do Nascimento
 Graduanda Socorro Fernandes Bezerra Alencar
 Graduanda Suzy Emanuela de O. Castro
 Graduanda Tamiris Paiva Leite
 Graduanda Tereza Cristiany Paiva Nunes Simão
 Graduanda Terezinha Maria Neta
 Graduando Tiago Andrade Dantas
 Graduanda Viviane Aparecida B. da Silva
 Graduanda Willson dos Santos Soares
 Graduanda Zélia Cristina da Silva Sousa

Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROEG/UERN

Pró-Reitoria de Administração – PROAD/UERN

Direção do Campus Avançado “Profº. Maria Elisa de Albuquerque Maia” - UERN

Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL/UERN

Faculdade de Educação/UERN

Faculdade de Letras e Artes/UERN

Fundaçao de Amparo à Pesquisa no Rio Grande do Norte

Prefeitura de Pau dos Ferros – RN

Prefeitura Municipal de Portalegre

Prefeitura Municipal de Pilões

Prefeitura de Dr. Severiano

Secretaria Municipal de Educação de Pau dos Ferros

Secretaria Municipal de Educação de São Miguel

Secretaria Municipal de Educação de Dr. Severiano

Secretaria Municipal de Educação de Portalegre

Secretaria de Turismo de Portalegre

Secretaria de Meio Ambiente de Pau dos Ferros

Câmara dos Dirigentes Lojistas de Pau dos Ferros – CDL

Jornal de Portalegre

Jornal Gazeta do Oeste

Jornal de Fato

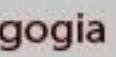
Técnico de Eletricidade

Valdir Fernandes de Queiroz

Apoio



Patrocínio





O Fórum Internacional de Pedagogia - FIPED foi concebido por ocasião do XVIII FALE (Fórum Acadêmico em Letras), realizado e promovido pela Universidade do estado do Rio grande do Norte (UERN) e pela Associação Nacional de Pesquisa na Graduação em Letras (ANPGL), em outubro de 2007, em Pau dos Ferros RN - Brasil e, posteriormente, tendo parte da equipe executora se reunido pela segunda vez em maio de 2008, no XIX FALE em Uberaba. A exemplo do evento FALE que foi criado em 1990 com o objetivo de ser um ambiente de debate nacional sobre a pesquisa na graduação que congregasse profissionais e estudantes de Letras, o FIPED nasce com as mesmas características e princípios defendidos ao longo de dezenove anos pelos profissionais e estudantes que idealizaram e sustentaram a organização daquele Fórum. Com base numa experiência que vem dando certo é que a equipe de professores e alunos do Curso de Pedagogia do CAMEAM se reuniu com um dos idealizadores do FALE, o Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto (USP), e com professores de outras IES visando assumir a causa da articulação entre ensino, pesquisa e extensão também na Graduação em Pedagogia, a exemplo do que já vem sendo debatido e implementado em Letras.

A criação desse espaço de discussão começou também a se delinejar em função da reformulação do currículo dos Cursos de Pedagogia que dentre as exigências, tem-se como necessidades emergentes a compreensão dos professores universitários de conduzir as aulas da Graduação em Pedagogia de forma que os discentes possam articular, desde os primeiros dias de aula, o aparato teórico da disciplina a um trabalho de investigação acerca de um tema de seu interesse, possibilitando ao aluno exercitar a sua própria palavra, dando os primeiros passos para a construção da autonomia profissional e intelectual por meio da pesquisa.

A programação do FIPED se constitui de conferências e palestras que serão realizadas por professores convidados, nas quais enfocarão políticas e experiências de pesquisa na graduação. Já as oficinas primam pela elaboração de um pré-projeto de pesquisa individual, constituindo-se, portanto, em instrumentos fundamentais para que o Fórum cumpra seu objetivo de criar um lugar no qual o graduando se engaje sistematicamente na pesquisa. As oficinas visam, portanto, a suprir uma lacuna específica percebida ao longo da história do Curso de Pedagogia de que muitos alunos estudam em Universidades em que a pesquisa não se faz ou está pouco presente. Dessa forma, integrando o Fórum, estes estudantes participam de palestras que discutem a importância da pesquisa na graduação, interagem com colegas de outras IES, apresentando suas pesquisas e, ao retornarem para suas instituições, levam, além do debate e do relato do que presenciaram, o pré-projeto como algo concreto sobre como começar sua efetiva participação na pesquisa. Portanto, as oficinas, integrantes do projeto geral do FIPED, visam a proporcionar um espaço para os graduandos em Pedagogia se engajarem em um trabalho pontual para obter, minimamente, a instrumentalização necessária para iniciar suas pesquisas individuais. Dessa forma, o aluno deve ir ao FIPED preparado para produzir, observando os eixos que se articulam na oficina: a apresentação da área e a escrita de um pré-projeto.

Desde sua criação, o FIPED já nasce com a intenção de percorrer diversas Universidades do país e do mundo, além de buscar o apoio financeiro de vários órgãos de fomento. Evidencia-se, portanto, o mérito desse Fórum na tomada de consciência da importância da pesquisa na graduação, ao mesmo tempo em que se institucionalizam as práticas de pesquisas na graduação em Pedagogia, por parte de muitos professores. Espera-se, que com a publicação dos artigos do FIPED, possa-se divulgar a produção de pesquisas na graduação em Pedagogia e contribuir para que mais alunos se envolvam no processo de investigação e para que aqueles que já estão envolvidos em tal processo possam ter um espaço para problematizar suas pesquisas, bem como suas áreas específicas, considerando a heterogeneidade da área de Pedagogia.

Maria Lúcia Pessoa Sampaio (UERN)

Coordenadora do I FIPED

Valdir Heitor Barzotto (USP)

Presidente de Honra da ANPGL

Anais do I Fórum Internacional de Pedagogia

I FIPED - 27 e 28 de novembro de 2008

PAU DOS FERROS - RN (Brasil)

Apresentação

Oficinas

Grupos de Trabalho

Programação Geral

Artigos

Resumos

Realização e Apoio

Ficha Catalográfica

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
CAMPUS AVANÇADO "PROF^a M^a ELISA DE ALBUQUERQUE MAIA"



Menina Nanã
Escultor: Mateus Lopes

copyright 2008

Anais do I Forum Internacional de Pedagogia
Todos os textos publicados nesses anais são de
inteira responsabilidade dos seus autores



OFICINAS	TÍTULOS	EMENTAS	RESPONSÁVEIS
OFICINA 01	Pesquisa em software educativo: algumas linhas de investigação?	Software educativo – abordagem do conceito; Agentes pedagógicos animados – Impacto desses agentes na aprendizagem. Conceptores. Quem são? A que atendem? Que correntes; pedagógicas, filosóficas, didácticas, etc. Como explorar pedagogicamente software não direcionado para o contexto educativo; exemplo: jogo. Que software existe para cada área e sua avaliação (num determinado espaço institucional/físico.) Qual a formação de professores para uma adequada exploração das TIC e nomeadamente de software. A escola/sala de aula, como estão organizadas para darem resposta à implementação das TIC? As TICs como potenciadoras de inovação (ou não), sentido crítico, trabalho cooperativo, etc.	Prof. Dr. Manuel Salvador Lima (Universidade de Açores); Graduanda Mônica Fernandes Brasil (UERN).
OFICINA 02	Pesquisa em Pedagogia Freinet: heterogeneidade e diversificação das actividades pedagógicas	Investigaciones en el ámbito del trabajo pedagógico y de la formación docente de modo a responder la heterogeneidad a través de la pedagogía diferenciada, para desarrollar formas de trabajo cooperativo y para fomentar la participación democrática directa en la escuela de nuestros días, inspirados en la perspectiva freinetiana.	Prof. Dr. Pedro Gonzalez(Universidade de Açores); Raimunda Queiroz do Rego (UERN/Bolsista BNB).
OFICINA 04	Pesquisas em novas tecnologias educacionais: como desenvolver projectos para integrar a tecnologia nas escolas?	A importância da Tecnologia na Educação; erros a evitar na construção de projectos com TIC; a importância do diagnóstico curricular e pessoal dos alunos; o papel do professor e dos alunos na construção e na gestão dos projectos TIC; estruturar um projecto TIC que promova o sucesso educativo.	Caetano (ESTN/Univ. Açores); Profa. Ms. Maria Aparecida da Costa Gonçalves Ferreira; graduando Yuri Hícaro Diógenes M. Alvarenga (UERN).
OFICINA 05	Pesquisas em multiculturalismo e inclusão social: a mudança que se faz necessária em tempos atuais	O enfoque central é a constituição do sujeito cultural, simbólico, histórico e a mediação pedagógica. A partir dos aportes teóricos e de alguns estudos-de-caso, refletir teórica e metodologicamente a mediação do outro e as possibilidades de um caminho para além dos limites impostos, principalmente no que se refere a inserção cultural e a participação nas esferas simbólicas da vida social. Organizado em três partes, pretende discutir: a) o desenvolvimento das funções	Prof.Ms. José Amiraldo Alves da Silva (UFCG); Profa Ana Paula Mendes Silva (UFCG); Graduando José Leonardo Rolim de Lima Severo.



		<p>superiores na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano; b) os modos de olhar para o sujeito c) análise de estudos de caso e as mudanças que ocorreram nos processos simbólicos no contexto de intervenção pedagógica.</p>	
OFICINA 06	Pesquisa em formação humana e educação na teoria crítica	Trabalhar as categorias formação humana, educação, dialética e cultura e sua relação na elaboração e desenvolvimento da pesquisa acadêmica. A Escola de Frankfurt e orientações para a elaboração de projetos de pesquisa em educação. Noções sobre interpretação de texto na pesquisa científica. A abordagem dialética de pesquisa, a partir dos aportes teóricos da Teoria Crítica da Sociedade, com ênfase em Adorno e Horkheimer.	Prof. Dr. Paulo Lucas da Silva(UFPA); Prof. Esp. Jakson José Gomes de Oliveira (UFPA); Graduanda Elizamara Cristina de Almeida Holanda.
OFICINA 08	Pesquisa em produção textual	Concepções sociointeracionistas de linguagem, texto e discurso. Processos de produção e organização textual, com base na teoria de gêneros textuais/discursivos. Discussões teórico-metodológicas sobre Projeto de Pesquisa. Apresentação de pesquisas realizadas sobre produção textual. Atividades práticas e individuais para elaboração dos pré-projetos de pesquisa.	Prof. Dr. Gilton Sampaio de Souza (UERN); Profa Dnda. Crígina Cibelle Pereira (PPgEL/UFRN); Graduanda Maria Leidiana Alves (Bolsista CNPq/UERN).
OFICINA 09	Pesquisa em Educação Artística à distância: possibilidades e problemáticas	A EaD tem nos últimos anos crescido, trazendo novas possibilidades acerca da prática educacional. Na pedagogia das artes, muito se tem feito em busca de propor um ambiente educacional favorável à aquisição de experiências estéticas. Destacaremos as possibilidades no campo das artes em geral e as dificuldades que envolvem este conteúdo específico, buscando exercitar leituras e avaliações de ambientes de EaD em artes focalizando a necessidade de pesquisas nesta área, levando o participante a propor um projeto de pesquisa em EaD que observe as necessidades específicas das áreas de artes.	Prof. Ms. Henderson de Jesus Rodrigues dos Santos (UERN); Graduando Micael Ribeiro Martins.
OFICINA 10	Pesquisas em leitura: leitura, como te quero!	Projetos de leitura; DinamizAÇÃO das bibliotecas (Como desenvolver projetos de leitura nas bibliotecas públicas); As crianças como agentes de leitura (crianças lendo para outras crianças); DIA SÓ da	ProfaMnda. Suzana Maria Queiroz Bento (UVA/UFCG); Profa. Esp. Ester Ribeiro de Carvalho; Profa. Esp. Eliane Gomes da Silva



		LEITURA (sugestões metodológicas); Personagens tridimensionais confeccionados a partir dos livros de literatura infantil (A ratinha NINOCA, A menina bonita do laço de fita, dentre outros); AÇÃO nas bibliotecas; Musicalização de livros de literatura infantil. Elaboração de Mini-projetos a serem desenvolvidos.	(UVA/UNAVIDA)/Campina Grande/PB.
OFICINA 11	Pesquisas em Educação Matemática	Pesquisas na área da Educação Matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental: delimitação do objeto; objetivos e metodologias.	Profa. Dra. Marcília Chagas Barreto (UECE); Profa. Ms. Maria Auricélia Gadelha Reges (UERN); Graduanda Amanda Vieira Colares
OFICINA 12	Pesquisa em colaboração: aspectos teórico-metodológicos para investigação da prática docente	Fundamentos epistemológicos da pesquisa colaborativa; o sentido da colaboração e da reflexão como princípios básicos da pesquisa colaborativa; elaborando uma metodologia investigativa a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa colaborativa. <u>Roteiro para elaboração de projeto de pesquisa</u>	Profa. Dndá Débora Maria do Nascimento (UERN), Profa. Dndá Marlúcia Barros Lopes Cabral (UERN); Profa. Mndá Maria da Paz Cavalcante (UERN); Graduando José Nicácio Fernandes.
OFICINA 13	Pesquisa e uso da referência bibliográfica: o que é e como se faz?	Anatureza teórica-prática da referência bibliográfica; definição; Elementos de Entrada; Elementos essenciais; Elementos complementares; Regras Gerais de Apresentação; Pontuação.	Profa Dra. Marineide Furtado Campos (Awuniversity/UFRN); Graduanda Kallyonara Rodrigues da Silva
OFICINA 14	Pesquisa em formação e prática pedagógica do educador	O que se pesquisa em formação de professores. Aspectos gerais relacionados à elaboração de um projeto de pesquisa. Partes de um projeto de pesquisa. Como escolher um tema de estudo? Como elaborar a pergunta de partida? Que justificativa para o estudo? Como construir o objeto de estudo? Que abordagem teórico-metodológica e instrumentos de pesquisa?	Profa. Dra. Maria Antônia Teixeira da Costa e (UERN); Profa. Ms. Meyre Ester Barbosa de Oliveira (UERN); Graduanda Regineide Patrícia Elias de Souza
OFICINA 15	Pesquisa em Literatura infanto-juvenil	Proposição de projetos de pesquisa abordando aspectos históricos, teóricos e práticos da leitura de literatura na formação do leitor, com recorrência a gêneros diversificados em espaços escolares e não escolares, sob a perspectiva da investigação qualitativa.	Profa. Dra. Alessandra Cardozo de Freitas (UERN); Profa. Ms. Verônica Maria Araújo Pontes (UERN); Graduanda Daliane do Nascimento dos Santos.
OFICINA 16	Pesquisa em Saúde Coletiva	Constrói instrumentos relativos ao processo investigar em saúde coletiva. Bases teórico - metodológicas para a prática de investigação e pesquisa em saúde coletiva. Estudo dos saberes e conhecimentos necessários à investigação de problemas em saúde	Profa. Ms. Moémia Gomes de Oliveira Miranda (UERN); Profa. Esp. Palmyra Sayonara de Góis (UERN); Profa Esp. Andrezza Karine Araújo de Medeiros Pereira (UERN);



		coletiva. Investigação e produção de conhecimento.	Graduanda Thiziane Mérime
OFICINA 17	Pesquisa em Artes Cênicas: o teatro infantil	Desenvolvimento de reflexões acerca de metodologias do ensino possíveis para práticas de teatro na sala de aula com crianças de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Orientações para a construção do pré-projeto de pesquisa.	Profa. Ms. Graciela Landwoigt de Oliveira (FACEX); Graduando Hermano Harrison Costa da Silva (FACEX).
OFICINA 18	Pesquisa em Pedagogia da Alternância na cultura educativa	Dialogar sobre os fundamentos da Pedagogia da Alternância procurando construir instrumentos pedagógicos a serem utilizados em práticas educativas, que potencializem projetos em escolas e movimentos sociais, articulando questões do tempo comunidade e tempo escolar, enquanto ação educativa estruturante e que possibilita um aprendizado a partir do mundo vivido por educandos, educadores, famílias e demais pessoas da comunidade ou do ambiente de trabalho, na perspectiva que se instale como cultura educativa.	Prof. Dr. Paulo Roberto Palhano Silva (UFRN); Prof. Ms. Gilberto Ferreira Costa (UERN); Graduanda Samira Samy de Souza
OFICINA 19	Pesquisa em Ensino de Língua Portuguesa	Tendências contemporâneas na pesquisa em língua portuguesa. A elaboração de um projeto de pesquisa em língua portuguesa: delimitação do tema, justificativa, objetivos, metodologia, cronograma e referências.	Profa. Mnda. Hubeônia Morais de Alencar; Profa Mnda. Rosa Leite da Costa (PPGL/UERN); Graduanda Hubirema Elba de Moraes de Oliveira (UERN).
OFICINA 20	Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão	Tendências teórico-metodológicas no desenvolvimento de pesquisa em Políticas Públicas e Gestão. Dificuldades e desafios a serem enfrentados pelos pesquisadores. Orientações para elaboração de pré-projetos na área.	Profa Dra Arilene Maria Soares de Medeiros (UERN); Profa Esp. Ciclene Alves da Silva (UERN); Profa. Dnda Maria do Socorro da Silva Batista (UFRN); Graduanda Ítalla Taciany Freitas de Lima
OFICINA 21	Pesquisa em História da Educação: fontes, memória, formação docente e gênero - novas perspectivas	As inovações paradigmáticas e de investigação no campo da história da educação. A nova história cultural. As fontes historiográficas (registros ou representações das práticas culturais: documentos, relatos orais, jornais, iconografia). Memória e a história da formação docente. Categoria gênero (as relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos).	Profa. Dra. Luciene Chaves de Aquino (UFPB); Profa. Dra. Rita Diana de Freitas Gurgel (FACEX); Graduanda Maria Lúcia Chaves de Aquino.
OFICINA 22	Pesquisa no Ensino Fundamental: percursos do professor na malha das linguagens	A fenomenologia peirciana. A diversidade de linguagem presente em uma aula. Exercícios de aplicação da semiótica peirciana. A relação pensamento linguagem. Elaboração de um projeto de pesquisa na área.	Profa. Ms. Sanzia Pinheiro Barbosa (FACEX); Graduando Hugo Emanuel C. de Oliveira (FACEX).
OFICINA 23	Pesquisa em letramento e	Reflexões acerca do conceito de alfabetização e letramento, considerando-se a distinção entre estes processos e a	Profa Ms. Francisca Maria Gomes Cabral Soares (UERN); Profa Ms. Maria Margarida



	alfabetização	peculiaridade de cada um, ao mesmo tempo em que se afirma sua indissociabilidade e interdependência. Orientações para elaboração de pré-projetos de pesquisa nesta área do conhecimento.	Pinheiro (UERN); Graduanda Francicleide Cesário de Oliveira Fontes (UERN).
OFICINA 24	Pesquisa em Educação do Campo	Elaboração de um pré-projeto de pesquisa articulado ao debate corrente acerca da Educação do Campo e de suas múltiplas interfaces na produção do conhecimento. Destinado aos alunos que desejam desenvolver estudos sobre a referida temática, com destaque para as possibilidades investigativas vinculadas à ação dos Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Educação do Campo em práticas educativas escolares e não-escolares.	Profª Ms. Lia Pinheiro Barbosa (UECE); Profa Ms. Simone Cabral Marinho dos Santos (UERN); Graduanda Raquel Soares Sales (UECE)



GT - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA DOCENTE: INTERFACES DA EDUCAÇÃO E DO ENSINO RELIGIOSO

Discutir a simetria da formação e prática docentes compreendendo-as como produtos de relações que se constroem mobilizando predisposições subjetivas, recursos materiais, valores sociais e metodologias de ensino. Como foco de reflexão o GT busca promover o debate acerca dos desafios, desenvolvimentos e experiências no que tange à área de Ensino Religioso.

Coordenação: Profª Irene de Araújo Van de Berg, Profª Araceli Sobreira Benevides e Sunamita Araújo Pereira

GT-DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL E EDUCAÇÃO

A diversidade e dinâmica do patrimônio etno cultural brasileiro. A promoção da aprendizagem em espaços educativos escolares e não escolares. Diversidade sócio-cultural, étnico-racial, de gênero, diversidade sexual e educação de portadores de necessidades especiais. Práticas pedagógicas envolvendo os patrimônios lingüísticos, culturais e artísticos.

Coordenação: Profª Sanzia Pinheiro Barbosa e Leonardo da Costa

GT-PRÁTICAS EDUCATIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Formação inicial e continuada de professores – currículo e processos. Práticas educativas inerentes aos espaços da formação docente. Práticas educativas em contexto escolares e não escolares. A profissionalidade e os saberes docentes.

Coordenação: Profª Antonia Sueli da Silva e Genival Tomaz de Medeiros

GT- FORMAÇÃO, ESTÁGIO E INTERDISCIPLINARIEDADE: A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM DISCUSSÃO

A relação teoria/prática no estágio: o planejamento. O estágio e a formação do professor pesquisador. Estágio como elemento norteador da identidade profissional docente. Pedagogia de Projetos: uma prática investigativa no estágio. Práticas interdisciplinares no contexto de formação do pedagogo.

Coordenação: Profª Maria Nilma de Souza, Profª Claudia Maria Felício Ferreira Tóme e Tailandia Dutra de Lira

GT- CULTURA POPULAR, MEMÓRIA E IDENTIDADE

Trabalhos de pesquisa e de extensão que envolvam discussões acerca do patrimônio cultural, trasculturação, tradição, memória coletiva e identidade cultural.

Coordenação: Profª Maria do Socorro de Oliveira Brandão, Profª Grinaura Medeiros de Moraes e Lindenilson Lopes

GT- FUNDAMENTOS SÓCIO - ECONÔMICOS DA EDUCAÇÃO

Estudos sócio-econômicos da educação. Globalização, pós-modernidade e educação. As implicações da pobreza socioeconômica e política na sociedade. O futuro da escola pública. O trabalho e a sociedade do conhecimento. A complexa relação entre empresários, trabalhadores e educadores no Brasil de hoje.

Coordenação: Profª Rita Diana de Freitas Gurgel e Thalita Samara de Lima Silva

***GT- EDUCAÇÃO MATEMÁTICA***

Educação Matemática: o saber escolar, o desenvolvimento de conceitos e sua aplicação no contexto social de crianças. Elementos da Aritmética e da Geometria compatíveis com o currículo da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Coordenação: Profª Marcília Chagas Barreto, Profª Maria Auricélia Gadelha Reges e Neidijane Maria de Carvalho Colares

GT- EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E CULTURA

O objetivo é apresentar e analisar as diversas metodologias e problemas que perpassam, numa perspectiva interdisciplinar a relação nem sempre clara entre Educação, Sociedade e Cultura.

Coordenação: Prof. Ivanaldo Oliveira dos Santos Filho, Vanessa A. C. P. dos Santos e Viviane Aparecida Beltrão Silva.

GT- ESTUDO DO TEXTO: ORGANIZAÇÃO, FUNCIONALIDADE E ENSINO

Estudos de temas gerais e específicos relacionados ao ensino-aprendizagem do texto, procurando refletir sobre os mecanismos de organização textual, funcionalidade e ensino do discurso e do texto. Estão em foco os processamentos textuais, os processos interacionais da linguagem e o ensino do texto em espaços virtuais, escolares e não escolares.

Coordenação: Prof. Gilton Sampaio de Souza, Crígina Cibelle Pereira e Maria Leidiana Alves.

GT- ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Alfabetização e letramento: concepções; fatores determinantes; dimensões envolvidas na aprendizagem da língua escrita; análise de práticas pedagógicas alfabetizadoras.

Coordenação: Profª Jacyene Melo de Oliveira Araújo e Suzy Chaves de Oliveira.

GT-EDUCAÇÃO DO CAMPO

Educação do campo: teoria e prática. Educação e movimentos sociais do campo. Experiências educativas escolares e não-escolares em educação do campo. Metodologias de ensino e aprendizagem em educação do campo. Políticas públicas em educação do campo.

Coordenação: Profª Simone Cabral Marinho dos Santos e Maria Genaína Sátiro da Silva.

GT- LITERATURA E LEITURA: INTERAÇÕES E CONVERGÊNCIAS

O GT tem como proposta debater as interfaces que a leitura pode ter com o texto literário. As abordagens podem ser as mais diversas, discutindo questões teóricas ou práticas que contemplam: i) as relações entre o texto literário e seu leitor; ii) possíveis conexões entre identidades culturais e público leitor; iii) a produção artística/literária e de análise crítica sobre a literatura; iv) o texto literário e sua apropriação por outras mídias.

Coordenação: Profª Lílian de Oliveira Rodrigues, Maria Edneide Ferreira de Carvalho e Lúcia de Fátima Barreto Rodrigues.

GT- AS CONTRIBUIÇÕES DO MITO NO ESTUDO DA LITERATURA

Estudos das contribuições do mito no trabalho com a Literatura, tendo em vista alguns gêneros como: romance, conto, novela e crônica.

Coordenação: Profª Maria Edileuza da Costa, Profª Maria Aparecida da Costa Ferreira Gonçalves, José Carlos Redson e Larissa Cristina Viana Lopes.

**GT- ENSINO DE HISTÓRIA E PRÁTICA DOCENTE**

O ensino da História na educação básica e no nível superior. O GT como espaço agregador de comunicações sobre o ensino da História, cujo foco principal gire em torno da necessidade de se repensar as práticas docentes.

Coordenação: Prof. John Alex Xavier de Souza, Prof. José Evangelista Fagundes e Roberg Januário dos Santos.

GT- PESQUISA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Processo de formação inicial e continuada de professores na EJA; Relatos de pesquisas e extensão na EJA.

Coordenação: Prof. Luiz Ricardo de Almeida Ramalho, Prof^a Deyse Karla de Oliveira Martins e Maria Aparecida Paulo de Souza.

GT- ENSINO DE GEOGRAFIA

O ensino de geografia no Brasil. Perspectivas teórico-metodológicas do ensino de Geografia. Limites e desafios para o ensino de geografia. Os PCN's e o ensino de Geografia. Experiências relacionadas ao ensino-aprendizagem da Geografia.

Coordenação: Prof^a Vanja Maria Lopes Correia Rocha, Prof^a Maria José Costa Fenandes e José Erimar dos Santos.

GT-CIDADE, MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO

Pretende-se contribuir na explicitação dos diferentes pressupostos políticos, epistemológicos e metodológicos que fundamentam as intervenções sociais de natureza educativa e de gestão ambiental no desenvolvimento de projetos de pesquisa, ensino e extensão em resposta à crise socioambiental.

Coordenação: Prof^a Maria Betânia Ribeiro Torres, Prof^a Mayra Fernandes Ribeiro Rodrigues e João Paulo Pereira Rebouças.

GT- NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Novos espaços de aprendizagens e novas tecnologias; internet como ferramenta didática; aplicações multimídias; tutores inteligentes; educação à distância.

Coordenação: Prof. Alexandre Wallace Ramos Pereira, Prof^a Ana Paula dos Santos Oliveira Flor, Prof. Luís Miguel Dias Caetano e Jetro Lopes de Souza Filho.

GT - REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, EMPREGABILIDADE E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Transformações no processo produtivo e no mercado de trabalho. Educação e qualificação profissional. Política educacional.

Coordenação: Prof. Ronie Cleber de Souza, Prof^a Vanuza Maria Pontes, Prof^a Joseney Rodrigues de Queiroz, Dayanna Thais da Conceição Costa e Francisco Romildo de Lima Silva.

**GT- POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO**

Discute as políticas públicas voltadas para o campo educacional, em todos os níveis e modalidades de ensino. As reformas educacionais do sistema educacional brasileiro e suas repercussões práticas. Os mecanismos de democratização da gestão. A autonomia dos Sistemas de Ensino e das Instituições Educativas.

Coordenação: Profª Arilene Maria Soares de Medeiros e Profª Ciclene Alves da Silva e Allan Solano Souza.

GT- CIÊNCIAS: ENSINO, DESENVOLVIMENTO AMBIENTAL E TECNOLOGIA

Dimensões teórico-metodológicas no processo ensino-aprendizagem de Ciências. Meio ambiente. Relação homem e natureza. Tecnologia e desenvolvimento humano. Corpo, saúde e sociedade.

Coordenação: Profª Maria Eridan da Silva Santos, Profª Maria da Paz Cavalcante e Maria de Fátima de Aquino

GT-EDUCAÇÃO INFANTIL

Educação infantil: concepções e prática. Experiências educativas escolares e não escolares em educação infantil. O cuidar e o educar na infância. O brincar e as significações da realidade. Políticas públicas de educação infantil.

Coordenação: Profª Maria Margarida Pinheiro, Profª Graciela Landwoigt de Oliveira, Hermano Harrison Costa e Elizamara Cristina de Almeida Holanda.

GT- A LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA

A formação do leitor literário na escola, a partir da leitura de obras literárias infantis, discutindo o fantástico e maravilhoso como subsídio de encantamento e prazer para o aluno, futuro leitor. Contos de fadas, contos clássicos diversos, obras de ficção, lendas, fábulas, autores consagrados na literatura infantil serão discutidos e valorizados na formação do aluno leitor. A promoção da leitura enquanto atividade sem obrigação, mas de deleite e que por isso proporciona prazer.

Coordenação: Profª Verônica Maria de Araújo Pontes e Ana Tereza de Medeiros

GT- INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E INCLUSÃO SOCIAL

Infância e adolescência – aspectos históricos e filosóficos. Família – uma construção social. O trabalho educativo nas instituições de inclusão social.

Coordenação: Profª Maria de Lourdes Paniago e Francisco Reginaldo Linhares e Luzia Dias Araújo

GT- EDUCAÇÃO, SAÚDE E CIDADANIA

A licenciatura em Saúde como instrumento para o processo de trabalho do enfermeiro. Educação e saúde como estratégia de fortalecimento da cidadania e da qualidade de vida. A construção de um conhecimento solidário a partir de um novo conceito de senso comum.

Coordenação: Profª Palmyra Sayonara de Góis, Profª Rouseane Paula da Silva, Jônio Vieira e Paulo Belarmino Júnior

**GT- DESPORTO E CULTURA CORPORAL**

Articula proposições do desporto de massa e especializado, interrogando componentes e interfaces da Cultura Corporal. Analisa o papel e contribuições da formação em Educação Física na graduação, estimulando a investigação de aspectos fundamentais para compreensão de uma prática plural fundada no ensino de modalidades esportivas e exigências de performances, que transversalize diferentes níveis de aprendizado e de entendimento do significado político da área.

Coordenação: Prof. Bertulino José de Souza e José Rodrigues Bezerra

GT- ENSINAR E APRENDER A LÍNGUA PORTUGUESA

Experiências pedagógicas, pesquisas e trabalhos de extensão, concluídos ou em andamento, que abordem os processos de ensinar e aprender a língua portuguesa, articulando teoria-prática nos eixos de leitura, escrita, análise e reflexão da/sobre a língua, em diferentes contextos educativos e no âmbito da formação do professor.

Coordenação: Profª Alessandra Cardozo de Freitas, Profª Liomar Costa de Queiroz, Daliane do Nascimento dos Santos e Kaíza Maria Alencar de Oliveira.

GT: O CURSO DE PEDAGOGIA E AS DEMANDAS ATUAIS DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Reflexões sobre o Curso de Pedagogia e as demandas atuais. Discussões sobre a atuação do pedagogo em espaços escolares e não escolares. A profissionalização docente na atualidade.

Coordenação: Profª Maria da Conceição Costa, Profª Maria Aparecida Gomes Barbosa, Francisco Alexlânio Alves Maia e Rosângela Ferreira de Melo



PROGRAMAÇÃO

27-11-2008

MANHÃ

8h30min - Recepção e credenciamento

9h às 10h30min – Mesas-redondas

LOCAL	MESA-REDONDA	DEBATEDORES
SALA A5	Mesa 01: PROJOVEM: UMA ESTRATÉGIA DE POLÍTICA PÚBLICA EM EDUCAÇÃO	Prof ^a . Dr ^a Maria Aparecida de Queiroz (UFRN) (Coord.) Graduanda Marcela da Costa Vieira (UFRN) Prof ^a . Dr ^a Maria Gláucia M. Teixeira Albuquerque (UECE) Prof ^a . Dr ^a Isabel Maria Sabino de Farias (UECE)
SALA B1	Mesa 02: EDUCAÇÃO DO CAMPO: NOVAS PERSPECTIVAS DE PESQUISA NA PEDAGOGIA	Prof ^a . Dr ^a Sandra Maria G. de Carvalho (UECE) (Coord.) Graduanda Ângela Maria Silva Costa (UECE) Prof ^a . Phd Eliane Dayse P. Furtado (CNPq/UFC) Prof ^a . Dr ^a Sônia Pereira Barreto (UFC) Prof. Dr. José Ernandi Mendes (UECE)
SALA B3	Mesa 03: TRADIÇÃO (COM)TRADIÇÃO: PERSPECTIVAS E ABORDAGENS NA PESQUISA DO POPULAR	Prof ^a . Dr ^a Lílian de Oliveira Rodrigues (UERN) (Coord.) Graduanda Rafaela Rodrigues (UERN) Prof ^a . Dr ^a Maria do Socorro de O. Brandão (FAPERN) Prof. Ms. Jonh Alex Xavier de Souza (UERN) Prof ^a . Dnd ^a . Thaís Oliveira Brandão (USC/Espanha)
SALA B2	Mesa 04: EXPERIÊNCIAS COM NOVAS TECNOLOGIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Prof. Dr. Luiz Marcos Garcia Gonçalves (UFRN) (Coord.) Graduanda Renata Pitta Barros (UFRN) Prof. Dndo Luís Miguel D. Caetano (ESETN/Portugal) Prof. Dr. Elmer Rolando L. Villarreal (UNI/FAPERN/CNPq)
SALA B4	Mesa 05: POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE DESCENTRALIZAÇÃO E DE EDUCAÇÃO DO CAMPO	Prof ^a . Dr ^a . Luciane Terra dos Santos Garcia (UFPB) (Coord.) Graduanda Danila Soares de Mendonça Lopes (UFPB) Prof ^a . Dnd ^a Pauleany Simões de Moraes (UFRN) Prof. Dnd ^o Márcio Adriano de Azevedo (UFRN)
SALA B5	Mesa 06: EDUCAÇÃO E EXCLUSÃO SOCIAL	Prof ^a Dnda Ana Lucia Aguiar L. Leandro (UERN) (Coord.) Graduando Lenilton Batista do Nascimento (UFRN) Profa Esp. Maria Vera Lúcia Fernandes Lopes (UERN)
SALA B6	Mesa 07: AS PRÁTICAS EDUCATIVAS E A PEDAGOGIA FREINET:	Prof ^a . Ms. Deyse Karla de Oliveira Martins (UERN) (Coord.) Graduanda Elís Rayane Talita Barbosa Soares (UnP) Prof ^a . Dr ^a Giovana Carla Cardoso Amorim (UERN) Prof ^a Ms. Márcia de Paula B. P. Sbrussi (UnP/UFRN)
SALA B7	Mesa 08: O DESAFIO DE EXPERIENCIAR NOVAS SENSIBILIDADES NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO	Prof ^a . Dr ^a Geralda Macedo (UFPB) (Coord.) Graduanda Roberlândia Araújo Souza (UFPB) Prof ^a . Dr ^a Maria Elizete G. de Carvalho (UFPB) Prof ^a . Ms. Maria Aparecida Valentim (UFPB)
SALA C1	Mesa 09: EDUCAÇÃO DO CAMPO, MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS	Profa Ms. Lia Pinheiro Barbosa (UECE) (Coord.) Graduanda Raquel Soares Sales (UECE) Prof ^a . Dr ^a Célia Maria Machado de Brito (UECE) Prof ^a . Dnda Simone Cabral Marinho dos Santos (UERN)
SALA C3	Mesa 10: RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA PESQUISA COM A GRADUAÇÃO	Prof. Dr. Ivanaldo Oliveira do Santos (UERN) (Coord.) Graduanda Ana Talita Macedo da Silva (UERN) Prof. Dr. Silvano Pereira de Araújo (UERN) Prof. Dr. Antonio Luciano Pontes (UECE)



		<i>Prof^a. Dr^a Maria do Socorro M. F. Barbosa (UERN)</i>
SALA C4	Mesa 11: EXPERIÊNCIAS COM PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA	<i>Prof^a. Dr^a Alessandra Cardozo de Freitas (UERN) (Coord.) Graduando Alan Solano Souza (UERN) Prof. Dr. Dorgival Fernandes Gonçalves (UFCG) Prof^a. Dr^a Marcília Chagas Barreto (UECE)</i>
SALA DE MULTIMÍDIA	Mesa 12: RELAÇÃO ENTRE ESCOLA PÚBLICA E O CURSO DE PEDAGOGIA	<i>Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos (UERN) (Coord.) Graduando Hugo Emanuel C. de Oliveira (FACEX) Profa. Dra. Maria Antônia T. da Costa (UERN) Prof. Ms. Aiene Rebouças Alves (FACEX) Prof. Esp. Joiran Medeiros da Silva (FACEX)</i>
SALA DO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA	Mesa 13: O PAPEL DO GRADUANDO E DO PROFESSOR COM A PESQUISA	<i>Prof. Dr. Gilton Sampaio de Souza (UERN) (Coord.) Graduando Carlos Fernandes de Oliveira (FACEX) Prof^a Dr^a. Márcia Adelino da Silva Dias (FACEX) Prof^a Ms. Antonia Sueli da Silva Gomes (UERN)</i>
SALA DO LABORATÓRIO DE SEMIOLOGIA	Mesa 14: OS DESAFIOS DOS CURSOS DE LICENCIATURAS	<i>Prof^a. Ms. Moémia Gomes de O. Miranda (UERN) (Coord.) Graduado Enfro Deivson Wendel (UERN) Prof^a. Esp. Palmyra Sayonara de Góis (UERN)</i>
SALA C2	Mesa 15: O PAPEL DAS ASSOCIAÇÕES DE PESQUISA COM A GRADUAÇÃO	<i>Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto (USP) (Coord.) Graduando Francisco Fransuelo da C. Soares (UERN) Prof^a Dr^a Maria de Lourdes Paniago (UFG) Ms. Daniela Aparecida Eufrásio (UNIFAL)</i>

10h30min às 12h30min – Oficinas (2h)

LOCAL	Nº	TÍTULOS	RESPONSÁVEIS
SALA C1	OFICINA 01	PESQUISA EM SOFTWARE EDUCATIVO: ALGUMAS LINHAS DE INVESTIGAÇÃO?	<i>Prof. Dr. Manuel Salvador Lima (Universidade de Açores); Graduanda Mônica Fernandes Brasil (UERN).</i>
SALA C2	OFICINA 02	PESQUISA EM PEDAGOGIA FREINET: HETEROGENEIDADE E DIVERSIFICAÇÃO DAS ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS	<i>Prof. Dr. Pedro Gonzalez(Universidade de Açores); Raimunda Queiroz do Rego (UERN/Bolsista BNB).</i>
SALA B3	OFICINA 03	PESQUISA E SISTEMATIZAÇÃO DE FONTES PRIMÁRIAS: MANUSCRITOS SOBRE EDUCAÇÃO	<i>Prof. Dr. José de Arimatéia Barros Bezerra (UFC) e Prof. Dr. Francisco Ari Andrade (UERN); Graduandos Tiago Sampaio Bastos; Francisca Leide Rodrigues Freitas; Maria de Fátima Fernandes.</i>
SALA C3	OFICINA 04	PESQUISAS EM NOVAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: COMO DESENVOLVER PROJECTOS PARA INTEGRAR A TECNOLOGIA NAS ESCOLAS?	<i>Prof. Ms. Luís Miguel Dias Caetano (ESTN/Univ. Açores); Profa. Ms. Maria Aparecida da Costa Gonçalves Ferreira; graduando Yuri Hícaro Diógenes M. Alvarenga (UERN).</i>
SALA B1	OFICINA 05	PESQUISAS EM MULTICULTURALISMO E INCLUSÃO SOCIAL: A MUDANÇA QUE SE FAZ NECESSÁRIA EM TEMPOS ATUAIS	<i>Prof.Ms. José Amiraldo Alves da Silva (UFCG); Profa Ana Paula Mendes Silva (UFCG); Graduando José Leonardo Rolim de Lima Severo.</i>
SALA B7	OFICINA 06	PESQUISA EM FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO NA TEORIA CRÍTICA	<i>Prof. Dr. Paulo Lucas da Silva(UFPA); Prof. Esp. Jakson José Gomes de Oliveira (UFPA); Graduanda Elizamara Cristina de Almeida Holanda.</i>



SALA DO LABORATÓRIO DE LÍNGUAS	OFICINA 08	PESQUISA EM PRODUÇÃO TEXTUAL	Prof. Dr. Gilton Sampaio de Souza (UERN); Profa Dnda. Crígina Cibelle Pereira (PPgEL/UFRN); Graduanda Maria Leidiana Alves (Bolsista CNPq/UERN).
SALA D1	OFICINA 09	PESQUISA EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA À DISTÂNCIA: POSSIBILIDADES E PROBLEMÁTICAS	Prof. Ms. Henderson de Jesus Rodrigues dos Santos (UERN); Graduando Micael Ribeiro Martins.
SALA A4	OFICINA 10	PESQUISAS EM LEITURA: LEITURA, COMO TE QUERO!	Profa Mnda. Suzana Maria Queiroz Bento (UVA/UFCG); Profa. Esp. Ester Ribeiro de Carvalho; Profa. Esp. Eliane Gomes da Silva (UVA/UNAVIDA)/Campina Grande/PB.
SALA A1	OFICINA 11	PESQUISAS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	Profa. Dra. Marcília Chagas Barreto (UECE); Profa. Ms. Maria Auricélia Gadelha Reges (UERN); Graduanda Amanda Vieira Colares
SALA DO LABORATÓRIO DE CARTOGRAFIA	OFICINA 12	PESQUISA EM COLABORAÇÃO: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA INVESTIGAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE	Profa. Dnda Débora Maria do Nascimento (UERN), Profa. Dnda Marlúcia Barros Lopes Cabral (UERN); Profa. Mnda Maria da Paz Cavalcante (UERN); Graduando José Nicácio Fernandes.
SALA B4	OFICINA 13	PESQUISA E USO DA REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA: O QUE É E COMO SE FAZ?	Profa Dra. Marineide Furtado Campos (Awuniversity/UFRN); Graduanda Kallyonara Rodrigues da Silva
SALA A3	OFICINA 14	PESQUISA EM FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO EDUCADOR	Profa. Dra. Maria Antônia Teixeira da Costa e (UERN); Profa. Ms. Meyre Ester Barbosa de Oliveira (UERN); Graduanda Regineide Patrícia Elias de Souza
SALA B5	OFICINA 15	PESQUISA EM LITERATURA INFANTO-JUVENIL	Profa. Dra. Alessandra Cardozo de Freitas (UERN); Profa. Ms. Verônica Maria Araújo Pontes (UERN); Graduanda Daliane do Nascimento dos Santos.
SALA DO LABORATÓRIO DE SEMIOLOGIA	OFICINA 16	PESQUISA EM SAÚDE COLETIVA	Profa. Ms. Moémia Gomes de Oliveira Miranda (UERN); Profa. Esp. Palmyra Sayonara de Góis (UERN); Profa Esp. Andrezza Karine Araújo de Medeiros Pereira (UERN); Graduanda Thiziane Mérim
SALA B2	OFICINA 17	PESQUISA EM ARTES CÉNICAS: O TEATRO INFANTIL	Profa. Ms. Graciela Landwoigt de Oliveira (FACEX); Graduando Hermano Harrison Costa da Silva (FACEX).
SALA B6	OFICINA 18	PESQUISA EM PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA CULTURA EDUCATIVA	Prof. Dr. Paulo Roberto Palhano Silva (UFRN); Prof. Ms. Gilberto Ferreira Costa (UERN); Graduanda Samira Samy de Souza
SALA A2	OFICINA 19	PESQUISA EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	Profa. Mnda. Hubeônia Morais de Alencar; Profa Mnda. Rosa Leite da Costa (PPGL/UERN); Graduanda Hubirema Elba de Morais de Oliveira (UERN).
SALA LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA	OFICINA 20	PESQUISA EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO	Profa Dra Arilene Maria Soares de Medeiros (UERN); Profa Esp. Ciclene Alves da Silva (UERN); Profa. Dnda Maria do Socorro da Silva Batista (UFRN); Graduanda Ítalla Taciany Freitas de Lima
SALA A5	OFICINA 21	PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: FONTES, MEMÓRIA, FORMAÇÃO DOCENTE E GÊNERO - NOVAS PERSPECTIVAS	Profa. Dra. Luciene Chaves de Aquino (UFPB); Profa. Dra. Rita Diana de Freitas Gurgel (FACEX); Graduanda Maria Lúcia Chaves de Aquino.
SALA C4	OFICINA 22	PESQUISA NO ENSINO FUNDAMENTAL: PERCURSOS DO PROFESSOR NA MALHA DAS LINGUAGENS	Profa. Ms. Sanzia Pinheiro Barbosa (FACEX); Graduando Hugo Emanuel C. de Oliveira (FACEX).



SALA DE MULTIMÍDIA	OFICINA 23	PESQUISA EM LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	Profa Ms. Francisca Maria Gomes Cabral Soares (UERN); Profa Ms. Maria Margarida Pinheiro (UERN); Graduanda Francicleide Cesário de Oliveira Fontes (UERN).
SALA D2	OFICINA 24	PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO	Profª Ms. Lia Pinheiro Barbosa (UECE); Profa Ms. Simone Cabral Marinho dos Santos (UERN); Graduanda Raquel Soares Sales (UECE)

TARDE**14h às 18h** – Continuação das Oficinas (4h)**NOITE****19h30min** - Abertura oficial**20h** - Lançamento de livros**20h30min às 21h30min****Conferência: FÓRUNS ACADÊMICOS COMO ESPAÇOS DE PESQUISA E DE FORMAÇÃO NA GRADUAÇÃO**

Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto – Universidade de São Paulo/Brasil

Apresentação cultural – Coral "Vida em canto"**22h** FIPED CULTURAL:

Show do grupo "As Potiguaras" e Jantar por adesão

28-11-2008**MANHÃ****8h30min às 10h30** – Continuação das Oficinas (2h)**10h30min às 13h****Mesa-redonda: A POLÍTICA DE PESQUISA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO: EXPERIÊNCIAS INTERCONTINENTAIS**

Prof. Dr. Manuel S. Lima/Portugal (Coord.)

Prof. Dr. Pedro Francisco González/Portugal

Profa. Dnra. Verônica Barbazán USC/a Espanha

Prof. Dr. Elmer Rolando Llanos Villarreal/Peru

Prof. Dr. José Lacerda A. Felipe/Brasil

TARDE**14h às 18h** – Comunicações em Grupos de Trabalho

GT	AUTORES	TÍTULO DO TRABALHO	HORÁRIO
GT 01 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA DOCENTE	Sunamita Araújo Pereira Araceli Sobreira Benevides	Professores/as de ensino religioso: formações diferenciadas e saberes múltiplos	14h00min
	Josefa Liane Ataliba Teixeira	Assembléias escolares: estratégias cotidianas para resoluções de conflitos e tomada de decisões.	14h10min
	Antonio Nascimento da Silva Claudia Cybelle Alves Amorim Ana Marcia Luna Monteiro	<i>Ensino religioso: obstáculo para a melhoria da educação</i>	14h20min
		<i>Resiliência: fatores que facilitam e dificultam o trabalho docente</i>	14h30min
	Emilia Lima da Costa Ádila Priscilla Gomes Rodrigues Lauro Pires Xavier Neto	Concepções da Educação e a realidade educacional nos municípios de Sossego/PB e Coronel Ezequiel/RN	14h40min
	Karine Nascimento Accioly Antônia Aniella Fortunato de M. Mafaldo Adriana Batista	A atuação docente na edificação de um projeto interdisciplinar	14h50min
GT 03 OCUL TURA L A	Liélia Barbosa Oliveira Patrícia Cristina de Aragão Araújo	Sociedades de amigos de bairro (SABS) um lugar de educação popular: espaço de experiência e resistência.	14h00min



GT	AUTORES	TÍTULO DO TRABALHO	HORÁRIO
GT 04 PRÁTICAS EDUCATIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE	Valmira Lucia Matias Felipe Josefa Telma Rodrigues de Farias Sousa Araújo Geovanize	História e cultura afro-brasileira na sala de aula.	14h10min
	José Glaucio Smith Avelino de Lima Kenia Almeida Nunes	Gênero e Educação: a construção do masculino e do feminino em uma escola pública da cidade de Natal/RN.	14h20min
	Francisco de Assis de Moraes Ferreira de Oliveira Neto Dias	A inclusão do aluno com deficiência visual na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN: desafios e conquistas	14h30min
	Ana Paula Mendes Silva	Multiculturalismo e práticas pedagógicas: a questão racial vista sob o olhar da Lei nº. 10.639/2003.	14h40min
	Elisonete Maria da Silva Fernandes Sabino Queiroz	A feira livre e seus aspectos na variedade sociolingüística: uma análise da feira livre de Martins – RN.	14h50min
	Lázaro Freire da Costa José Roberto da Silva	A educação no sistema prisional como meio facilitador da reintegração social de ex-detentos.	15h00min
	Janailson Macêdo Luiz Maria Noalda Ramalho	A inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino superior: a experiência da UEPB.	15h10min
	Janaína Silva de Moraes do Nascimento Pinheiro de Souza Sanzia Pinheiro Barbosa	A importância da semiótica no processo ensino-aprendizagem dos alunos do ensino infantil e fundamental I	15h20min
	Sanzia Pinheiro Barbosa	Arte contemporânea como fenômeno educativo.	15h30min
	Reginaldo Vieira da Silva Junior Maria da Silva Cunha Francisca Simone de Freitas Silva	O ensino de história da África no ensino fundamental I	15h40min
SALA B5	Sunamita Araújo Pereira Daniel Bezerra de Brito	Práticas corporais e formação docente : o olhar de um psicomotricista na educação infantil.	14h00min
	Ana Cristina de Paula Oliveira Mônica Gicéia Carvalho Costa	O papel da comunidade escolar na prevenção da violência doméstica contra crianças e adolescentes na rede pública do estado do Rio Grande do Norte.	14h10min
	Karoline Costa Nascimento	Inclusão digital e ensino de língua estrangeira: uma proposta pedagógica viável.	14h20min
	Catiana Francelino de Queiroz	Identificando o perfil do leitor numa escola pública.	14h30min
	Dalva Regina Araújo da Silva Maria Elizete Guimarães Carvalho	Direitos humanos e formação de pedagogos: experiências no curso de pedagogia da UFPB.	14h40min
	Mairianne Cibelle Gadelha de Oliveira Dorgival Gonçalves Fernandes	Discância, leitura e formação docente.	14h50min
	Jacielma Pereira de Araújo João Batista de Oliveira Filho Tânia Cristina Meira Garcia	Diários de classe de professores: explorando documentos pessoais.	15h00min
	Maria do Socorro Sousa e Silva Maria Áurea Galdino da Silva Maria Robervania Paiva Sousa Maria Luzinette Ferreira Mendes	A extensão universitária na Universidade Estadual Vale do Acaraú e a formação de professores indígenas Tremembé.	15h10min
	Luciana Martins Teixeira, Maria das Graças da Cruz Barbosa	Educação infantil e direitos humanos: uma perspectiva para a formação de futuros cidadãos.	15h20min
	Susicleide Fernandes Sabino	Leitura de Mundo: uma prática indispensável na construção processual da leitura.	15h30min
	Van Victor Carvalho de Sousa Solange Maria Norjosa Gonzaga	Crianças pensantes: possibilidades e limites da filosofia no ensino fundamental.	15h40min
	Janieri da Silva Castro Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha	O processo de formação continuada dos professores da Escola Cândido Régis de Brito.	15h50min
	Adriano Soares da Silva	Progressão continuada: uma experiência numa escola pública do município de João Pessoa.	16h00min
	Maria Adélia C. Leite, Ruth Helena F. de S. Oliveira Ana Paula Furtado S. Pontes	Profissionalização docente: um olhar sobre a autonomia profissional.	16h10min
	Allana Kalyne Lopes Oliveira de Araújo Fábia Roberta Oliveira de Souza Costa Maria Eulina Pessoa de Carvalho Maria Eulina Pessoa de Carvalho	Dever de casa e reforço escolar.	16h20min



GT	AUTORES	TÍTULO DO TRABALHO	HORÁRIO
GT 05 FORMAÇÃO, ESTÁGIO E INTERDISCIPLINARIEDADE	Ivanilda Simone Silva Silvano Pereira de Araújo	Planejamento da ação didática do professor de língua inglesa do Ensino Fundamental II: uma análise crítica.	14h00min
	Ricardo da Silva Pedrosa Mendes Barroso Gomes da Silva Raphaya Amsranom G. F.	Estágio de observação e participação: um olhar sobre essa realidade na perspectiva dos licenciandos em matemática.	14h10min
	Silas Sarmento Pedrosa Luciana Cristina Borges Fernandes Luzia Ferreira P. Enéas	Práticas pedagógicas no ensino de física.	14h20min
	Patrícia Pereira Jerônimo Elisângela da Silva Barros Maria Elizfan Gregório de Andrade	O estágio como oportunidade de reflexão.	14h30min
	Martinho Correia Barros Tiago Rodrigues Araujo Larissa Sousa Fernandes	'Prestando contas' da filosofia na escola: um relato de observação em sala de aula.	14h40min
	Francinilda Lucinda Dantas Rosângela Maria Bessa Vidal	O ensino da produção textual no contexto do NELL: uma experiência na comunidade micaelense.	14h50min
	Pablo Phorlan Pereira de Araújo Francisco Jean Carlos de Souza Sampaio	Relatório como trabalho final de monitoria de Contabilidade Geral I.	15h00min
	Francisco Lindenilson Lopes Maria do Socorro de Oliveira Brandão	A preservação da cultura popular no RN depois de Câmara Cascudo.	14h00min
GT 06 CULTURA POPULAR MEMÓRIA IDENTIDADE	Pedro Fernandes de Oliveira Neto Ana Lúcia Aguiar Lopes Leandro	As identidades sociais na relação professor-aluno na contemporaneidade, diálogos possíveis pela psicologia social de Anselm Strauss.	14h10min
	Claudia Luciana Farias de Souza Belém Oeiras Costa Marcos	O educativo e o pedagógico nas atividades da arte da cerâmica dos mestres da cultura em Icoaraci/PA.	14h20min
	Ana Medeiros da Costa Edja Kelly da Silva Lima Tânia Cristina Meira Garcia	"Cores" e raças e etnicidade das professoras do seridó norteriograndense.	14h30min
	Elisrayane Talita Barbosa Soares Lívia Darly Ribeiro Baracho Cordeiro	Lugares da memória – e assim nasceu Natal.	14h40min
	Catiana Maria do Nascimento Maria Robervania Paiva Sousa Maria do Socorro Sousa e Silva Ivna de Holanda Pereira	Juventude indígena tremembé e suas práticas sócio-culturais.	14h50min
	Jeovar Franquer Cezário de Lima Marta Francisca Paiva de Queiros	Memória e identidade cultural a política de preservação do patrimônio histórico de Mossoró/RN - 1996 a 2004.	15h00min
	Márcia da Silva Costa Lígia Pereira dos Santos	A arte e memória de Pedro Américo: um debate do patrimônio cultural no espaço escolar.	15h10min
	Maria Aucely Costa	Portalegre em poesia e cordel.	15h20min
	Ivone de Moraes Ferreira Marineide Furtado Campos	A dinâmica dos parceiros do discurso na interação oral e escrita na sala de aula: um olhar sob o poeta popular Pedro Avelino.	15h30min
	Vanessa Costa de Macêdo	Educando a memória: práticas patrimoniais pedagógicas na cidade de Campina Grande [80-90].	15h40min
	Cláudia Janaina Galdino Farias Suzana Maria de Queiroz Bento	Literatura de cordel: encantamento e cultura popular em um folheto de Manoel Monteiro.	15h50min
	Kamilla Simonelly Moreira de Oliveira Dantas	Da arte de contar à arte de recontar e construir histórias.	16h00min
	Eraldo Eronides Maciel	Memória, identidade e tradição oral: jogos e brincadeiras infantis na comunidade remanescente de quilombolas do Matias.	16h10min
	Flaviana Alves da Silva Michelle Mayra Palmeira Cordeiro	A diversidade cultural nas vozes dos docentes de escolas municipais de Campina Grande/PB.	16h20min
	Francisco Fernandes Maria da Conceição Costa	A vida em canto: uma experiência de extensão universitária envolvendo o canto popular na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.	16h30min
	Maria Rosinete Gomes Flor Janaína Barbosa de Moura	Resgatando memórias nas vozes de experientes contadores de histórias.	16h40min
	Eliane Gomes da Silva Ester Ribeiro de Carvalho Suzana Maria Queiroz de Bento	Manoel Monteiro para crianças: uma possibilidade na sala de aula.	16h50min



GT	AUTORES	TÍTULO DO TRABALHO	HORÁRIO
GT 07 FUNDAMENTOS SÓCIO - ECONÔMICOS DA EDUCAÇÃO	Maria do Socorro de Oliveira Brandão	"A Morte de Nanã" no canto de Patativa	17h00min
	Andreza Emicarla Pereira Cavalcante Luzia Dias Araújo Francisco Reginaldo Linhares Ruth Maria de Paula Gonçalves	O papel da educação na conscientização do povo.	14h00min
	Leonardo José Freire Cabó	A centralidade do trabalho no processo de produção e (re)produção social.	14h10min
	Thalita Samara de Lima Silva Rita Diana de Freitas Gurgel	Pobreza socioeconômica e educação: um estudo realizado no bairro de Felipe Camarão em Natal.	14h20min
	Hareton Ribeiro Gomes e Wallace Nascimento dos Santos Claudianny A. Noronha	A redescoberta dos números negados: uma abordagem construtivista dos números inteiros.	15h40min
	Josiel Pereira da Silva Pedro Lucio Barboza	Conhecimentos matemáticos dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.	15h50min
	Carlos Daniel de Oliveira Ferreira Karine Pedro da Silva Paulo Roberto Ângelo da Silva	Avaliar + participar = prática curricular A prática avaliativa do professor de matemática.	16h00min
	Ricardo da Silva Pedrosa Suellen Paulino Lima Natal Lânia Roque Fernandes	Entre o currículo ideal e o currículo real: as concepções dos professores de matemática.	16h10min
	Priscila Gomes Pereira Raimunda Ercília F. F. de Melo Virgínia Pinheiro Borges	O lúdico, o jogo e a brincadeira na formação das crianças e nas aprendizagens sociais, corporais e matemáticas: boliche.	16h20min
	Elaine Cristina da Silva Gomes da Silva Pedrosa Natal Lânia Roque Fernandes	Professores egressos dos cursos de licenciaturas do CEFET/CE: reflexões iniciais sobre processos identitários.	16h30min
GT 09 EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	Aldo Gomes de Alencar Francisco Flávio Guedes Almeida	A construção dos fatos.	16h20min
	Luiz Gustavo Marques Bezerra Maria Auricélia Gadelha Reges	Contribuição dos jogos e dos materiais concretos no ensino de matemática.	16h40min
	Elizamára Cristina de Almeida Holanda Lusmarya Gomes de Freitas Maria Auricélia Gadelha Reges	Jogo matemático: um aliado no processo de ensino-aprendizagem.	16h50min
	Juliana Holanda de Oliveira Neidjane Maria de Carvalho Colares Maria Auricélia Gadelha Reges	O ensino de matemática a partir de um estudo experimental com jogos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	17h00min
	Ana Paula Rufino dos Santos	Mídia e educação: a telenovela e a formação social dos sujeitos.	14h40min
	Olga Benário de Sousa Pinheiro Vital Marinho Junior	Expedito Paulo Freire sob uma perspectiva calibanesca.	14h50min
	Pollyana Karla Santiago	Processos reflexivos em avaliação da aprendizagem: um ensaio pautado por diálogos e questionamento.	15h00min
	Viviane Aparecida Beltrão Silva Ivanaldo Oliveira dos Santos	A relação entre a palavra e a teoria da aprendizagem no Crátilo de Platão.	15h10min
	Carísia Maia Pinheiro Lucíola Andrade Maia	Interpretação da realidade brasileira em Florestan Fernandes.	15h20min
	Eugênio Jackson de Jesus Estevam Silva Lucíola Andrade Maia	Educação, sociedade e universidade em Florestan Fernandes.	15h30min
GT 10 EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E CULTURA	Maria Ariadny Moreira Feitosa Lucidalva Miranda de Oliveira	Programa bolsa família: um estudo de caso na Escola Estadual Monsenhor Alfredo Pegado.	15h40min
	Marina Teotônio Barboza	Extensão universitária: uma prática de ensino para uma mobilização social e democrática.	15h50min
	Marla Cristina de Lima Costa Sidneia Santos de Sousa Jakson José Gomes de Oliveira	Casa familiar rural: uma proposta de educação para jovens agricultores da transamazônica/PA.	16h00min
	Raquel Carine de Moraes Martins Eliane Dayse Pontes Furtado	Os programas governamentais para jovens e adultos do campo no Ceará e o direito à educação.	16h10min



GT	AUTORES	TÍTULO DO TRABALHO	HORÁRIO
GT 11 ESTUDO DO TEXTO: ORGANIZAÇÃO, FUNÇÃOALIDADE E ENSINO SALA DO LABORATÓRIO DE LÍNGUAS	Sidneia Santos de Sousa Cristina de Lima Costa Jakson José Gomes de Oliveira	Marla Berimbau, cultura e educação: a capoeira nas escolas de Altamira/PA.	16h20min
	Jeanne Maria Oliveira Mangueira Maria Gerlaine Belchior Amaral	Educação, sociedade e as demandas contemporâneas.	16h30min
	Joriana de Freitas Pontes	Em cena num palco encantado: um diagnóstico sobre as contribuições do FESTUERN no processo de formação humanística e de aprendizagens de jovens do Rio Grande do Norte.	16h40min
	Maria Cristina Nunes Cabral Daniela Moura Rocha de Souza Lívia Diana Rocha Magalhães	Daniela Moura Rocha de Souza Lívia Diana Rocha Magalhães Os professores como políticos e intelectuais em Vitória da Conquista/BA: entre a república dos coronéis a Vargas.	16h50min
	Maria Genáina Sátiro da Silva Regineide Patrícia Elias de Souza Gustavo Marques Bezerra Josefa Aldacéia Chagas de Oliveira	Luiz Direitos Humanos e Educação.	17h00min
	Maraisa Damiana Soares Alves Patrícia Gomes de Farias Wigna Eriony Aparecida de Moraes Ilane Ferreira Cavalcante	Conselhos tutelares e escolas: possibilidades de diálogos.	17h10min
	Ítalla Taciany Freitas de Lima Alves da Silva Carneiro de Andrade	Micarla Samira Fontes Um breve estudo sobre a violência contra crianças e adolescentes na cidade de Mossoró.	17h20min
	Crígina Cibelle Pereira Rosangela Alves dos Santos	O trabalho com os gêneros do discurso nas aulas de leitura e de produção de texto no nível fundamental e médio.	14h00min
	Maria Eliete de Queiroz	O trabalho com os gêneros textuais na escola: concepção e prática pedagógica do professor.	14h10min
	Francisco Roberto da Silva Santos Francisca Cláudia de Q. Rego Teixeira Maria Medianeira de Souza	Multimodalidade e opinião: uma análise dos elementos verbais e não-verbais do editorial.	14h20min
GT 12 BETIZ AÇÃO E LETRA MENT MU	Jaciara Limeira de Aquino Maria Eliete de Queiroz	A Multimodalidade no gênero textual propaganda.	14h30min
	Renato Leitão Tomaz Luciene Reinaldo Ribeiro da Silva Rosa Leite da Costa	Leitores (não) proficientes: a contribuição do ensino de língua portuguesa.	14h40min
	Sebastião Francisco de Mesquita Felipe Roberto de Araújo Maria Eliza Freitas do Nascimento	Um olhar sobre a coesão no gênero música.	14h50min
	Cosmo Gean da Silva Monte Hildevânia da Silva Monte Rosa Leite da Costa	A leitura e a produção textual no ensino Fundamental: entre a teoria e a prática.	15h00min
	Márcia Lidianne de Freitas Magalhães Ana Andréia Silva Rapozo	O perfil do leitor-aluno do ensino fundamental: uma experiência na escola pública	15h10min
	Márcia Lidianne de Freitas Magalhães Ana Andréia Silva Rapozo	Uma análise sobre o papel do professor de língua materna à diversidade língüística em salas de aula.	15h20min
	Vanilson Pinheiro da Silva José Cezinaldo Rocha Bessa	Os gêneros textuais na produção de textos escritos em aulas de língua materna do ensino fundamental.	15h30min
	Franciclebia Nicolau da Silva Wallace Dantas	Práticas de escrita: concepções e ensino.	15h40min
	Gertrud'vara Silva Pinheiro Francinilda Lucinda Dantas Leidiana Alves Crígina Cibelle Pereira	Maria Teoria x prática: análise das concepções norteadoras do ensino de língua materna.	15h50min
	Maria Leidiana Alves Crígina Cibelle Pereira Gilton Sampaio de Souza José Cezinaldo Rocha Bessa	Do ensino médio ao ensino superior: uma análise do trabalho com os gêneros do discurso em sala de aula.	16h00min
	Leandro Trajano Santana Ana Paula Lopes	A produção escrita da criança em fase de alfabetização.	14h00min



GT	AUTORES	TÍTULO DO TRABALHO	HORÁRIO
GT 13 EDUCAÇÃO DO CAMPO SALA DO LABORATÓRIO DE CARTOGRAFIA	Viviane Maria Ferreira Faria	A alfabetização e o letramento: separados na sala de aula?	14h10min
	Israel Bilro de Araújo Zélia Maria de Arruda Santiago	LETRAMENTO e ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: desempenho sócio-comunicacional do trabalho.	14h20min
	Lubieska de Sena Florentino	Desenvolvendo a Leitura e a Escrita.	14h30min
	Jacyene Melo de Oliveira Araújo	A formação do professor alfabetizador em cursos de pedagogia: alternativas e possibilidades.	14h40min
	Suzy Chaves de Oliveira Jacyene Melo de Oliveira Araújo	Níveis de escrita: uma experiência de análise de escritas infantis no curso de pedagogia.	14h50min
	David Vinnícius Lira Campos Erik Viana Carlos Rodrigues	Práticas de leitura em escolas públicas da Paraíba numa perspectiva sócio-discursiva.	15h00min
	Girleide Maria da Silva, Marcos torres Carneiro e Priscila Ramos de Melo	Alfabetizar: por onde começar?	15h10min
	Liliane Sousa Costa Régis Luêni Meyre Franco Régis	Letramento e Alfabetização	15h20min
	Maria Ariadny Moreira Feitosa Selma Silva dos Santos	Horta escolar: uma contribuição à aprendizagem e alimentação dos alunos.	14h00min
GT 14 LITERATURA ELETRÔNICA: INTERAÇÕES E CONVERGÊNCIAS SALA B6	Raquel Carine de Moraes Martins Eliábia de Abreu Gomes Barbosa Sônia Pereira Barreto	Educação de jovens e adultos do campo: processo de aprendizagem sob a ótica do currículo.	14h10min
	Maria Elis Natália Alves Silva Maria Genáina Sátiro da Silva Simone Cabral Marinho dos Santos	Atuação política docente: a participação como conquista.	14h20min
	Jailton Pessoa de Queiroz Granjeiro	A realidade da educação do campo em Pau dos Ferros/RN.	14h30min
	Ariano Fágnner Fernandes Ferreira Manassés Alves da Costa Demóstenes Dantas Vieira	Educação do campo: inter-relação de saberes na extensão universitária.	14h40min
	Luciélío Marinho da Costa	Educação do campo como pressuposto de redefinição da prática docente: um olhar a partir da Escola Municipal Tiradentes -Mari/PB.	14h50min
	Socorro dos Santos de Melo Lucinete Gadelha da Costa	Formação de professores da educação infantil no ramal da cooperativa do assentamento TARUMÃ MIRIM	15h00min
	Ana Cláudia da Silva Rodrigues Luciélío Marinho da Costa Lucinete Gadelha da Costa	Educação do campo: práticas educativas fortalecedoras de um projeto contra-hegemônico de sociedade.	15h10min
	Patricia Kilia de Freitas Bastos Sergio Murilo Pinheiro Barbosa	MST e a reprodução de uma ideologia como ferramenta de educação política nos assentamentos.	15h20min
	Franco Renato Baudenay Taboada Pinheiro Barbosa	Trajetórias da educação popular no Brasil e na Venezuela: notas introdutórias ao debate latino-americano.	15h30min
GT 14 LITERATURA ELETRÔNICA: INTERAÇÕES E CONVERGÊNCIAS SALA B6	Francisco Aedson de Souza Oliveira Antonia Marly Moura da Silva	Imagens de ruína e solidão na poética de Caio Fernando Abreu: uma leitura do conto "uns sábados, uns agostos".	14h00min
	Ajanayr Michelly Sobral Santana	Práticas de leitura a partir da literatura.	14h10min
	Giliana Alves da Silva Iris Helena Guedes de Vasconcelos	Uma representação da velhice na literatura: Shakespeare e o conflito dramático, em King Lear.	14h20min
	Paula Kelly Soares de Sousa Francielly Alves Pessoa	As queixas de Augusto.	14h30min
	Daniela Miguel de Souza Lara Ferreira Almeida Andrey Pereira de Oliveira	Samyra Um em quatro: Portinari, Drummond e as (re)criações de Dom Quixote.	14h40min
	Mônica Fernandes Brasil Maria Eliza Freitas do Nascimento	A leitura do texto literário: uma aventura constante.	14h50min
	Flávia Rodrigues de Melo Jocenilton Cesário da Costa Antônia Marly Moura da Silva	Nem todas as crianças vingam: uma leitura do conto "pai contra mãe" de Machado de Assis.	15h00min
	Lúcia de Fátima Barreto Rodrigues Lilian de Oliveira Rodrigues	Contadores de histórias: um estudo sobre a prática de narrar.	15h10min



GT	AUTORES	TÍTULO DO TRABALHO	HORÁRIO
GT 15 AS CONTRIBUIÇÕES DO MITO NO ESTUDO DA LITERATURA	Raimunda Queiroz Rêgo Maria Lúcia Pessoa Sampaio	Contação e recontação de histórias nas atividades de leitura: estratégias vivenciadas no projeto "BALE".	15h20min
	Aline dos Santos Silva Chaves Conceição Flores	Foco narrativo na história do homem que virou bicho.	15h30min
	José Edilson de Oliveira Gean Monte Afrânio Gurgel de Lucena	Cosmo Mudança: uma reflexão sobre a vida em vidas secas.	15h40min
	Geovane Santos da Silva Carmelita Maria Vieira da Silva Cunha Francisca Simone de Freitas Silva.	Projeto inclusão: ser diferente é normal. Trabalhando a literatura e a cultura negra.	15h50min
	Maria Edneide Ferreira de Carvalho Ciro Leandro Costa da Fonsêca Lílian de Oliveira Rodrigues	A cultura popular na sala de aula: relatos de experiência.	16h00min
	José Oriovaldo Pessoa Leite Orfa Noemí Gamboa Padilla	Literatura e a poesia vallejiana na sala de aula: análise do poema "La cena miserable"	16h10min
	Gladys Mara de Oliveira Ferreira	"Os gestos" e "o vitral" de Osman Lins: instantâneos de sensações fragmentadas.	16h20min
SALA B2	Iandra Fernandes Pereira Caldas Antonia Marly Moura da Silva	A cegueira narcísica no conto "laços de família" de Clarice Lispector.	14h00min
	Rafaela Rodrigues Maria Aparecida da Costa Gonçalves Ferreira	O certo e o errado: o contraponto da visão religiosa em "o alma-grande", de Miguel Torga	14h10min
	Cyro Leandro Moraes Gama Maria Aparecida da Costa Gonçalves Ferreira	Entre encontros e desencontros: análise da personagem Venâncio do conto "o confessionário" de Teresa Avillez Ereira.	14h20min
	Vilmária Chaves Nogueira José Vilian Mangueira	A sexualidade feminina: o conteúdo manifesto e conteúdo psíquico latente na relação Ester/Edna em "Riacho Doce" de José Lins do Rego.	14h30min
	Francisco Edson Gonçalves Leite José Vilian Mangueira	O épico e o mítico em Beowulf.	14h40min
	Maria Aparecida da Costa Gonçalves Ferreira	Vieira e o mito da salvação da alma: análise do sermão da Epifania.	14h50min
	Adriana de Jesus Silva Ana Cristina Lima Santos Maria Zilda da Silva Maria Aparecida da Costa Gonçalves Ferreira	Retrato ficcional de uma sociedade estigmatizadora da mulher.	15h00min
	Gonzalo Hernan Apolo Ati Dignamara Pereira de Almeida Andrey Pereira de Oliveira	O mito Dom Quixote: uma leitura em três níveis.	15h10min
	Francisco Renato da Silva Santos Emílio Soares Ribeiro	Experiências no subterrâneo: analisando o gótico em "o depoimento de Randolph Carter", de H. P. Lovecraft.	15h20min
	Elielma Oliveira Dias Pereira Antonio Cleonildo da Silva Costa	O confessionário: um olhar sobre os aspectos sociais e psicológicos na contemporaneidade.	15h30min
	Francisca Renata Ferreira Ciro Leandro Costa da Fonsêca	Literatura e modernidade: o surgimento de uma narrativa inovadora	15h40min
	Francisco Roberto da Silva Santos	Terra brasileira, um amante sequioso: análise do ambiente na obra Riacho Doce de José Lins do Rego.	15h50min
	José Carlos Redson Maria Edileuza da Costa	Rita e Conceição: símbolos do mito feminino machadiano na literatura brasileira.	16h00min
	Larissa Cristina Viana Lopes Maria Edileuza da Costa	Representações do feminino no discurso literário.	16h10min
	Maria Edileuza da Costa	Personagens míticos da literatura brasileira: Lindoia, Moema... Carolina, Iracema.	16h20min
	Antonia Gerlania Viana Medeiros Lady Daiane da C. Soares Nobre Barros	Sabrina Uma análise do conto de fadas Cinderela.	16h30min
	Yuri Hícaro Diógenes Moura Alvarenga Maria Aparecida da Costa Gonçalves Ferreira	Feliz ano velho: Marcelo Rubens Paiva da recepção da obra à crítica sociológica.	16h40min



GT	AUTORES	TÍTULO DO TRABALHO	HORÁRIO
GT 16 ENSINO DE HISTÓRIA E PRÁTICA DOCENTE	Glauciene Barbosa de Negreiros Fabiana Rodrigues Barbosa Iali Fabiana Andrade da Silva	Ensino de História: o livro didático e a temática afro-brasileira na escola.	16h00min
	Eraldo Eronides Maciel José Emerson Tavares de Macêdo	A utilização da charge no ensino de história.	16h10min
	Bruno Rafael de Albuquerque Gaudêncio	Contribuições para a história dos docentes em Campina Grande no início do século xx.	16h20min
	Yáscura Sibelly de Souza Campos	<i>O ensino de história, e o livro didático na prática docente: a pesquisa exploratória como alternativa de acessibilidade as produções acadêmicas.</i>	16h30min
	Roberg Januário dos Santos José Evangelista Fagundes	<i>O perfil da história local ensinada em Açu.</i>	16h40min
	Adriano Soares da Silva	<i>A legislação da instrução pública primária na província da Paraíba do Norte, aulas de primeiras letras e formação de professores. 1835-1849.</i>	16h50min
	José Evangelista Fagundes	História para quê? A função social do ensino da história.	17h00min
	John Alex Xavier de Sousa	O ensino de história fora da sala de aula: viagem de reconhecimento do patrimônio histórico-cultural de João Pessoa	17h10min
GT 17 PESQUISA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	Maria Markylene Souza Batista Maria das Dores Alves Souza	A EJA no Brasil contemporâneo: uma tentativa de localizar os sujeitos da prática educativa.	16h00min
	Flora Roberta G. C. de Melo Maria das Graças da Cruz Barbosa Neves dos S. Silva.	Direitos humanos, educação e EJA: os desafios de uma experiência de extensão universitária.	16h10min
	Ana Paula Antunes de Oliveira	Pesquisa e formação de professores da educação de jovens e adultos.	16h20min
	Nara Lucia Gomes Lima Klelia Wilka Rodrigues Pereira Angela Maria Silva Costa Sandra Maria Gadelha de Carvalho	<i>A educação de jovens e adultos nos assentamentos rurais do Vale do Jaguaribe.</i>	16h30min
	Geralda Maria de Bem Maria Auricélia Gadelha Reges	O processo de alfabetização de adultos: uma ótica a partir dos ensinamentos de Paulo Freire.	16h40min
	Adriano Soares da Silva	Uma educação em direitos humanos: propostas e desafios.	16h50min
	Eliábia de Abreu Gomes Barbosa	Debatendo em torno dos significados da educação de jovens e adultos para pedagogos em formação na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.	17h00min
	Jannefrance Gonçalves da Costa Keila Queiroz e Silva Ramos	Histórias de escolarização dos corpos não escolarizáveis: os corpos enrugados em sala de aula.	17h10min
	Maria Aparecida de Paulo Souza Luiz Ricardo Ramalho de Almeida	Educação de Jovens e Adultos: uma educação necessária?	17h20min
	Concita Cristina de Siqueira Moreira	Desafios da saúde na atenção da pessoa idosa no bairro João XXIII Pau dos Ferros/RN.	17h30min
GT 18 ENSINO DE GEOGRAFIA	José Erimar dos Santos Maria José Costa Fernandes	Educação e geografia: a construção de conceitos geográficos no ensino escolar e importância para o sujeito no espaço vivido.	16h10min
	Rosalvo Nobre Carneiro Maria José Costa Fernandes Luiz Eduardo do Nascimento Neto	O estágio supervisionado e sua relação com o ensino: relatos de experiências da primeira turma do curso de geografia do CAMEAM/UERN.	16h20min
	Clefson Fernandes Maria José Costa Fernandes	O ensino de geografia no nível fundamental e sua articulação com os conceitos-chave: resgate geo-histórico da região.	16h30min
	Emerson Enio de Almeida Rêgo	Geografia e Literatura: uma nova perspectiva para o ensino de geografia.	16h40min
	Adriano Rêgo Pessoa Hortência Pessoa Rêgo Gomes Josiel de Alencar Guedes	Livro didático de geografia: uma análise sobre as exigências do PNLDem.	16h50min
	Aldenice de Freitas Soares Maria Genaiá Sátiro da Silva Vanja Maria Lopes Correia Rocha	O uso da cartografia nos anos iniciais do ensino fundamental.	17h00min



GT	AUTORES	TÍTULO DO TRABALHO	HORÁRIO
GT 19 CIDADE, MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO	Marisa Carvalho Varela Kelly Kaliúzia Abreu de Lima Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro	Educação ambiental: o olhar da família sobre a escola dos filhos e ou responsáveis.	14h00min
	Andréa Grace Silva de Souza Silvana Eloisa da Silva Ribeiro Carmen Verônica de Almeida Ribeiro Nóbrega	Meio-ambiente e educação: trabalhando com música e história em quadrinhos.	14h10min
	Emanuel Gilson Dantas Maria Luzinete dos Santos Xavier	Um estudo acerca do tema meio ambiente numa escola pública de Picuí /PB.	14h20min.
	Kátia Farias da Silva Glória Maria Leitão de Souza	Plantação! Faça a sua! Verbos praticados na escola.	14h30min
	Maytê Luanna Dias de Melo Glória Maria Leitão de Souza	Na educação infantil, ações pedagógicas para preservação do Meio Ambiente.	14h40min
	Luan Gomes dos Santos de Oliveira	Reflexões acerca da política de educação ambiental no Brasil: sob o prisma do serviço social.	14h50min
	Izabel Conceição de Freitas Maria Carmem Freire Diógenes Rego	Educação ambiental e a sustentabilidade de assentamentos rurais do RN.	15h00min
	Gisllayne Cristina de Araújo Brandão Kênia Dayane Dantas de Lima Walério Wagner Pinper Maria da Conceição de Oliveira Andrade	Educação ambiental: uma estratégia para o desenvolvimento sustentável em assentamentos rurais do Rio Grande do Norte.	15h10min
	Antonia Francisca da Costa Neri Francisco Neri Sobrinho Maria Nilma de Souza	Escola limpa.	15h20min
	Ana Cleide Gomes da Silva Eliandre Pereira da Silva Edinete da Costa Lima Maria do Livramento Barbosa Batista	Educação ambiental no manguezal: um estudo de caso no município de Bayeux/PB.	15h30min
GT 20 NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO	Emanoella Delfino Figueirêdo Reinaldo João Paulo Pereira Rebouças	Percepção de meio ambiente de familiares de alunos de escolas públicas de Mossoró/RN.	15h40min
	Ariane Rochelle Mendonça Lima Kílvia Kalidia Sales Tarquínio de Azevedo Souza Rafael	Infância e transformação: educação ambiental com crianças em assentamentos rurais do RN.	15h50min
	Carlineide Justina da Silva Almeida Messias Holanda Dieb	A relação de alunos de um curso via internet com o ambiente virtual de aprendizagem: uma análise das figuras do aprender no TELEDUC.	14h00min
	Luís Miguel Dias Caetano	O contributo do software educativo na aprendizagem da matemática.	14h10min
	Francisco Alan da Silva Silvano Pereira de Araújo	Crenças e atitudes de três professores da educação básica em relação ao uso da internet na aprendizagem de inglês.	14h20min
	Rosemary da Silva Alves Amanda Severiano Silva Tatiana Maranhão de Castedo	El uso de videocast para la enseñanza del pronombre de tratamiento vos de la lengua española: propuestas de actividades.	14h30min
	Micael Ribeiro Martins Henderson de Jesus Rodrigues dos Santos	O Subjetivo pelo impessoal: educação musical pela internet seria possível?	14h40min
	Joana Emilia Paulino de Araújo Costa	Mapa Conceitual: ferramenta de estruturação de conhecimentos e saberes.	14h50min
	Wilkens Lenon Silva de Andrade Maria do Rosário Gomes Germano	Inclusão digital: tecendo saberes nos caminhos da prática pedagógica – uma experiência do curso de licenciatura de computação da UEPB.	15h00min
	Alexandre Wallace Ramos Pereira Sandra de Souza Paiva Holanda	O uso de novas tecnologias na contabilidade: Um estudo a partir de um sistema de informação contábil.	15h10min
GT 21 PRO DUT VA, LAB. DE INFO	Ayane de Abreu Pessoa Araújo Alves Nadja Dias de Figueiredo	Discussões sobre o uso do computador em sala de aula.	15h20min
	Cariny Helena da Silva Nóbrega	Novas tecnologias na prática pedagógica com realce para educação especial.	15h30min
	Joseney Rodrigues de Queiroz Dantas Francicleízia de Souza Barreto Silva	O trabalho feminino em foco: a dupla exploração do capital.	16h00min



GT	AUTORES	TÍTULO DO TRABALHO	HORÁRIO
GT 22 POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SALA B3	Maria Cristina Nunes Cabral Ana Elizabeth Santos Alves	Trabalho e qualificação na produção de queijo: relato de uma experiência.	16h10min
	Eliane Maria de Oliveira Dayana Thaís da Conceição Costa Joseney Rodrigues de Queiroz Dantas	Mudanças técnico-organizacionais versus qualificação profissional: há demanda por trabalhadores qualificados no comércio de Pau dos Ferros?	16h20min
	Maria das Graças de Queiroz Maia Cleuma Maia de Souza Sidnéia Maia de Oliveira Rego	Empreendedorismo e mercado de trabalho: um resgate do pensamento de Schumpeter.	16h30min
	Ronie Cléber de Souza Vanuza Maria Pontes Sena	Dimensões da reestruturação do capital e o mercado de trabalho: um enfoque do setor comercial em Pau dos Ferros/RN.	16h40min
	Cláudia Maria da Costa Freitas Vanuza Maria Pontes Sena Franciclézia de Souza Barreto Silva	A qualificação profissional na indústria de confecção de Taboleiro Grande/RN: considerações sobre os impactos da reestruturação técnico-organizacional.	16h50min
	Alexandre Wallace Ramos Pereira João Batista de Freitas Araújo dos Santos	A reestruturação produtiva das micro e pequenas empresas através do arranjo produtivo local na Paraíba .	17h00min
	Rosemeire da Silva Dantas Pauleany Simões de Moraes	Gestão escolar e a política educacional: possibilidades de atuação do gestor.	14h00min
	Kallyonara Rodrigues da Silva Marineide Furtado Campos	A escola municipal Henrique Castriciano, um diagnóstico dos procedimentos do ambiente educacional.	14h10min
	Allan Solano Souza Arilene Maria Soares de Medeiros	O conselho de escola e a democratização da gestão escolar em Mossoró/RN.	14h20min
	Fabricia Pinto de Oliveira Francisco Ari de Andrade	Vozes no silêncio do espaço escolar: avaliando a relação entre os componentes teóricos da política educacional e a prática educativa, a partir dos testemunhos de alunos do sistema público de ensino da cidade Mossoró/RN.	14h30min
	Francisco de Assis Silveira Luzia Maria da Conceição	Avaliação do ensino superior no Brasil: marcos e desafios para o século XXI.	14h40min
	Leiliana Rebouças Freire Maria da Gloria Barbosa Matoso	Conselho escolar: um novo paradigma na gestão escolar e qualificação do ensino?	14h50min
	Larissa Hobi Martins Maíra Lewtchuk Espindola	A arte na formação dos professores do PROJOVEM	15h00min
	Maíra Lewtchuk Espindola Maria José Moreira da Silva	Um olhar sobre políticas públicas voltadas para a juventude: o PROJOVEM e o plano de ação comunitária de João Pessoa.	15h10min
	Sara Betania de Souza Silva	A implementação de políticas para formação docente no estado da Bahia, no final do século XX.	15h20min
GT 23 CIÊNCIAS: ENSINO, DESENVOLVIMENTO AMBIENTAL E TECNOLOGIA SALA A5	Tássia Sâmara Cardoso Barbosa	Políticas de ações afirmativas: posicionamento dos alunos pré-universitários perante a proposta de cotas da Universidade Federal da Paraíba.	15h30min
	Wisane Souza dos Santos Marineide Furtado Campos	A educação no sistema repressivo: uma reflexão das políticas educacionais de 1964 a 1985.	15h40min
	Janine Mara Freitas de Lima	O magistério no Assentamento Bernardo Marin: contrastes e questionamentos sobre a dicotomia que há entre este e o ensino tradicional.	15h50min
	Ítalla Taciany Freitas de Lima	Um estudo descritivo sobre a realidade econômica e sócio-educacional dos municípios da mesorregião potiguar.	16h00min
	Ana Karoline dos Santos Queiroz Catiana Francelino Queiroz Elisonete Maria da Silva.	Organização e funcionamento da educação básica no município de Martins/RN.	15h10min
	Claudenice da Cunha Barbosa Joelma Coelho de Andrade Jordana S. de Gouveia Barbosa	Projeto Chico Mendes: uma intervenção necessária no ensino das Ciências Naturais.	15h20min
	Maria Eridan da Silva Santos	Ensino de ciências por investigação	15h30min



GT	AUTORES	TÍTULO DO TRABALHO	HORÁRIO
GT 24 EDUCAÇÃO INFANTIL	Aléthia Débora Alves de Queiroz Maria Eridan da Silva Santos	Ser professor: novos saberes, nova postura.	15h40min
	Regineide Patricia Elias de Souza Selda Maria Alves Maria Eridan da Silva Santos	Educação ambiental como eixo articulador na formação cidadã: uma situação prática.	15h50min
	Sineide Fernandes Régis Maria Ghislény de Paiva Brasil	O Lúdico: uma forma de educar na creche Tia Alice.	14h00min
	Emiliana Souza Soares Fernandes Marcia Eliane Zarabia Lopes	Um olhar para o Centro Municipal de Educação Carmem Fernandes Pedrozo: uma unidade na diversidade.	14h10min
	Jorge Hamilton Maia Daniel Bezerra de Brito	O desejo de dependência e de identidade na educação infantil: a emergência de observar e compreender a trajetória da criança no jogo simbólico.	14h20min
	Lucicleide Sales de Oliveira Cristiane de Melo Santos Joana Darc Pereira de Sousa	Educar e cuidar: uma associação necessária.	14h30min
	Mirela Dantas Ricarte Ramon Xavier de Paiva Oliveira Andrade Ana Cristina Rabelo Loureiro	Brincadeira, afetividade e educação na creche.	14h40min
	Debora Najda de Medeiros Viana Guaira Moreira Camilo de Melo Eveline Rodrigues Araújo Ana Cristina Rabelo Loureiro	O desenvolvimento moral das crianças no faz-de-conta a partir da condição social.	14h50min
	Esthefania Oliveira Maia Batalha Wanessa Rafaela do Nascimento da Costa	O trabalho pedagógico com a linguagem poética na educação infantil.	15h00min
	Jocelinha Macena da Silva Jussara da Conceição Soares Maria Margarida Pinheiro	Curriculo e educação inclusiva na educação infantil: desafio de todo.	15h10min
GT 26 A LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA	Verônica Costa de Sousa Keila Barreto de Araujo Uiliete Márcia Silva de Mendonça	Embalados com o "peixinho que vai nadando" mergulhando no mar da imaginação (Relato de experiência com crianças de 2 a 3 anos)	15h20min
	Karen Santos Amorim Flávia Roberta dos Santos Pereira Litza Pereira Santos Lilian Miranda Bastos Pacheco	Propostas e práticas para a educação infantil: uma análise panorâmica dos periódicos nacionais	15h30min
	Maria Luzinete dos Santos Xavier Maria Vaniara da Silva Soraya Maria Barros de Almeida Brandão	O binômio cuidar/educar no campo da educação infantil: o descompasso entre as conquistas legais e as práticas pedagógicas.	15h40min
	Priscila Fernandes de Oliveira Regina Duarte David	O lúdico, o jogo e a brincadeira na formação das crianças e nas aprendizagens sociais, corporais e matemáticas: brincadeira de roda.	15h50min
	Luciana Lacerda de Castro	O futebol como meio de apropriação de regras: leitura e escrita.	16h00min
SALA A4	Maria do Carmo Carvalho Madureiro	A educação natural de Rousseau e a categoria "homem livre": notas discursivas acerca de sua formação.	16h10min
	Marcia Adriana da Silva Dias Ferreira	A evolução do desenho e seu significado no desenvolvimento integral da criança.	16h20min
	Claudia Janaina Galdino Farias	Literatura Infantil na escola: uma experiência com os poemas infantis de Vinícius de Moraes.	14h00min
	Viviane Maria Ferreira Faria Maria do Socorro Moura Montenegro	A literatura na educação infantil: lembrada ou esquecida?	14h10min



GT	AUTORES	TÍTULO DO TRABALHO	HORÁRIO
GT 27 INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E INCLUSÃO SOCIAL	Abdoral Inácio da Silva Sara Fernandes Martins Andrey Pereira de Oliveira	A transfiguração das aventuras de Dom Quixote para o universo infantil.	14h20min.
	Verônica Costa de Sousa Dominique Cristina Souza de Sena	Vivência na literatura infantil: a leitura e contação de histórias na educação infantil.	14h30min
	Renata Cristina Xavier Silva Samara Albuquerque dos Santos Soraya Maria Barros de Almeida Brandão	A literatura na educação infantil: uma vivência de corpo inteiro.	14h40min
	Micheline Menezes Dantas Eliane da Costa Oliveira Vânia Lúcia do Nascimento Tavares Maria do Socorro Moura Montenegro	A função da ilustração na literatura infantil numa perspectiva de construção.	14h50min
	Jacilene de Assunção França Lidigleydson de Melo Torres	Literatura infantil: contexto histórico, contos de fadas e sua importância no desenvolvimento da criança.	15h00min
	Antonia Aniella Fortunato de Moraes Mafaldo e Karine Nascimento Accioly	O acompanhamento da aprendizagem e avaliação na educação infantil.	15h10min
	Verônica Maria de Araújo Pontes	A literatura infantil na escola: a realidade na escola pública portuguesa.	15h20min
	Eliane Guimarães da Silva Oliveira	Literatura infantil e a prática educativa: relação da criança com o universo da literatura.	15h30min
	Ana Tereza de Medeiros Verônica Maria de Araújo Pontes	A formação do leitor na escola pública: Uma prática docente além da sala de aula	15h40min
	Pollyana Cristina T. da Silva Gilvana Galeno Soares Valéksa Albuquerque Lima da Silva	A adolescência pelo olhar do adolescente.	14h00min
SALA A3	Leonardo José Freire Cabó Tarcileide Maria Costa Bezerra	História, exclusão social e educação: reflexões sobre o paradigma da inclusão	14h10min
	Amanda Silveira Ramalho	Imagens refletidas: eu e o outro em processos de interação	14h20min
	Ana Paula Gomes de Oliveira Adelayde Dias da Silva Rosimeri dos Santos Silva Cristiane Maria Nepomuceno	"Para Gostar de Ler"- inclusão social via projeto de incentivo à leitura.	14h30min
	Joselma de Lourdes da Silva Ionath Iamara Silva Santos Sarmento Santana Campos Cristiane Maria Nepomuceno	"Sempre é tempo de começar"- inclusão social via projeto de incentivo à leitura.	14h40min
	Janailson Macêdo Luiz Maria Aparecida Barbosa Carneiro	Escola que protege – uma experiência de enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes.	14h50min
	Leandro Trajano Santana, Flaviana Patrícia de Oliveira Raulino Maria Nilma de Sousa	O currículo na escola e o atendimento à diversidade.	15h00min
	Lucimara Cavalcante Vilaça de Lourdes Carlos Frutuoso Maria Nilma de Sousa	Curriculo e educação inclusiva na prática pedagógica: algumas considerações.	15h10min.
	Sabrina Rodrigues de Oliveira	O papel da educação no centro de internação de adolescentes em conflito com a lei – CEA - João Pessoa na sua reinsersão social.	15h20min
	Ilder Layanna Arruda de Sousa Galdino Edineide Jezine	O processo de desenvolvimento da aprendizagem e a inclusão na escola regular.	15h30min
	Tereza D'Avila de Oliveira Miranda Edineide Jezine	A Produção do Conhecimento e a Perspectiva da Educação Inclusiva. Análise das dissertações do PPGE/UFPB e dos textos científicos do EPENN.	15h40min
	Maria Lindoneide da Silva Cristina de Oliveira Cruz	O lúdico, o jogo e a brincadeira na formação das crianças e nas aprendizagens sociais, corporais e matemáticas: "atividades explorando o esquema corporal".	15h50min



GT

AUTORES

TÍTULO DO TRABALHO

HORÁRIO

EDUCAÇÃO, SAÚDE E CIDADANIA SALA DO LABORATÓRIO DE SEMIÓLOGIA	Renata Janice Moraes Lima Ferreira Maxson Bruno Paiva Silva Santos	Respeite o meu saber: construindo a autonomia dos sujeitos. Uma proposta da educação popular em saúde, experiência com o grupo de idosos do Papôco. Mossoró/RN.	14h00min
	Virgínia Maria de Brito Moraes Cínara Fonseca de Oliveira	Educação emancipatória: repensando as práticas em saúde na perspectiva da autonomia dos sujeitos, apoiando-se na proposta da educação popular.	14h10min
	Arthur Dyego de Moraes Torres Romerito Soares do Carmo Sebastião Olacy de Souza Júnior Francisco Glérison Vieira	Medicalização social: as iatrogenias e os limites do saber biomédico frente à proposta da clínica ampliada	14h20min
	Teresa Liliane Fernandes Suame Cristine Melo Freitas	O desafio da educação em saúde: "tentando fazer da interrupção um caminho novo; da queda, um passo de dança; do medo, uma escada; do sonho, uma ponte; da procura, um encontro".	14h30min
	José Adailton da Silva Wilma Rocha Milena de Oliveira Lôbo Francisco Glérison Vieira	Saúde, cidadania e democracia: Os Conselhos Municipais de Saúde como Instâncias para Efetivar o Controle Social no SUS.	14h40min
	Jônio Maria Vieira da Silva Josimeire Kalina Peixoto da Silva Palmyra Sayonara de Góes	A inserção dos acadêmicos do curso de enfermagem do CAMEAM na prática de ensino: novos horizontes no âmbito da enfermagem.	14h50min
	Emanuelle Gomes Martins Maria Isabel Silva Guilherme Mérin Feitosa Chaves	A educação em saúde na prática do programa de saúde da família em Pau dos Ferros: realidade x utopia.	15h00min
	Thiziane Mérin Feitosa Chaves Nogueira Leite Joel Dácio de Souza Maia	Interdisciplinaridade e integralidade na atenção básica à saúde: uma emergência em Pau dos Ferros a ser pensada.	15h10min
	Carlos Fernandes de Oliveira	Educação para a saúde: relatos sobre uma experiência de orientação para a saúde entre profissionais de higienização.	15h20min
	Cristhiane da Silva Cavalcanti	Pedagogia lúdica: uma experiência no NACC-PB.	15h30min
	Greice Kelly Gurgel de Souza Jackeline Carminda Cabral de Freitas Líbne Lidianne da Rocha e Nóbrega	A comunicação no cuidado com a criança hospitalizada: um desafio para a enfermagem.	15h40min
	Jônio Maria Vieira da Silva Lucivania de Lima Maia Francisco Moura Pessoa Paiva	As coisas talvez melhorem, são tão fortes as coisas! Mas eu não sou as coisas e me revolto: projeto de intervenção para a educação sexual na escola.	15h50min
	Lucivania de Lima Maia Maria Priscilla Cibelle Ferreira Silva	Ensinando também se aprende: vivenciando a educação em saúde na unidade saúde da família São Judas Tadeu.	16h00min
	Márcia Adelino da Silva Dias	A utilização da técnica de sandplay no ensino dos conteúdos de microbiologia: uma proposta didática na produção de sentidos sobre os conteúdos abstratos.	16h10min
	Maria Priscilla Cibelle Ferreira Silva	Construir competências: compreender o processo saúde-doença e intervir junto à intersetorialidade.	16h10min
DESPORTO E CULTURA SALA B4	Paulo Bernardino Farias Júnior Priscila da Silveira Jácome Rouseane da Silva Paula	A importância das ciências sociais na formação em enfermagem.	16h20min
	Carla Mara Bezerra dos Santos Raquel Monteiro de Melo Talita Nogueira Maciel Alves	Rompendo as barreiras em busca da integralidade na vigilância à saúde do adolescente.	16h30min
	Erionildes Lopes de Moura Kelly Regina Lopes Marinho Pinto	Educação em saúde e integralidade: rediscutindo suas Importâncias Nos serviços de assistência a saúde.	16h40min
	Maria Tereza de Sousa Oliveira	Composição corporal dos alunos de educação física da UERN/CAMEAM	14h00min
GT 29	Maria Tereza de Sousa Oliveira	Análise carcirorespiratória de escolares pauferrenses.	14h10min
	José Arthur Galgano Freitas de Lima	Características antropométricas e neuromusculares de escolares praticantes de futsal da cidade de Pau dos Ferros/RN.	14h20min
	Hudson Pablo de Oliveira Bezerra	A mídia e o mercado do corpo.	14h30min



GT	AUTORES	TÍTULO DO TRABALHO	HORÁRIO	
GT 30 ENSINAR E APRENDER A LÍNGUA PORTUGUESA	Maria Tereza de Sousa Oliveira	O papel da Ed física no âmbito da educação: opiniões dos docentes de Alexandria/RN.	14h40min	
	Hudson Pablo de Oliveira Bezerra Simone Martins Aquilino	Imaginário: compreensão dos alunos do curso de educação física – UERN/CAMEAM.	14h50min	
	Ubilina Maria da Conceição Maia Bertulino José de Souza	Educação e estilo de vida de idosos: provocações a partir da atividade física.	15h00min	
	Maikon Moisés de Oliveira Maia	Esportes coletivos: a iniciação desportiva de escolares da cidade de Pau dos Ferros/RN.	15h10min	
	Wigna Ionara Soares da Costa	Auto-percepção da autonomia funcional e saúde de idosos do grupo de convivência "viver melhor" José da Penha/RN.	15h20min	
	Felipe Beserra e Priscila Lopes Barbosa	O lúdico, o jogo e a brincadeira na formação das crianças e nas aprendizagens sociais, corporais e matemáticas: "brincadeiras de perseguição"	15h30min	
	Graziella Vidal Lima Viviane Josiane de Mesquita	Gravidez na adolescência e suas dimensões sociais: (re)pensando as práticas de educação para a saúde no espaço escolar.	15h40min	
	Diégo Henrique Jales Benevides Edílson Fernandes da Silva Júnior	Violência sexual contra crianças e adolescentes: a inserção do enfermeiro nesse contexto.	15h50min	
	Liane Lopes de Souza	A magia da música na educação popular em saúde: uma estratégia de combate a violência contra criança e adolescente.	16h00min	
	Flaviana Patrícia de O. Raulino Correia Efigênia França Correia Aquino Ana Alice de Freitas Neta Araújo	Letrando com poesia: um relato de experiência.	14h00min	
SALA C1	Francisco Alexlanio Alves Maia Maria Lúcia Pessoa Sampaio	A prática de planejamento no ensino em língua portuguesa: análise das aulas de professoras com formações diferenciadas.	14h10min	
	Adriana Jesus Silva Fernandes Brasil Gilmara da Silva Almíro Maura Cavalcante Morais de Sá	Mônica Francisca	A leitura no ambiente escolar.	14h20min
	Adriana Silva Nobre Mendes Gilceane Soares Batista Gomes Martins	Silvestre	A tendência do estudo das modalidades da língua no contexto da escola pública.	14h30min
	Francisco Aedson de Souza Oliveira Círios Vannuci de Souza Ferreira	Círios	A gramática na perspectiva de ensino-aprendizagem de língua materna.	14h40min
	Francisco Fransuelo da Costa Soares	Soares	O ensino de gramática nas escolas: algumas considerações.	14h50min
	Monalisa Xênia Viana Lopes Maria Lúcia Chaves de Aquino Maria Lúcia Pessoa Sampaio	Viana Lopes	A experiência de leitura no contexto da prática docente.	15h00min
	Ariano Fágnner Fernandes Ferreira	Ferreira	O ensino de gramática normativa.	15h10min
	Jackeline Rebouças Oliveira Liomar Costa de Queiroz	Oliveira Queiroz	Variação lingüística e Língua falada versus língua escrita.	15h20min
	Danielle Leite da Silva Maria Alice Pinheiro Pessoa Nilson Roberto Barros da Silva	Leite da Silva	Uma análise da prática metodológica de professores de língua inglesa, da rede básica, nos estados do Ceará e Rio Grande do Norte.	15h30min
	Luciano Pereira da Silva Silvano Pereira de Araújo	Pereira da Silva	A Indisciplina em sala de aula de língua inglesa: foco nas concepções de alunos do Ensino Fundamental II.	15h40min
	Aflânia Dantas Diniz de Lima	Diniz de Lima	O ensino de língua portuguesa numa perspectiva construtivista.	15h50min
	Aldevânia Cristina de Medeiros Evanilda de Fátima Moreira Barbosa. Maria Lúcia Pessoa Sampaio	Medeiros Barbosa	Poesia e criança: uma relação uma relação distante em sala de aula.	16h00min
	Alessandra Cardozo de Freitas	Freitas	Pesquisa em literatura na graduação: as respostas dos graduandos	16h10min
	Daliane do Nascimento dos Santos	Santos	Ficção e realidade: caminhos encruzilhados no ensino da leitura.	16h20min



GT	AUTORES	TÍTULO DO TRABALHO	HORÁRIO
GT 31 O CURSO DE PEDAGOGIA E AS DEMANDAS ATUAIS	Francisco Edson Gonçalves Leite Evandro Gonçalves Leite	O professor de língua portuguesa e o discurso do outro: apontando relações interdiscursivas.	16h30min
	Raíra Poliana da Silva Oliveira Andrezza Terezinha da Fonseca Alves	Realidade e ficção em os músicos de Bremen: uma experiência de leitura	16h40min
	Liomar Costa de Queiroz	Diagnóstico sobre variação lingüística	16h50min
	Kaiza Maria Alencar de Oliveira Lucas Andrade de Moraes Noemi Gamboa Padilla Maria Lúcia Pessoa Sampaio	Práticas de Leituras: discussão das condições de leitura na região do Alto Oeste Potiguar.	17h00min
	Wdinéia Fernandes de Sousa	O ensino de gramática normativa.	17h10min
	Kaíza Maria Alencar de Oliveira José Nicácio Fernandes Maria Lúcia Pessoa Sampaio	Um estudo sobre a leitura do gênero literário conto em sala de aula.	17h20min
	Maria das Graças Medeiros Fernandes Ana Cristina Medeiros dos Santos Grinaura Medeiros de Moraes	As práticas educativas e a pedagogia Freinet: resgatando temas da educação contemporânea.	14h00min
SALA A2	Francisco de Assis Pereira Márcia de Paula Brilhante Portela Sbrussi	As práticas educativas e a pedagogia Freinet: resgatando temas da educação contemporânea.	14h10min
	Mirelle Freitas Ferdinand Röhr	Epistemologia e Educação: uma análise da polêmica "Ciência ou Ciências da Educação".	14h20min
	Valéksa Albuquerque Lima da Silva Gilvana Galenos Soares Christiérica Rodrigues de Lima Pauleany Simões de Moraes	(Re)Pensando a Co-ordenação.	14h30min
	José Leonardo Rolim de Lima Severo	Profissão pedagogo: elementos teórico-práticos para uma análise de conjuntura profissional.	14h40min
	Adriana Maria Cardoso Pereira Tânia Cristina Meira Garcia	Cenários da pedagogia: o pedagogo no museu.	14h50min
	Bárbara Iana da Silva Denise Gonçalves Dias Maria Luciana da Silva Nóbrega	Inserção de experiências interdisciplinares no ensino e extensão em pedagogia: aspectos da educação para a convivência com o semi-árido e segurança alimentar e nutricional.	15h00min
	Francisca Ana Flavia de Oliveira Raulino Wandemberg Jácome França Francisco Damião Augusto de Barros Marcos Augusto de Castro Peres	O ensino fundamental de nove anos e a qualidade social da educação.	15h10min
	Maria Lucilda da Silva Fernandes de Carvalho	Profissão docente: entre saberes e práticas.	15h20min
	Francisco Reginaldo Linhares Maria da Conceição Costa	O curso de pedagogia nas trilhas da formação docente: desafios e possibilidades.	15h30min
	Maria José Faria de Oliveira Léia de Araújo Dantas Tânia Cristina Meira Garcia	Cenários da pedagogia: classe pedagógica hospitalar.	15h40min
	Gláucio José Gomes de Moraes Maria Aparecida Souza da Silva	Cidadania e profissionalização docente.	15h50min

NOITE

19h30min às 20h30min: Apresentação das conclusões dos GTs pelos Coordenadores

20h30min: Sessão de encerramento, escolha da nova sede do Evento e encaminhamento da criação da AINPGP – Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia.

22h FIPED CULTURAL:

Encerramento com música ao vivo com a dupla ALEXANDRO BANDEIRA e LUIZ CARLOS "LC SAX".



Artigos

- Trabalhos Apresentados em GTs
- Trabalhos Apresentados em Mesa-Redonda





A TRANSFIGURAÇÃO DAS AVENTURAS DE DOM QUIXOTE PARA O UNIVERSO INFANTIL

Abdoral Inácio da SILVA

Sara Fernandes MARTINS

Andrey Pereira de OLIVEIRA

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO E A REALIDADE EDUCACIONAL NOS MUNICÍPIOS DE SOSSEGO/PB E CORONEL EZEQUIEL/RN

Ádila Priscilla Gomes RODRIGUES

Emília Lima da COSTA

Lauro Pires Xavier NETO

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

A ATUAÇÃO DOCENTE NA EDIFICAÇÃO DE UM PROJETO INTERDISCIPLINAR

Adriana BATISTA

Karine Nascimento ACCIOLY

Antonia Aniella Fortunato de Moraes MAFALFO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

RETRATO FICCIONAL DE UMA SOCIEDADE ESTIGMATIZADORA DA MULHER

Adriana de Jesus SILVA

Ana Cristina Lima SANTOS

Maria Zilda da SILVA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A LEITURA NO AMBIENTE ESCOLAR

Adriana de Jesus SILVA

Francisca Gilmara da Silva ALMIRO

Mônica Fernandes BRASIL

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



CENÁRIOS DA PEDAGOGIA: O PEDAGOGO NO MUSEU

Adriana Maria Cardoso PEREIRA

Tânia Cristina Meira GARCIA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

A TENDÊNCIA DO ESTUDO DAS MODALIDADES DA LÍNGUA NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA

Adriana Silva Nobre MENDES

Gilceane Soares BATISTA

Silvestre Gomes MARTINS

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA: UMA ANÁLISE SOBRE AS EXIGÊNCIAS DO PNLDem.

Adriano Rêgo PESSOA

Hortência Pessoa Rêgo GOMES

Josiel de Alencar GUEDES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

PROGRESSÃO CONTINUADA E UMA EXPERIÊNCIA NUMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA

Adriano Soares da SILVA

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

A LEGISLAÇÃO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA NA PROVÍNCIA DA PARAÍBA DO NORTE, AULAS DE PRIMEIRAS LETRAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES 1835-1849

Adriano Soares da SILVA

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)



UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PROPOSTAS E DESAFIOS

Adriano Soares da SILVA
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NUMA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA

Aflânia Dantas Diniz de LIMA
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E O SEU PAPEL NA ESCOLA PÚBLICA.

Aiene Fernandes REBOUÇAS
Faculdade de Ciências, Cultura e Extensão do RN (FACEX)

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PROGRAMADAS: CAMINHOS E DESCAMINHOS DE UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA

Ailla Kartienne Lima de MORAIS
Érica Renata Clemente RODRIGUES
Jean Mac Cole Tavares SANTOS
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

PRÁTICAS DE LEITURA A PARTIR DA LITERATURA

Ajanayr Michelly Sobral SANTANA
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

O USO DA CARTOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Aldenice de Freitas SOARES
Maria Genaína Sátiro da SILVA
Vanja Maria Lopes Correa ROCHA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



POESIA E CRIANÇA: UMA RELAÇÃO DISTANTE EM SALA DE AULA

Aldevânia Cristina de MEDEIROS

Evanilda de Fátima Moreira BARBOSA

Maria Lúcia Pessoa SAMPAIO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A IMPORTÂNCIA DA SUBJETIVIDADE PARA O CONHECIMENTO MATEMÁTICO

Aldo Gomes de ALENCAR

Francisco Flávio Guedes ALMEIDA

Cento Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFET-CE)

PESQUISA EM LITERATURA NA GRADUAÇÃO: AS RESPOSTAS DOS GRADUANDOS

Alessandra Cardozo de FREITAS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

SER PROFESSOR: NOVOS SABERES, NOVA POSTURA

Aléthia Débora Alves de QUEIROZ

Maria Eridan da Silva SANTOS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DAS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS ATRAVÉS DO ARRANJO PRODUTIVO LOCAL NA PARAÍBA

Alexandre Wallace Ramos PEREIRA

João Batista de FREITAS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



**O USO DE NOVAS TECNOLOGIAS NA CONTABILIDADE:
UM ESTUDO A PARTIR DE UM SISTEMA DE INFORMAÇÃO CONTÁBIL**

Alexandre Wallace Ramos PEREIRA

Sandra de Souza Paiva HOLANDA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

OFOCO NARRATIVO NA HISTÓRIA DO HOMEM QUE VIROU BICHO

Aline dos Santos Silva CHAVES

Conceição FLORES

Universidade Potiguar (UNP)

**O CONSELHO DE ESCOLA E A DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR EM
MOSSORÓ-RN**

Allan Solano SOUZA

Arilene Maria Soares de MEDEIROS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

DEVER DE CASA E REFORÇO ESCOLAR

Allana Kalyne Lopes Oliveira de ARAÚJO

Fábia Roberta Oliveira de Souza COSTA

Maria Eulina Pessoa de CARVALHO

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

IMAGENS REFLETIDAS: EU E O OUTRO EM PREOCESOS DE INTERAÇÃO

Amanda Silveira RAMALHO

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



EDUCAÇÃO DO CAMPO: PRÁTICAS EDUCATIVAS FORTALECEDORAS DE UM PROJETO CONTRA-HEGEMÔNICO DE SOCIEDADE

Ana Cláudia da Silva RODRIGUES

Luciélia Marinho da COSTA

Lucinete Gadelha da COSTA

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO MANGUEZAL: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE BAYEUX - PARAÍBA

Ana Cleide Gomes da SILVA

Edinete da Costa LIMA

Eliandre Pereira da SILVA

Maria do Livramento B. BATISTA

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

O PAPEL DA COMUNIDADE ESCOLAR NA PREVENÇÃO DA VIOLENCIA DOMÉSTICA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

Ana Cristina de Paula OLIVEIRA

Mônica Gicéia Carvalho COSTA

Faculdade de Natal (FAL)

UM NOVO TEMPO CURRICULAR EM PEDAGOGIA: EXPERIÊNCIA DO CURSO DE PEDAGOGIA – CERES – CAICÓ

Ana Cristina Medeiros dos SANTOS

Maria das Graças Medeiros FERNANDES

Grinaura Medeiros de MORAIS

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE MARTINS-RN

Ana Karolinne Dos Santos QUEIROZ

Catiana Francelino QUEIROZ

Elisonete Maria da SILVA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



FORMAÇÃO DOCENTE PARA EJA: APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Ana Paula Antunes de OLIVEIRA

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

“PARA GOSTAR DE LER”- INCLUSÃO SOCIAL VIA PROJETO DE INCENTIVO À LEITURA

Ana Paula Gomes de OLIVEIRA

Wanessa Adelayde Dias da SILVA

Rosimeri dos Santos SILVA

Cristiane Maria NEPOMUCENO

Universidade Estadual da Paraíba (UFPB)

MULTICULTURALISMO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A QUESTÃO RACIAL VISTA SOB O OLHAR DA LEI N°. 10.639/2003

Ana Paula Mendes SILVA

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

MÍDIA E EDUCAÇÃO: A TELENOVELA E A FORMAÇÃO SOCIAL DOS SUJEITOS

Ana Paula Rufino dos SANTOS

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

A FORMAÇÃO DO LEITOR NA ESCOLA PÚBLICA: UMA PRÁTICA DOCENTE ALÉM DA SALA DE AULA

Ana Tereza de MEDEIROS

Verônica Maria de Araújo PONTES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



MEIO-AMBIENTE E EDUCAÇÃO: TRABALHANDO COM MÚSICA E HISTÓRIA EM QUADRINHOS

Andréa Grace Silva de SOUZA
Silvana Eloisa da Silva RIBEIRO
Carmen Verônica de Almeida Ribeiro NÓBREGA
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA CONSCIENTIZAÇÃO DO POVO

Andreza Emicarla Pereira CAVALCANTE
Luzia Dias ARAÚJO
Francisco Reginaldo LINHARES
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Antonia Aniella Fortunato de Morais MAFALDO
Karine Nascimento ACCIOLY
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

ESCOLA LIMPA

Antonia Francisca da Costa NERI
Francisco Neri SOBRINHO
Maria Nilma de SOUZA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

UMA ANÁLISE DO CONTO DE FADAS CINDERELA

Antonia Gerlania Viana MEDEIRO
Lady Daiane da C. SOARES
Sablina Nobre BARROS
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



O CONFESSORIO: UM OLHAR SOBRE OS ASPECTOS SOCIAIS E PSICOLÓGICOS NA CONTEMPORANEIDADE

Antonio Cleonildo da Silva COSTA

Elielma Oliveira DIAS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

ENSINO RELIGIOSO: OBSTÁCULO PARA A MELHORIA DA EDUCAÇÃO

Antonio Nascimento da SILVA

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

INFÂNCIA E TRANSFORMAÇÃO: EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM CRIANÇAS EM ASSENTAMENTOS RURAIS DO RN

Ariane Rochelle MENDONÇA

Universidade do Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

EDUCAÇÃO DO CAMPO: INTER-RELAÇÃO DE SABERES NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Ariano Fágner Fernandes FERREIRA

Manassés Alves da COSTA

Demóstenes Dantas VIEIRA

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

O ENSINO DE GRAMÁTICA NORMATIVA

Ariano Fágner Fernandes FERREIRA

Wdinéia Fernandes de SOUZA

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



**MEDICALIZAÇÃO SOCIAL: AS IATROGENIAS E OS LIMITES DO SABER BIOMÉDICO
FRENTE À PROPOSTA DA CLÍNICA AMPLIADA**

Arthur Dyego de Moraes TORRES

Romerito Soares do CARMO

Sebastião Olacy de Souza JÚNIOR

Francisco Glériston VIEIRA

Universidade do Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

DISCUSSÕES SOBRE O USO DO COMPUTADOR EM SALA-DE-AULA

Ayane de Abreu PESSOA

Nadja Dias de FIGUEIRÊDO

Waléria Araújo ALVES

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

**INSERÇÃO DE EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NO ENSINO E EXTENSÃO EM
PEDAGOGIA: ASPECTOS DA EDUCAÇÃO PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMI-
ÁRIDO E SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL**

Bárbara Iana da SILVA

Denise Gonçalves DIAS

Maria Luciana da Silva NÓBREGA

Universidade Estadual da Bahia (UNEBA)

**CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA DOS DOCENTES EM CAMPINA GRANDE NO
INÍCIO DO SÉCULO XX**

Bruno Rafael de Albuquerque GAUDÊNCIO

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

**NOVAS TECNOLOGIAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM REALCE PARA EDUCAÇÃO
ESPECIAL**

Cariny Helena Silva NÓBREGA

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)



INTERPRETAÇÃO DA REALIDADE BRASILEIRA EM FLORESTAN FERNANDES

Carísia Maia PINHEIRO

Lucíola Andrade MAIA

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

ROMPENDO AS BARREIRAS EM BUSCA DA INTEGRALIDADE NA VIGILÂNCIA À SAÚDE DO ADOLESCENTE

Carla Mara Bezerra dos SANTOS

Francisca Raquel Monteiro de MELO

Talita Nogueira Maciel ALVES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A RELAÇÃO DE ALUNOS DE UM CURSO VIA INTERNET COM O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE DAS FIGURAS DO APRENDER NO TELEDUC.

Carlineide Justina da Silva ALMEIDA

Messias Holanda DIEB

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

AVALIAR + PARTICIPAR = PRÁTICA CURRICULAR: A PRÁTICA AVALIATIVA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA.

Carlos Daniel de Oliveira FERREIRA

Karine Pedro da SILVA

Paulo Roberto Ângelo da SILVA

Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFET-CE)

EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE: RELATOS SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE ORIENTAÇÃO PARA A SAÚDE ENTRE PROFISSIONAIS DE HIGIENIZAÇÃO

Carlos Fernandes de OLIVEIRA

Faculdade de Ciências, Cultura e Extensão (FACEX)



IDENTIFICANDO O PERFIL DO LEITOR NUMA ESCOLA PÚBLICA

Catiana Francelino de QUEIROZ

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

JUVENTUDE INDÍGENA TREMEMBÉ E SUAS PRÁTICAS SÓCIO-CULTURAIS

Catiana Maria do NASCIMENTO

Maria Robervânia Paiva SOUZA

Maria do Socorro Sousa e SILVA

Ivna de Holanda PEREIRA

Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM HORIZONTE/CEARÁ: DE MOMENTOS GRAVES A MOMENTOS GRÁVIDOS

Charmênia Freitas de SÁTIRO

Elisangela André da SILVA

Maria Socorro Lucena LIMA

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

(RE) PENSANDO A CO-ORDENAÇÃO

Christiérica Rodrigues de LIMA

Gilvana Galeno SOARES

Valênska Albuquerque Lima da SILVA

Pauleany Simões de MORAIS

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA: REPENSANDO AS PRÁTICAS EM SAÚDE NA PERSPECTIVA DA AUTONOMIA DOS SUJEITOS, APOIANDO-SE NA PROPOSTA DA EDUCAÇÃO POPULAR.

Cínara Fonseca de OLIVEIRA

Virgínia Maria de Brito MORAIS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



PROJETO CHICO MENDES: UMA INTERVENÇÃO NECESSÁRIA NO ENSINO DAS CIÊNCIAS NATURAIS

Claudenice da Cunha BARBOSA

Joelma Coelho de ANDRADE

Jordana S. de Gouveia BARBOSA

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

RESILIÊNCIA: FATORES QUE FACILITAM E DIFICULTAM O TRABALHO DOCENTE

Claudia Cybelle Alves AMORIM

Ana Marcia Luna MONTEIRO

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA COM OS POEMAS INFANTIS DE VINÍCIUS DE MORAES

Claudia Janaina Galdino FARIAS

Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

LITERATURA DE CORDEL: ENCANTAMENTO E CULTURA POPULAR EM UM FOLHETO DE MANOEL MONTEIRO

Cláudia Janaina Galdino FARIAS

Suzana Maria de Queiroz BENTO

Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

O EDUCATIVO E O PEDAGÓGICO NAS ATIVIDADES DA ARTE DA CERÂMICA DOS MESTRES DA CULTURA EM ICOARACI/PA

Claudia Luciana Farias de SOUZA

Marcos Belém Oeiras COSTA

Universidade Federal do Pará (UFPA)



A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NA INDÚSTRIA DE CONFECÇÃO DE TABOLEIRO GRANDE/RN: CONSIDERAÇÕES SOBRE OS IMPACTOS DA REESTRUTURAÇÃO TÉCNICO-ORGANIZACIONAL

Cláudia Maria da Costa FREITAS

Franciclézia de Souza Barreto SILVA

Vanuza Maria Pontes SENA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O ENSINO DE GEOGRAFIA NO NÍVEL FUNDAMENTAL E SUA ARTICULAÇÃO COM OS CONCEITOS - CHAVE: RESGATE GEO-HISTÓRICO DA REGIÃO

Clefson FERNANDES

Maria José Costa FERNANDES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

DESAFIOS DA SAÚDE NA ATENÇÃO DA PESSOA IDOSA NO BAIRRO JOÃO XXIII PAU DOS FERROS – RN

Concita Cristina de Siqueira MOREIRA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A LEITURA E A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Cosmo Gean da Silva MONTE

Hildevânia da Silva MONTE

Rosa Leite da COSTA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

PEDAGOGIA LÚDICA: UMA EXPERIÊNCIA NO NACC-PB

Cristhiane da Silva CAVALCANTI

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)



CUIDAR E EDUCAR: UMA ASSOCIAÇÃO NECESSÁRIA

Cristiane de Melo SANTOS
Lucicleide Sales de OLIVEIRA
Joana Darc Pereira de SOUZA
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

ENTRE ENCONTROS E DESENCONTROS: ANÁLISE DA PERSONAGEM VENÂNCIA DO CONTO “O CONFESSORIO” DE TERESA AVILLEZ EREIRA

Cyro Leandro Morais GAMA
Maria Aparecida da Costa Gonçalves FERREIRA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

FICÇÃO E REALIDADE: CAMINHOS ENCRUZILHADOS NA LEITURA DE LITERATURA

Daliane do Nascimento dos SANTOS
Alessandra Cardoso de FREITAS
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

DIREITOS HUMANOS E FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: EXPERIÊNCIAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPB

Dalva Regina Araújo da SILVA
Bolsista do PROLICEN / UFPB
Maria Elizete Guimarães CARVALHO
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

UM EM QUATRO: PORTINARI, DRUMMOND E AS (RE)CRIAÇÕES DE DOM QUIXOTE

Daniela Miguel de SOUZA
Samyra Lara Ferreira ALMEIDA
Andrey Pereira de OLIVEIRA
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



**UMA ANÁLISE DA PRÁTICA METODOLÓGICA DE PROFESSORES DE LÍNGUA
INGLESADA REDE BÁSICA, NOS ESTADOS DO CEARÁ E RIO GRANDE DO NORTE**

Danielle Leite da SILVA
Maria Alice Pinheiro PESSOA
Nilson Roberto Barros da SILVA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**PRÁTICAS DE LEITURA EM ESCOLAS PÚBLICAS DA PARAÍBA NUMA PESPECTIVA
SÓCIO-DISCURSIVA**

David Vinnícius Lira CAMPOS
Erik Viana Carlos RODRIGUES
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

**O DESENVOLVIMENTO MORAL DAS CRIANÇAS NO FAZ-DE-CONTA A PARTIR DA
CONDIÇÃO SOCIAL**

Debora Najda de Medeiros VIANA
Guaira Moreira Camilo de MELO
Eveline Rodrigues ARAÚJO
Ana Cristina Rabelo LOUREIRO
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

**VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: A INSERÇÃO DO
ENFERMEIRO NESSE CONTEXTO**

Diêgo Henrique Jales BEVENIDES
Edílson Fernandes da Silva JÚNIOR
Líbne Lidianne da Rocha e NÓBREGA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**“CORES” E RAÇAS E ETNICIDADE DAS PROFESSORAS DO SERIDÓ NORTE RIO
GRANDENSE**

Edja Kelly da Silva LIMA
Bolsista PIBIC/UFRN
Ana Santana Medeiros da COSTA
Tânia Cristina Meira GARCIA
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)



**PROFESSORES EGRESOS DOS CURSOS DE LICENCIATURAS DO CEFET-CE:
REFLEXÕES INICIAIS SOBRE PROCESSOS IDENTITÁRIOS**

Elaine Cristina da Silva GOMES

Ricardo da Silva PEDROSA

Natal Lânia Roque FERNANDES

Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFET/CE)

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO: PROCESSO DE APRENDIZAGEM
SOB A ÓTICA DO CURRÍCULO**

Eliábia de Abreu Gomes BARBOSA

Raquel Carine de Moraes MARTINS

Sônia Pereira BARRETO

Universidade Federal do Ceará (UFC)

**DEBATENDO EM TORNO DOS SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS PARA PEDAGOGOS EM FORMAÇÃO NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ.**

Eliábia de Abreu Gomes BARBOSA

Universidade Federal do Ceará (UFC)

MANOEL MONTEIRO PARA CRIANÇAS: UMA POSSIBILIDADE NA SALA DE AULA

Eliane Gomes da SILVA

Ester Ribeiro de CARVALHO

Suzana Maria Queiroz de BENTO

Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

**LITERATURA INFANTIL E A PRÁTICA EDUCATIVA: RELAÇÃO DA CRIANÇA COM O
UNIVERSO DA LITERATURA**

Eliane Guimarães da Silva OLIVEIRA

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



**MUDANÇAS TÉCNICO-ORGANIZACIONAIS VERSUS QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL:
HÁ DEMANDA POR TRABALHADORES QUALIFICADOS NO COMÉRCIO DE PAU DOS
FERROS?**

Eliane Maria de OLIVEIRA
Dayana Thaís da Conceição COSTA
Joseney Rodrigues de Queiroz DANTAS
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**A FEIRA LIVRE E SEUS ASPECTOS NA VARIEDADE SOCIOLINGÜÍSTICA: UMA
ANÁLISE DA FEIRA LIVRE DE MARTINS – RN**

Elisonete Maria da SILVA
Kalina Karla Costa QUEIROZ
Susicleide Fernandes SABINO
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

LUGARES DA MEMÓRIA – E ASSIM NASCEU NATAL

Elisrayane Talita Barbosa SOARES
Lívia Darly Ribeiro Baracho CORDEIRO
Universidade Potiguar (UnP)

JOGO MATEMÁTICO: UM ALIADO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Elizamára Cristina de Almeida HOLANDA
Lusmarya Gomes de FREITAS
Maria Auricélia Gadelha REGES
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**A EXPERIÊNCIA DE LER O MUNDO: RELATOS VIVIDOS A FAVOR DA
SISTEMATIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS**

Elizângela das Chagas LEMOS
Universidade Potiguar-(UnP)



PERCEPÇÃO DE MEIO AMBIENTE DE FAMILIARES DE ALUNOS DE ESCOLAS PÚBLICAS DE MOSSORÓ-RN

Emanoella Delfino Figueirêdo REINALDO

João Paulo Pereira REBOUÇAS

Maria Betânia Ribeiro TORRES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

UM ESTUDO ACERCA DO TEMA MEIO AMBIENTE NUMA ESCOLA PÚBLICA DE PICUÍ (PB)

Emanuel Gilson DANTAS

Maria Luzinete dos Santos XAVIER

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA PRÁTICA DO PROGRAMA DE SAÚDE DA FAMÍLIA EM PAU DOS FERROS: REALIDADE X UTOPIA

Emanuelle Gomes MARTINS

Maria Isabel Silva GUILHERME

Thiziane Mérin Feitosa CHAVES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

GEOGRAFIA E LITERATURA: UMA NOVA PERSPECTIVA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Emerson Ênio de Almeida REGO

Laerton Bernadino da COSTA

Maria José Costa FERNANDES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

UM OLHAR PARA O CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO CARMEM FERNANDES PEDROZA: “UMA UNIDADE NA DIVERSIDADE”

Emiliana Souza Soares FERNANDES

Marcia Eliane Zarabia LOPES

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)



**MEMÓRIA, IDENTIDADE E TRADIÇÃO ORAL: JOGOS E BRINCADEIRAS INFANTIS
NA COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBOLAS DO MATIAS**

Eraldo Eronides MACIEL
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

**EDUCAÇÃO EM SAÚDE E INTEGRALIDADE: REDISCUTINDO SUAS IMPORTÂNCIAS
NOS SERVIÇOS DE ASSISTÊNCIA A SAÚDE**

Erionildes Lopes de MOURA
Palmyra Sayonara de GÓIS
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Kelly Regina Lopes Marinho PINTO
Fundação Universidade Tocantins (UNITINS)

**O TRABALHO PEDAGÓGICO COM A LINGUAGEM POÉTICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Esthephania Oliveira Maia BATALHA
Wanessa Rafaela do Nascimento da COSTA
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E UNIVERSIDADE EM FLORESTAN FERNANDES

Eugenio Jackson de Jesus Estevam SILVA
Lucíola Andrade MAIA
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

PAULO FREIRE SOB UMA PERSPECTIVA CALIBANESCA

Expedito Vital Marinho JÚNIOR
Olga Benário de Sousa PINHEIRO
Universidade Estadual do Ceará (UECE)



O LÚDICO, O JOGO E A BRINCADEIRA NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS E NAS APRENDIZAGENS SOCIAIS, CORPORAIS E MATEMÁTICAS: “BRINCADEIRAS DE PERSEGUIÇÃO”

Felipe Beserra do VALE
Priscila Lopes BARBOSA
Faculdade Mauricio de Nassau

A DIVERSIDADE CULTURAL NAS VOZES DOS DOCENTES DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPINA GRANDE – PB

Flaviana Alves da SILVA
Michelle Mayra Palmeira CORDEIRO
Universidade do Vale do Acaraú (UVA)

LETRANDO COM POESIA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Flaviana Patrícia de Oliveira Raulino CORREIA
Ana Alice de Freitas Neta ARAÚJO
Efigênia França Correia AQUINO
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E EJA: OS DESAFIOS DE UMA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Flora Roberta G. C. de MELO
Maria das Neves dos S. SILVA
Maria das Graças da Cruz BARBOSA
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

AS QUEIXAS DE AUGUSTO

Francielly Alves PESSOA
Paula Kelly Soares de SOUSA
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NO CONTEXTO DO NELL: UMA EXPERIÊNCIA NA COMUNIDADE MICAELENSE

Francinilda Lucinda DANTAS

Rosângela Maria Bessa VIDAL

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

LITERATURA E MODERNIDADE: O SURGIMENTO DE UMA NARRATIVA INOVADORA

Francisca Renata FERREIRA

Ciro Leandro Costa da FONSECA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A GRAMÁTICA NA PERSPECTIVA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA

Francisco Aedson de Souza OLIVEIRA

Círios Vannuci de Souza FERREIRA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

IMAGENS DE RUÍNA E SOLIDÃO NA POÉTICA DE CAIO FERNANDO ABREU: UMA LEITURA DO CONTO “UNS SÁBADOS, UNS AGOSTOS”

Francisco Aedson de Souza OLIVEIRA

Antonia Marly Moura da SILVA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

CREENÇAS E ATITUDES DE 03 PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM RELAÇÃO AO USO DA INTERNET NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS

Francisco Alan da SILVA

Silvano Pereira de ARAÚJO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



A PRÁTICA DE PLANEJAMENTO NO ENSINO EM LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE DAS AULAS DE PROFESSORAS COM FORMAÇÕES DIFERENCIADAS

Francisco Alexlânio Alves MAIA

Maria Lúcia Pessoa SAMPAIO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

VOZES NO SILENCIO DO ESPAÇO ESCOLAR: AVALIANDO A RELAÇÃO ENTRE OS COMPONENTES TEÓRICOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL E A PRÁTICA EDUCATIVA, A PARTIR DOS TESTEMUNHOS DE ALUNOS DO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO DA CIDADE MOSSORÓ-RN.

Francisco Ari de ANDRADE

Fabricia Pinto de OLIVEIRA

Bolsista UERN

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO

Francisco Damião Augusto de BARROS

Francisca Ana Flávia de Oliveira RAULINO

Wandemberg Jácome FRANÇA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE/UERN: DESAFIOS E CONQUISTAS

Francisco de Assis de MORAIS

João Ferreira de Oliveira NETO

Eliane Maria DIAS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: MARCOS E DESAFIOS PARA O SÉCULO XXI

Francisco de Assis SILVEIRA

Luzia Maria da CONCEIÇÃO

Universidade Estadual do Ceará (UECE)



O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E O DISCURSO DO OUTRO: APONTANDO RELAÇÕES INTERDISCURSIVAS

Francisco Edson Gonçalves LEITE

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Evandro Gonçalves LEITE

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

O ÉPICO E O MÍTICO EM BEOWULF

Francisco Edson Gonçalves LEITE

José Vilian MANGUEIRA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A VIDA EM CANTO: UMA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA ENVOLVENDO O CANTO POPULAR NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

Francisco FERNANDES

Maria da Conceição COSTA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O ENSINO DE GRAMÁTICA NAS ESCOLAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Francisco Fransuelo da Costa SOARES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A PRESERVAÇÃO DA CULTURA POPULAR NO RN

Francisco Lindenilson LOPES

Maria do Socorro de Oliveira BRANDÃO

DCR-FAPERN/CNPq

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte



**AS COISAS TALVEZ MELHOREM, SÃO TÃO FORTES AS COISAS! MAS EU NÃO SOU
AS COISAS E ME REVOLTO: PROJETO DE INTERVENÇÃO PARA A EDUCAÇÃO
SEXUAL NA ESCOLA.**

Francisco Moura Pessoa PAIVA

Lucivania de Lima MAIA

Jônio Maria Vieira da SILVA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**O CURSO DE PEDAGOGIA NAS TRILHAS DA FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES**

Francisco Reginaldo LINHARES

Maria da Conceição COSTA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**EXPERIÊNCIAS NO SUBTERRÂNEO: ANALISANDO O GÓTICO EM “O DEPOIMENTO
DE RANDOLPH CARTER”, DE H. P. LOVECRAFT**

Francisco Renato da Silva SANTOS

Emílio Soares RIBEIRO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**MULTIMODALIDADE E OPINIÃO: UMA ANÁLISE DOS ELEMENTOS VERBAIS
E NÃO-VERBAIS DO EDITORIAL**

Francisco Roberto da Silva SANTOS

Bolsista-CNPq/UERN

Francisca Cláudia de Q. Rego TEIXEIRA

Maria Medianeira de SOUZA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**TERRA BRASILEIRA, UM AMANTE SEQUIOSO: ANÁLISE DO AMBIENTE NA OBRA
RIACHO DOCE DE JOSÉ LINS DO REGO**

Francisco Roberto da Silva SANTOS

Bolsista CNPq/UERN

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte



O TEXTO LITERÁRIO INFANTO-JUVENIL NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS

Francisco Xavier de Carvalho RUFINO

Evaldo Gondim dos SANTOS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL E NA VENEZUELA: NOTAS INTRODUTÓRIAS AO DEBATE LATINO-AMERICANO

Franco Renato Baudenay TABOADA

Universidad Central da Venezuela (UCV)

Lia Pinheiro BARBOSA

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

PROJETO INCLUSÃO: SER DIFERENTE É NORMAL. TRABALHANDO A LITERATURA E A CULTURA NEGRA.

Geovane Santos da SILVA

Carmelita Maria da Silva CUNHA

Francisca Simone de Freitas SILVA

Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: UMA ÓTICA A PARTIR DOS ENSINAMENTOS DE PAULO FREIRE

Geralda Maria de BEM

Maria Auricélia Gadelha REGES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**UMA REPRESENTAÇÃO DA VELHICE NA LITERATURA:
SHAKESPEARE E O CONFLITO DRAMÁTICO, EM DE KING LEAR**

Giliana Alves da SILVA

(bolsista PIBIC/UFCG)

Iris Helena Guedes de VASCONCELOS

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



ALFABETIZAR: POR ONDE COMEÇAR?

Girleide Maria da SILVA
Priscila Ramos de MELO
Marcos Torres CARNEIRO
Faculdade Maurício de Nassau

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL EM ASSENTAMENTOS RURAIS DO RIO GRANDE DO NORTE.

Gisllayne Cristina de Araújo BRANDÃO
Maria da Conceição de Oliveira ANDRADE
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

“OS GESTOS” E “O VITRAL” DE OSMAN LINS: INSTANTÂNEOS DE SENSAÇÕES FRAGMENTADAS

Gladys Mara de Oliveira FERREIRA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

ENSINO DE HISTÓRIA: O LIVRO DIDÁTICO E A TEMÁTICA AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA

Glauciene Barbosa de NEGREIROS
Fabiana Rodrigues BARBOSA
Iali Fabiana Andrade da SILVA
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

O MITO DOM QUIXOTE: NÍVEIS DE LEITURA

Gonzalo Hernan Apolo ATI
Dignamara Pereira de ALMEIDA
Andrey Pereira de OLIVEIRA
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA E SUAS DIMENSÕES SOCIAIS: (RE) PENSANDO AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE NO ESPAÇO ESCOLAR

Graziella Vidal LIMA

Viviane Josiane de MESQUITA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A COMUNICAÇÃO NO CUIDADO COM A CRIANÇA HOSPITALIZADA: UM DESAFIO PARA A ENFERMAGEM

Greice Kelly Gurgel de SOUZA

Jackeline Carminda Cabral de FREITAS

Líbne Lidianne da Rocha e NÓBREGA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A REDESCOBERTA DOS NÚMEROS NEGADOS: UMA ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA DOS NÚMEROS INTEIROS

Hareton Ribeiro GOMES

Claudianny A. NORONHA

Wallace Nascimento dos SANTOS

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

IMAGINÁRIO: COMPREENSÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – UERN/CAMEAM

Hudson Pablo de Oliveira BEZERRA

Simone Martins AQUILINO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A MÍDIA E O MERCADO DO CORPO

Hudson Pablo de Oliveira BEZERRA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



A CEGUEIRA NARCÍSICA NO CONTO “LAÇOS DE FAMÍLIA” DE CLARICE LISPECTOR

Iandra Fernandes Pereira CALDAS

Antonia Marly Moura da SILVA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

OS SABERES DOCENTES: O QUE REVELA O PROJETO DE CERTIFICAÇÃO OCUPACIONAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA?

Ideojane Melo CONCEIÇÃO

Bolsista de Iniciação Científica FAPESB

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM E A INCLUSÃO NA ESCOLA REGULAR

Ilder Layanna Arruda de Sousa GALDINO

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: DESEMPENHO SÓCIO-COMUNICACIONAL DO TRABALHO

Israel Bilro de ARAÚJO

Zélia Maria de Arruda SANTIAGO

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

UM ESTUDO DESCRIPTIVO SOBRE A REALIDADE ECONÔMICA E SÓCIO-EDUCACIONAL DOS MUNICÍPIOS DA MESORREGIÃO POTIGUAR

Ítalla Taciany Freitas de LIMA

Allan Solano SOUZA

Arilene Maria Soares de MEDEIROS

Ciclene Alves da SILVA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



**UM BREVE ESTUDO SOBRE A VIOLENCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES
NA CIDADE DE MOSSORÓ**

Ítalla Taciany Freitas de LIMA

Micarla Alves da SILVA

Samira Fontes Carneiro de ANDRADE

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**PLANEJAMENTO DA AÇÃO DIDÁTICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA DO
ENSINO FUNDAMENTAL II: UMA ANÁLISE CRÍTICA**

Ivanilda Simone SILVA

Silvano Pereira de ARAÚJO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**A DINÂMICA DOS PARCEIROS DO DISCURSO NA INTERAÇÃO ORAL E ESCRITA NA
SALA DE AULA: UM OLHAR SOB O POETA POPULAR PEDRO AVELINO**

Ivone de Moraes FERREIRA

Marineide Furtado CAMPOS

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A SUSTENTABILIDADE DE ASSENTAMENTOS RURAIS DO
RN**

Izabel Conceição de FREITAS

Maria Carmem Freire Diógenes REGO

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

A MULTIMODALIDADE NO GÊNERO TEXTUAL PROPAGANDA

Jaciara Limeira de AQUINO

Maria Eliete de QUEIROZ

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



LITERATURA INFANTIL: CONTEXTO HISTÓRICO, CONTOS DE FADAS E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Jacilene de Assunção FRANÇA

Lidigleydson de Melo TORRES

Faculdade Maurício de Nassau

VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA E LÍNGUA FALADA VERSUS LÍNGUA ESCRITA

Jackeline Rebouças OLIVEIRA

Liomar COSTA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR EM CURSOS DE PEDAGOGIA:
ALTERNATIVAS E POSSIBILIDADES.**

Jacyene Melo de Oliveira ARAÚJO

Faculdade de Ciências, Cultura e Extensão do RN (FACEX)

Instituto Educacional Casa Escola (IECE)

A REALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM PAU DOS FERROS-RN

Jailton Pessoa de Queiroz GRANJEIRO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**ESCOLA QUE PROTEGE – UMA EXPERIÊNCIA DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA
CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

Janailson Macêdo LUIZ

Bolsista PIBIC/CNPq

Maria Aparecida Barbosa CARNEIRO

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



A IMPORTÂNCIA DA SEMIÓTICA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO ENSINO INFANTIL E FUNDAMENTAL I

Janaína Silva de MORAIS
Osmarina do Nascimento PINHEIRO
Luana Alcântara de SOUZA
Sanzia Pinheiro BARBOSA
Faculdade de Ciências, Cultura e Extensão do RN (FACEX)

O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA ESCOLA CÂNDIDO RÉGIS DE BRITO

Janiery da Silva CASTRO
Vagda Gutemberg Gonçalves ROCHA
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

O MAGISTÉRIO NO ASSENTAMENTO BERNARDO MARIN: CONTRASTES E QUESTIONAMENTOS SOBRE A DICOTOMIA QUE HÁ ENTRE ESTE E O ENSINO TRADICIONAL

Janine Mara Freitas de LIMA
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

HISTÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE CORPOS NÃO ESCOLARIZÁVEIS: OS CORPOS ENRUGADOS EM SALA DE AULA

Jannefrance Gonçalves da COSTA
Keila Queiroz e Silva RAMOS
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E AS DEMANDAS CONTEMPORÂNEAS

Jeanne OLIVEIRA
Maria Gerlaine Belchior AMARAL
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



MEMÓRIA E IDENTIDADE CULTURAL: A POLÍTICA DE PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO DE MOSSORÓ-RN - 1996 A 2004

Jeovar Franquer Cezário de LIMA

Marta Francisca Paiva de QUEIROZ

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

MAPA CONCEITUAL: FERRAMENTA DE ESTRUTURAÇÃO DE CONHECIMENTOS E SABERES

Joana Emilia Paulino de Araújo COSTA

Bolsista PIBIC/CNPq

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

DIÁRIOS DE CLASSE DE PROFESSORES: EXPLORANDO DOCUMENTOS PESSOAIS

João Batista de Oliveira FILHO

Jacielma Pereira de Araújo

Bolsista de iniciação científica Propesq/PPG/UFRN/CERES

Tânia Cristina Meira GARCIA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIO DE TODOS

Jocelinha Macena da SILVA

Jussara da Conceição SOARES

Maria Margarida PINHEIRO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O PRAZER DE LER: UMA DISCUSSÃO SOBRE A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jocelinha Macena da SILVA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Keutre Gláudia da Conceição SOARES

Professora da Rede Municipal de Ensino de Água Nova/RN



**NEM TODAS AS CRIANÇAS VINGAM: UMA LEITURA DO CONTO “PAI CONTRA MÃE”
DE MACHADO DE ASSIS**

Jocenilton Cesário da COSTA

Flávia Rodrigues de MELO

Antônia Marly Moura da SILVA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**O ENSINO DE HISTÓRIA FORA DA SALA DE AULA: VIAGEM DE RECONHECIMENTO
DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO-CULTURAL DE JOÃO PESSOA**

John Alex Xavier de SOUZA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**A INSERÇÃO DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE ENFERMAGEM DO CAMEAM NA
PRÁTICA DE ENSINO: NOVOS HORIZONTES NO ÂMBITO DA ENFERMAGEM**

Jônio Maria da SILVA

Josimeire Kalina Peixoto da SILVA

Palmyra Sayonara de GÓES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**O DESEJO DE DEPENDÊNCIA E DE IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A
EMERGÊNCIA DE OBSERVAR E COMPREENDER A TRAJETÓRIA DA CRIANÇA NO
JOGO SIMBÓLICO**

Jorge Hamilton MAIA

Daniel Bezerra de BRITO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**“EM CENA NUM PALCO ENCANTADO: UM DIAGNÓSTICO SOBRE AS
CONTRIBUIÇÕES DO FESTUERN NO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANÍSTICA E
DE APRENDIZAGEM DE JOVENS DO RIO GRANDE DO NORTE”**

Joriana de Freitas PONTES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



**SAÚDE, CIDADANIA E DEMOCRACIA: OS CONSELHOS MUNICIPAIS DE SAÚDE
COMO INSTÂNCIAS PARA EFETIVAR O CONTROLE SOCIAL NO SUS**

José Adailton da SILVA
Ângela Wilma ROCHA
Milena de Oliveira LÔBO
Francisco Glériston VIEIRA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**CARACTERISTICAS ANTROPOMÉTRICAS E NEUROMUSCULARES DE ESCOLARES
PRATICANTES DE FUTSAL DA CIDADE DE PAU DOS FERROS/RN**

José Arthur Galgano Freitas de LIMA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**RITA E CONCEIÇÃO: SÍMBOLOS DO MITO FEMININO MACHADIANO NA
LITERATURA BRASILEIRA.**

José Carlos REDSON
Maria Edileuza da COSTA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

MUDANÇA: UMA REFLEXÃO SOBRE A VIDA EM VIDAS SECAS

José Edilson de OLIVEIRA
Cosmo Gean MONTE
Afrânio Gurgel de LUCENA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A UTILIZAÇÃO DA CHARGE NO ENSINO DE HISTÓRIA

José Emerson Tavares de MACÊDO
Eraldo Eronides MACIEL
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



**EDUCAÇÃO E GEOGRAFIA: A CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS GEOGRÁFICOS NO
ENSINO ESCOLAR E IMPORTÂNCIA PARA O SUJEITO NO ESPAÇO VIVIDO**

José Erimar dos SANTOS
Maria José Costa FERNANDES
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

HISTÓRIA PARA QUÊ? A FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO DA HISTÓRIA

José Evangelista FAGUNDES
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**GÊNERO E EDUCAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DO MASCULINO E DO FEMININO EM UMA
ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE NATAL/RN**

José Gllauco Smith Avelino de LIMA
Kênia Almeida NUNES
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

**PROFISSÃO PEDAGOGO: ELEMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS PARA UMA ANÁLISE DE
CONJUNTURA PROFISSIONAL**

José Leonardo Rolim de Lima SEVERO
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

**LITERATURA E A POESIA VALLEJIANA NA SALA DE AULA: ANALISE DO POEMA
“LA CENA MISERABLE”**

José Oriovaldo Pessoa LEITE
Orfa Noemi Gamboa PADILLA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



ASSEMBLÉIAS ESCOLARES: ESTRATÉGIAS COTIDIANAS PARA RESOLUÇÕES DE CONFLITOS E TOMADA DE DECISÕES

Josefa Liane Ataliba TEIXEIRA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

“SEMPRE É TEMPO DE COMEÇAR”- INCLUSÃO SOCIAL VIA PROJETO DE INCENTIVO À LEITURA

Joselma de Lourdes da SILVA

Ionath Iamara Silva SANTOS

Rosângela Sarmento Santana CAMPOS

Cristiane Maria NEPOMUCENO

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

O TRABALHO FEMININO EM FOCO: A DUPLA EXPLORAÇÃO DO CAPITAL

Joseney Rodrigues de Queiroz DANTAS

Franciclezia de Souza Barreto SILVA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS DOS ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Josiel Pereira da SILVA

Pedro Lucio BARBOZA

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

PRÁTICAS DE LEITURAS: DISCUSSÃO DAS CONDIÇÕES DE LEITURA NA REGIÃO DO ALTO OESTE POTIGUAR

Kaiza Maria Alencar de OLIVEIRA

Bolsista PIBIC/CNPq

Lucas Andrade de MORAIS

Noemi Gamboa PADILLA

Bolsista PPGL/UERN

Maria Lúcia Pessoa SAMPAIO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



UM ESTUDO SOBRE A LEITURA DO GÊNERO LITERÁRIO CONTO EM SALA DE AULA

Kaíza Maria Alencar de OLIVEIRA

Bolsista PIBIC/CNPq

José Nicácio FERNANDES

Maria Lúcia Pessoa SAMPAIO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**A ESCOLA MUNICIPAL HENRIQUE CASTRICIANO, UM DIAGNÓSTICO DOS
PROCEDIMENTOS DO AMBIENTE EDUCACIONAL**

Kallyonara Rodrigues da SILVA

Marineide Furtado CAMPOS

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

DA ARTE DE CONTAR À ARTE DE RECONTAR E CONSTRUIR HISTÓRIAS

Kamilla Simonelly Moreira de Oliveira DANTAS

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

**PROPOSTAS E PRÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE
PANORÂMICA DOS PERIÓDICOS NACIONAIS**

Karen Santos AMORIM

Flávia Roberta dos Santos PEREIRA

Litza Pereira SANTOS

Lílian Miranda Bastos PACHECO

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

PLANTAÇÃO! FAÇA A SUA! VERBOS PRATICADOS NA ESCOLA.

Kátia Farias da SILVA

Glória Maria Leitão de SOUZA

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



REPRESENTAÇÕES DO FEMININO NO DISCURSO LITERÁRIO

Larissa Cristina Viana LOPES

Maria Edileuza da COSTA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A ARTE NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO PROJOVEM

Larissa Hobi MARTINS

Bolsista do Probex

Maíra Lewtchuk ESPINDOLA

Bolsista do Prolicen

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

A EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL COMO MEIO FACILITADOR DA REINTEGRAÇÃO SOCIAL DE EX-DETENTOS

Lázaro Freire da COSTA

José Roberto da SILVA

Centro Federal de Educação Tecnológica do RN (CEFET-RN)

A PRODUÇÃO ESCRITA DA CRIANÇA EM FASE DE ALFABETIZAÇÃO

Leandro Trajano SANTANA

Ana Paula LOPES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O CURRÍCULO NA ESCOLA E O ATENDIMENTO À DIVERSIDADE

Leandro Trajano SANTANA

Flaviana Patrícia de Oliveira RAULINO

Maria Nilma de SOUZA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



CENÁRIOS DA PEDAGOGIA: CLASSE PEDAGÓGICA HOSPITALAR

Léia de Araújo DANTAS

Maria José Farias de OLIVEIRA

Tânia Cristina Meira GARCIA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

A CENTRALIDADE DO TRABALHO NO PROCESSO DE PRODUÇÃO E (RE)PRODUÇÃO SOCIAL

Leonardo José Freire CABÓ

Ruth Maria de Paula GONÇALVES

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

HISTÓRIA, EXCLUSÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O PARADIGMA DA INCLUSÃO

Leonardo José Freire CABÓ

Tarcileide Maria Costa BEZERRA

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A MAGIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE: UMA ESTRATÉGIA DE COMBATE A VIOLENCIA CONTRA CRIANÇA E ADOLESCENTE

Liane Lopes de SOUZA

Universidade do Estado de Rio Grande do Norte (UERN)

SOCIEDADES DE AMIGOS DE BAIRRO (SABs) UM LUGAR DE EDUCAÇÃO POPULAR: ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA E RESISTÊNCIA

Liélia Barbosa OLIVEIRA

Patrícia Cristina de Aragão ARAÚJO

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

Liliane Sousa Costa RÉGIS

Luêne Meyre Franco RÉGIS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O LÚDICO, O JOGO E A BRINCADEIRA NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS E NAS APRENDIZAGENS SOCIAIS, CORPORAIS E MATEMÁTICAS: “ATIVIDADES EXPLORANDO O ESQUEMA CORPORAL”

Liziane Cristina de Oliveira CRUZ

Maria Lindoneide da SILVA

Faculdade Maurício de Nassau

REFLEXÕES ACERCA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL: SOB O PRISMA DO SERVIÇO SOCIAL

Luan Gomes dos Santos de OLIVEIRA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

DESENVOLVENDO A LEITURA E A ESCRITA

Lubieska de Sena Florentino BARBOSA

Faculdades Integradas de Patos(FIP)

A CULTURA POPUPAR EM FOCO: REFLEXÕES SOBRE AS TEMÁTICAS DO CONTO POPULAR ORAL NO ALTO OESTE POTIGUAR

Lúcia de Fátima Barreto RODRIGUES

Bolsista PIBIC/CNPq/UERN

Lílian de Oliveira RODRIGUES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE FÍSICA

Luciana Cristina Borges FERNANDES

Silas Sarmento PEDROSA

Luzia Ferreira Pereira ENÉAS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O FUTEBOL COMO MEIO DE APROPRIAÇÃO DE REGRAS: LEITURA E ESCRITA SISTEMATIZADA

Luciana Lacerda de CASTRO

Universidade do Vale do Acaraú (UVA)

EDUCAÇÃO INFANTIL E DIREITOS HUMANOS: UMA PERSPECTIVA PARA A FORMAÇÃO DE FUTUROS CIDADÃOS

Luciana Martins TEIXEIRA

Maria das Graças da Cruz BARBOSA

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

A INDISCIPLINA EM SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA : FOCO NAS CONCEPÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Luciano Pereira da SILVA

Silvano Pereira de ARAÚJO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO PRESSUPOSTO DE REDEFINIÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE: UM OLHAR A PARTIR DA ESCOLA MUNICIPAL TIRADENTE-MARI/PB

Luciélia Marinho da COSTA

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Lucimara Cavalcante VILAÇA

Maria de Lourdes C. FRUTUOSO

Maria Nilma de SOUZA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

ENSINANDO TAMBÉM SE APRENDE: VIVENCIANDO A EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA UNIDADE SAÚDE DA FAMÍLIA SÃO JUDAS TADEU

Lucivania de Lima MAIA

Maria Priscilla Cibelle Ferreira SILVA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

CONTRIBUIÇÃO DOS JOSGOS E DOS MATERIAIS CONCRETOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Luís Gustavo Marques BEZERRA

Maria Auricélia Gadelha REGES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O CONTRIBUTO DO SOFTWARE EDUCATIVO NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

Luís Miguel Dias CAETANO

Escola Superior de Educação de Torres Novas

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA EDUCAÇÃO NECESSÁRIA?

Luiz Ricardo Ramalho de ALMEIDA

Maria Aparecida de Paulo SOUZA

Bolsista de Iniciação Científica

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



ESPORTES COLETIVOS: A INICIAÇÃO DESPORTIVA DE ESCOLARES DA CIDADE DE PAU DOS FERROS/RN

Maikon Moisés de Oliveira MAIA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

OLHAR SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A JUVENTUDE: O PROJOVEM E O PLANO DE AÇÃO COMUNITÁRIA DE JOÃO PESSOA

Maíra Lewtchuk ESPINDOLA

Bolsista do Prolicen

Maria José Moreira da SILVA

Bolsista do Prolicen

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

DISCÊNCIA, LEITURA E FORMAÇÃO DOCENTE

Mairianne Cibelle Gadelha de OLIVEIRA

Bolsista PIBIC/CNPq

Dorgival Gonçalves FERNANDES

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

A UTILIZAÇÃO DA TÉCNICA DE SANDPLAY NO ENSINO DOS CONTEÚDOS DE MICROBIOLOGIA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE OS CONTEÚDOS ABSTRATOS

Márcia Adelino da Silva DIAS

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Faculdade de Ciências, Cultura e Extensão do RN (FACEX)

EVOLUÇÃO DO DESENHO E SEU SIGNIFICADO NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Márcia Adriana da SILVA

Tatiana Dias FERREIRA

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



A ARTE E MEMÓRIA DE PEDRO AMÉRICO: UM DEBATE DO PATRIMÔNIO CULTURAL NO ESPAÇO ESCOLAR

Márcia da Silva COSTA
Ligia Pereira dos SANTOS
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

AS PRÁTICAS EDUCATIVAS E A PEDAGOGIA FREINET: RESGATANDO TEMAS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Márcia de Paula Brilhante Portela SBRUSSI
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Universidade Potiguar (UNP)

O PERFIL DO LEITOR-ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPÉRIENCIA EM NA ESCOLA PÚBLICA

Márcia Lidianny de Freitas MAGALHÃES
Ana Andréia Silva RAPOZO
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

UMA ANÁLISE SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA À DIVERSIDADE LÍNGÜÍSTICA EM SALAS DE AULA

Márcia Lidianny de Freitas MAGALHÃES
Ana Andréia Silva RAPOZO
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR SOBRE A AUTONOMIA PROFISSIONAL

Maria Adélia C. LEITE
Ruth Helena F. de S. OLIVEIRA
Ana Paula Furtado S. PONTES
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)



VIEIRA E O MITO DA SALVAÇÃO DA ALMA: ANÁLISE DO SERMÃO DA EPIFANIA

Maria Aparecida da Costa Gonçalves FERREIRA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O ATENDIMENTO À DIVERSIDADE

Maria Aparecida Paulo de SOUZA
Maria Alcione de QUEIROZ
Maria Margarida PINHEIRO
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

CIDADANIA E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Maria Aparecida Souza da SILVA
Gláucio José Gomes de MORAIS
Luciane Terra dos Santos GARCIA
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

**PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA ESTADUAL
MONSENHOR ALFREDO PEGADO.**

Maria Ariadny Moreira FEITOSA
Universidade Vale do Acaraú (UVA)
Lucidalva Miranda de OLIVEIRA
Faculdade de Ciências Empresariais e Estudos Costeiros de Natal (FACEN)

**HORTA ESCOLAR: UMA CONTRIBUIÇÃO À APRENDIZAGEM E ALIMENTAÇÃO DOS
ALUNOS**

Maria Ariadny Moreira FEITOSA
Maria Selma Silva dos SANTOS
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)



PORTALEGRE EM POESIA E CORDEL

Maria Aucely COSTA
Geová Bezerra GUIMARÃES
Maria da Conceição FLORES
Universidade Potiguar (UNP)

OS PROFESSORES COMO POLÍTICOS E INTELECTUAIS EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BA: ENTRE A REPÚBLICA DOS CORONÉIS A VARGAS

Maria Cristina Nunes Cabral
Bolsista do PIC/CNPq
Daniela Moura Rocha de Souza
Bolsista da Fapesb.
Lívia Diana Rocha Magalhães
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

TRABALHO E QUALIFICAÇÃO NA PRODUÇÃO DE QUEIJO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Maria Cristina Nunes CABRAL
Bolsista de Iniciação Científica do PIC/CNPq.
Ana Elizabeth Santos ALVES
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

CONSELHO ESCOLAR: UM NOVO PARADIGMA NA GESTÃO ESCOLAR E QUALIFICAÇÃO DO ENSINO?

Maria da Glória Barbosa MATOSO
Leiliana Rebouças FREIRE
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

O TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA: CONCEPÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

Maria da Luz Duarte Leite e SILVA
Maria Eliete de QUEIROZ
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



**EMPREENDEDORISMO E MERCADO DE TRABALHO: UM RESGATE DO
PENSAMENTO DE SCHUMPETER**

Maria das Graças de Queiroz MAIA

Cleuma Maia de SOUZA

Sidnéia Maia de Oliveira REGO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**EVOLUÇÃO DO DESENHO E SEU SIGNIFICADO NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL
A EDUCAÇÃO NATURAL DE ROUSSEAU E A CATEGORIA “HOMEM LIVRE”: NOTAS
DISCURSIVAS ACERCA DE SUA FORMAÇÃO**

Maria do Carmo Carvalho MADUREIRO

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

**A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ E
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS TREMEMBÉ**

Maria do Socorro Sousa e SILVA

Maria Robervania Paiva SOUSA

Maria Luzinette Ferreira MENDES

Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

**PERSONAGENS MÍTICOS DA LITERATURA BRASILEIRA: LINDOIA, MOEMA...
CAROLINA, IRACEMA**

Maria Edileuza da COSTA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



**A CULTURA POPULAR NA SALA DE AULA: A EXPERIÊNCIA DE
PROFESSORES/PESQUISADORES E ALUNOS DO MUNICÍPIO DE LUIS GOMES COM O
CONTO POPULAR ORAL**

Maria Edneide Ferreira de CARVALHO

Bolsista CAPES

Ciro Leandro da Costa FONSECA

Lúcia de Fátima Barreto RODRIGUES

Bolsista PIBIC/CNPq/CAMEAM/UERN

Lílian de Oliveira RODRIGUES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

ENSINO DE CIÊNCIAS POR INVESTIGAÇÃO

Maria Eridan da Silva SANTOS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E ATUAÇÃO POLÍTICA DOCENTE: DESAFIOS COMO
CONQUISTA**

Maria Genaína Sátiro da SILVA

Maria Elis Natália Alves SILVA

Simone Cabral Marinho dos SANTOS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO

Maria Genaína Sátiro da SILVA

Regineide Patrícia Elias de SOUZA

Luiz Gustavo Marques BEZERRA

Josefa Aldacéia Chagas de OLIVEIRA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



DO ENSINO MÉDIO AO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE TEXTOS EM SALA DE AULA

Maria Leidiana ALVES
Bolsista/CNPq/ UERN
Gilton Sampaio de SOUZA
José Cezinaldo Rocha BESSA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Crígina Cibelle PEREIRA
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

TEORIA X PRÁTICA: ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES NORTEADORAS DO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Maria Leidiana ALVES
Bolsista CNPq
Francinilda Lucinda DANTAS
Gertrud'yara Silva PINHEIRO
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Crígina Cibelle PEREIRA
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

PROFISSÃO DOCENTE: ENTRE SABERES E PRÁTICAS

Maria Lucilda da Silva Fernandes de CARVALHO
Joyce Mayara Silva LINS
Maria Aparecida Gomes BARBOSA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A DINÂMICA DOS CONTEÚDOS E A ELABORAÇÃO CONCEPTUAL NOS PROJETOS DE TRABALHO

Maria Luísa da Costa BEZERRA
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)



O BINÔMIO CUIDAR/EDUCAR NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O DESCOMPASSO ENTRE AS CONQUISTAS LEGAIS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Maria Luzinete dos Santos XAVIER

Maria Vaniara da SILVA

Soraya Maria Barros de Almeida BRANDÃO

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A EJA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: UMA TENTATIVA DE LOCALIZAR OS SUJEITOS DA PRÁTICA EDUCATIVA

Maria Markylene Souza BATISTA

Maria das Dores Alves SOUZA

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

**A INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO ENSINO SUPERIOR:
A EXPERIÊNCIA DA UEPB**

Maria Noalda RAMALHO

Janailson Macêdo LUIZ

Bolsista PIBIC/CNPq/UEPB

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

GEOGRAFIA TRADICIONAL: O DECLÍNIO NA CONTEMPORANEIDADE

Maria Paula de Melo PEREIRA

Bolsista de IC/Propesq

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

**CONSTRUIR COMPETÊNCIAS: COMPREENDER O PROCESSO SAÚDE-DOENÇA E
INTERVIR JUNTO À INTERSETORIALIDADE**

Maria Priscilla Cibelle Ferreira SILVA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



**COMPOSIÇÃO CORPORAL DOS ALUNOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UERN –
CAMEAM**

Maria Tereza de Sousa OLIVEIRA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

ANALISE CARCIORRESPIRATÓRIA DE ESCOLARES PAUFERRENSES

Maria Tereza de Sousa OLIVEIRA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**O PAPEL DA ED FÍSICA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO: OPINIÕES DOS DOCENTES DE
ALEXANDRIA/RN**

Maria Tereza de Sousa OLIVEIRA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UMA PRÁTICA DE ENSINO PARA UMA MOBILIZAÇÃO
SOCIAL E DEMOCRÁTICA**

Marina Teotônio BARBOZA
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O OLHAR DA FAMÍLIA SOBRE A ESCOLA DOS FILHOS E
OU RESPONSÁVEIS**

Marisa Carvalho VARELA
Kelly Kaliúzia Abreu de LIMA
Mayra Rodrigues Fernandes RIBEIRO
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



CASA FAMILIAR RURAL: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PARA JOVENS AGRICULTORES DA TRANSAMAZÔNICA/PA

Marla Cristina de Lima COSTA

Sidneia Santos de SOUSA

Jakson José Gomes de OLIVEIRA

Universidade Federal do Pará (UFPA)

'PRESTANDO CONTAS' DA FILOSOFIA NA ESCOLA: UM RELATO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA.

Martinho Correia BARROS

Tiago Rodrigues ARAUJO

Larissa Sousa FERNANDES

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A EDUCAÇÃO INFANTIL, AÇÕES PEDAGÓGICAS PARA PRESERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE

Maytê Luanna Dias de MELO

Glória Maria Leitão de SOUZA

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

O SUBJETIVO PELO IMPESSOAL: EDUCAÇÃO MUSICAL PELA INTERNET SERIA POSSÍVEL?

Micael Ribeiro MARTINS

Henderson de Jesus Rodrigues dos SANTOS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte(UERN)

A FUNÇÃO DA ILUSTRAÇÃO NA LITERATURA INFANTIL COMO PERSPECTIVA DE CONSTRUÇÃO

Micheline Menezes DANTAS

Eliane da Costa OLIVEIRA

Vânia Lúcia do Nascimento TAVARES

Maria do Socorro Moura MONTENEGRO

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



BRINCADEIRA, AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO NA CRECHE

Mirela Dantas RICARTE

Ramon Xavier de PAIVA

Andreia Oliveira ANDRADE

Ana Cristina Rabelo LOUREIRO

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

EPISTEMOLOGIA E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DA POLÊMICA “CIÊNCIA OU CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO”

Mirelle FREITAS

Ferdinand RÖHR

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

A EXPERIÊNCIA DE LEITURA NO CONTEXTO DA PRÁTICA DOCENTE

Monalisa Xênia Viana LOPES

Maria Lúcia Chaves de AQUINO

Maria Lúcia Pessoa SAMPAIO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO: UMA AVENTURA CONSTANTE

Mônica Fernandes BRASIL

Maria Eliza Freitas do NASCIMENTO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS ASSENTAMENTOS RURAIS DO VALE DO JAGUARIBE.

Nara Lucia Gomes LIMA

Klelia Wilka Rodrigues PEREIRA

Angela Maria Silva COSTA

Sandra Maria Gadelha de CARVALHO

Universidade Estadual do Ceará (UECE)



**RELATÓRIO COMO TRABALHO FINAL DE MONITORIA DE CONTABILIDADE GERAL
I**

Pablo Phorlan Pereira ARAÚJO.
Francisco Jean Carlos de Souza SAMPAIO.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**MST E A REPRODUÇÃO DE UMA IDEOLOGIA COMO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO
POLÍTICA NOS ASSENTAMENTOS**

Patrícia Kilvia de Freitas BASTOS
Sérgio Murilo Pinheiro BARBOSA
Universidade Federal do Ceará (UFC)

O ESTÁGIO COMO OPORTUNIDADE DE REFLEXÃO

Patrícia Pereira JERÔNIMO
Elisângela da Silva BARROS
Maria Elizfan Gregório de ANDRADE
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A IMPORTÂNCIA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS PARA FORMAÇÃO EM ENFERMAGEM

Paulo Bernardino Farias JÚNIOR
Priscila da Silveira JÁCOME
Rouseane da Silva PAULA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**AS IDENTIDADES SOCIAIS NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA
CONTEMPORANEIDADE, DIÁLAGOS POSSÍVEIS PELA PSICOLOGIA SOCIAL DE
ANSELM STRAUSS**

Pedro Fernandes de OLIVEIRA NETO
Ana Lúcia Aguiar Lopes LEANDRO
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



A ADOLESCÊNCIA PELO OLHAR DO ADOLESCENTE

Pollyana Cristina T. da SILVA

Gilvana Galeno SOARES

Valêskia Albuquerque Lima da SILVA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

PROCESSOS REFLEXIVOS EM AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM ENSAIO PAUTADO POR DIÁLOGOS E QUESTIONAMENTOS

Pollyanna Karla SANTIAGO

Leonardo Rolim de Lima SEVERO

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

O LÚDICO, O JOGO E A BRINCADEIRA NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS E NAS APRENDIZAGENS SOCIAIS, CORPORAIS E MATEMÁTICAS: BRINCADEIRA DE RODA.

Priscila Fernandes de OLIVEIRA

Regina Duarte DAVID

Faculdade Maurício de Nassau

O LÚDICO, O JOGO E A BRINCADEIRA NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS E NAS APRENDIZAGENS SOCIAIS, CORPORAIS E MATEMÁTICAS: BOLICHE.

Priscila Gomes PEREIRA

Raimunda Ercília F. F. de MELO

Virgínia Pinheiro BORGES

Faculdade Maurício de Nassau

A CANTIGA MEDIEVAL E A CANTORIA NORDESTINA: AS MARCAS DA TRADIÇÃO ORAL NO PASSADO E NO PRESENTE

Rafaela RODRIGUES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/ UERN

Maria do Socorro de Oliveira BRANDÃO

DCR-FAPERN /CNPq



O CERTO E O ERRADO: O CONTRAPOSTO DA VISÃO RELIGIOSA EM “O ALMA-GRANDE”, DE MIGUEL TORGÀ.

Rafaela RODRIGUES

Maria Aparecida da Costa Gonçalves FERREIRA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**CONTAÇÃO E RECONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NAS ATIVIDADES DE LEITURA:
ESTRATÉGIAS VIVENCIADAS NO PROJETO “BALE”**

Raimunda Queiroz RÊGO

Maria Lúcia Pessoa SAMPAIO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**REALIDADE E FICÇÃO EM OS MÚSICOS DE BREMEN:
UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA**

Raíra Polianna da Silva OLIVEIRA

Andrezza Terezinha da Fonseca ALVES

Alessandra Cardozo de FREITAS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**OS PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS PARA JOVENS E ADULTOS DO CAMPO NO
CEARÁ E O DIREITO À EDUCAÇÃO**

Raquel Carine de Moraes MARTINS

Eliane Dayse Pontes FURTADO

Universidade Federal do Ceará (UFC)

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO: UM OLHAR SOBRE O CURRÍCULO.

Raquel Carine de Moraes MARTINS

Bolsista PIBIC/UFC

Universidade Federal do Ceará (UFC)



O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Reginaldo Vieira da SILVA JUNIOR

Carmelita Maria da Silva CUNHA

Francisca Simone de Freitas Silva

Universidade do Vale do Acaraú (UVA)

EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO EIXO ARTICULADOR NA FORMAÇÃO CIDADÃ: UMA SITUAÇÃO PRÁTICA

Regineide Patricia Elias de SOUZA

Selda Maria ALVES

Maria Eridan da Silva SANTOS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA VIVÊNCIA DE CORPO INTEIRO

Renata Cristina Xavier SILVA

Samara Albuquerque dos SANTOS

Soraya Maria Barros de Almeida BRANDÃO

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

RESPEITE O MEU SABER: CONSTRUINDO A AUTONOMIA DOS SUJEITOS. UMA PROPOSTA DA EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE, EXPERIÊNCIA COM O GRUPO DE IDOSOS DO PAPÔCO. MOSSORÓ - RN

Renata Janice Moraes Lima FERREIRA

Maxson Bruno Paiva Silva SANTOS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

LEITORES (NÃO) PROFICIENTES: A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Renato Leitão THOMAS

Luciene Reinaldo Ribeiro da SILVA

Rosa Leite da COSTA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO E PARTICIPAÇÃO: UM OLHAR SOBRE ESSA REALIDADE NA PERSPECTIVA DOS LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA.

Ricardo da Silva PEDROSA

Amsranom G. F. Gomes da SILVA

Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFET-CE)

ENTRE O CURRÍCULO IDEAL E O CURRÍCULO REAL: AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Ricardo da Silva PEDROSA

Suellen Paulino LIMA

Natal Lânia Roque FERNANDES

Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFET-CE)

POBREZA SOCIOECONÔMICA E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO REALIZADO NO BAIRRO DE FELIPE CAMARÃO EM NATAL

Rita Diana de Freitas GURGEL

Thalita Samara de Lima SILVA

Faculdade de Cultura e Extensão do RN (FACEX-RN)

O PERFIL DA HISTÓRIA LOCAL ENSINADA EM AÇU

Roberg Januário dos SANTOS

José Evangelista FAGUNDES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**DIMENSÕES DA REESTRUTURAÇÃO DO CAPITAL E O MERCADO DE TRABALHO:
UM ENFOQUE DO SETOR COMERCIAL EM PAU DOS FERROS-RN**

Ronie Cléber de SOUZA

Vanuza Maria Pontes SENA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DA PRIMEIRA TURMA DO CURSO DE GEOGRAFIA DO CAMEAM/UERN

Rosalvo Nobre CARNEIRO

Luiz Eduardo do NASCIMENTO NETO

Maria José Costa FERNANDES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O TRABALHO COM OS GÊNEROS DO DISCURSO NAS AULAS DE LEITURA E DE PRODUÇÃO DE TEXTO NO NÍVEL FUNDAMENTAL E MÉDIO

Rosângela Alves dos SANTOS

Crígina Cibelle PEREIRA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Maria Leidiana ALVES

Bolsista/CNPq/ UERN

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

GESTÃO ESCOLAR E A POLÍTICA EDUCACIONAL: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO GESTOR

Rosemeire da Silva DANTAS

Pauleany Simões de MORAIS

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

RESGATANDO MEMÓRIAS NAS VOZES DE EXPERIENTES CONTADORES DE HISTÓRIAS

Rosinete Gomes FLOR

Janaina Barbosa de MOURA

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO CENTRO DE INTERNAÇÃO DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI - CEA – JOÃO PESSOA NA SUA REINSERSÃO SOCIAL

Sabrina Rodrigues de OLIVEIRA

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)



ARTE CONTEMPORÂNEA COMO FENÔMENO EDUCATIVO

Sanzia Pinheiro BARBOSA

Faculdade de Ciencias, Cultura e Extensão do RN (FACEX)

A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE NO ESTADO DA BAHIA, NO FINAL DO SÉCULO XX.

Sara Betania de Souza SILVA

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

UM OLHAR SOBRE A COESÃO NO GÊNERO MÚSICA

Sebastião Francisco de MESQUITA

Felipe Roberto de ARAÚJO

Maria Eliza Freitas do NASCIMENTO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

BERIMBAU, CULTURA E EDUCAÇÃO: A CAPOEIRA NAS ESCOLAS DE ALTAMIRA/PA.

Sidneia Santos de SOUSA

Marla Cristina de Lima COSTA

Jakson José Gomes de OLIVEIRA

Universidade Federal do Pará (UFPA)

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E O DESAFIO DA INDISCIPLINA ESCOLAR

Silvana Santana de ANDRADE

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

O LÚDICO: UMA FORMA DE EDUCAR NA CRECHE TIA ALICE

Sineide Fernandes RÉGIS

Maria Ghisleny de Paiva BRASIL

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO RAMAL DA COOPERATIVA TARUMÃ MIRIM

Socorro dos Santos de MELO
Lucinete Gadelha da COSTA
Universidade Estadual do Amazonas (UEA)

PROFESSORES/AS DE ENSINO RELIGIOSO: FORMAÇÕES DIFERENCIADAS E SABERES MÚLTIPLOS

Sunamita Araújo PEREIRA
Araceli Sobreira BENEVIDES
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

PRÁTICAS CORPORAIS E FORMAÇÃO DOCENTE: O OLHAR DE UM PSICOMOTRICISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sunamita Araújo PEREIRA
Daniel Bezerra de BRITO
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

LEITURA DE MUNDO: UMA PRÁTICA INDISPENSÁVEL NA CONSTRUÇÃO PROCESSUAL DA LEITURA.

Susicleide Fernandes SABINO
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

NÍVEIS DE ESCRITA: UMA EXPERIÊNCIA DE ANÁLISE DE ESCRITAS INFANTIS NO CURSO DE PEDAGOGIA

Suzy Chaves de OLIVEIRA
Jacyene Melo de Oliveira ARAÚJO
Faculdade de Ciências, Cultura e Extensão do RN (FACEX)



POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: POSICIONAMENTO DOS ALUNOS PRÉ-UNIVERSITÁRIOS PERANTE A PROPOSTA DE COTAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Tássia Sâmara Cardoso BARBOSA
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

O DESAFIO DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE: “TENTANDO FAZER DA INTERRUPÇÃO UM CAMINHO NOVO; DA QUEDA, UM PASSO DE DANÇA; DO MEDO, UMA ESCADA; DO SONHO, UMA PONTE; DA PROCURA, UM ENCONTRO”

Teresa Liliane FERNANDES
Suame Cristine Melo FREITAS
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS/ESCOLARES.
ANÁLISE DOS TEXTOS CIENTÍFICOS DA ANPED E EPENN**

Tereza D'Avila de Oliveira MIRANDA
Edineide JEZINE
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

**INTERDISCIPLINARIDADE E INTEGRALIDADE NA ATENÇÃO BÁSICA À SAÚDE:
UMA EMERGÊNCIA EM PAU DOS FERROS A SER PENSADA.**

Thiziane Mérin Feitosa CHAVES
Bartira Nogueira LEITE
Joel Dácio de Souza MAIA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**EDUCAÇÃO E ESTILO DE VIDA DE IDOSOS: PROVOCASÕES A PARTIR DA
ATIVIDADE FÍSICA**

Ubilina Maria da Conceição MAIA
Bertulino José de SOUZA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA SALA DE AULA

Valmira Lúcia Matias FELIPE.
Geovanize de Farias Souza ARAÚJO.
Josefa Telma RODRIGUES.
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

CRIANÇAS PENSANTES: POSSIBILIDADES E LIMITES DA FILOSOFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Van Victor Carvalho de SOUSA
Solange Maria Norjosa GONZAGA
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

EDUCANDO A MEMÓRIA: PRÁTICAS PATRIMONIAIS PEDAGÓGICAS NA CIDADE DE CAMPINA GRANDE [80-90]

Vanessa Costa de MACÊDO
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

OS GÊNEROS TEXTUAIS NA PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS EM AULAS DE LÍNGUA MATERNA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Vanilson Pinheiro da SILVA
José Cezinaldo Rocha BESSA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

EMBALADOS COM O "PEIXINHO QUE VAI NADANDO" MERGULHANDO NO MAR DA IMAGINAÇÃO (RELATO DE EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS DE 2 A 3 ANOS)

Verônica Costa de SOUSA
Uiliete Márcia Silva de MENDONÇA
Keila Barreto de ARAÚJO
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)



VIVÊNCIA NA LITERATURA INFANTIL: A LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Verônica Costa de SOUSA
Dominique Cristina Souza de SENA
Uiliete Márcia Silva de MENDONÇA
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

A LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA: A REALIDADE NA ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA

Verônica Maria de Araújo PONTES
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A SEXUALIDADE FEMININA: O CONTEÚDO MANIFESTO E O CONTEÚDO PSÍQUICO LATENTE NA RELAÇÃO ESTER/EDNA EM “RIACHO DOCE” DE JOSÉ LINS DO REGO

Vilmária Chaves NOGUEIRA
José Vilian MANGUEIRA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A RELAÇÃO ENTRE A PALAVRA E A TEORIA DA APRENDIZAGEM NO CRÁTILo DE PLATÃO

Viviane Aparecida Beltrão SILVA
Bolsista CNPq\UERN
Ivanaldo Oliveira dos Santos
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO: SEPARADOS NA SALA DE AULA?

Viviane Maria Ferreira FARIA
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LEMBRADA OU ESQUECIDA?

Viviane Maria Ferreira FARIA
Maria do Socorro Moura MONTENEGRO
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

PRÁTICAS DE ESCRITA: CONCEPÇÕES E ENSINO

Wallace DANTAS
Franciclebia Nicolau da SILVA
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

CONSELHOS TUTELARES E ESCOLAS: POSSIBILIDADES DE DIÁLOGOS

Wigna Eriony Aparecida de MORAIS
Patricia Gomes de FARIA
Maraisa Damiana Soares ALVES
Ilane Ferreira CAVALCANTE
Centro Federal de Educação Tecnológica do RN (CEFET-RN)

AUTO-PERCEPÇÃO DA AUTONOMIA FUNCIONAL E SAÚDE DE IDOSOS DO GRUPO DE CONVIVÊNCIA “VIVER MELHOR” JOSÉ DA PENHA/RN.

Wigna Ionara Soares da COSTA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

INCLUSÃO DIGITAL: TECENDO SABERES NOS CAMINHOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA – UMA EXPERIÊNCIA DO CURSO DE LICENCIATURA DE COMPUTAÇÃO DA UEPB

Wilkens Lenon Silva de ANDRADE
Maria do Rosário Gomes GERMANO
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



A EDUCAÇÃO NO SISTEMA REPRESSIVO: UMA REFLEXÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE 1964 A 1985

Wisane Souza dos SANTOS

Marineide Furtado CAMPOS

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

O ENSINO DE HISTÓRIA, E O LIVRO DIDÁTICO NA PRÁTICA DOCENTE: A PESQUISA EXPLORATÓRIA COMO ALTERNATIVA DE ACESSIBILIDADE AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS.

Yáscara Sibelly de Souza CAMPOS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

FELIZ ANO VELHO: MARCELO RUBENS PAIVA DA RECEPÇÃO DA OBRA À CRÍTICA SOCIOLOGICA

Yuri Hícaro Diógenes Moura ALVARENGA

Maria Aparecida da Costa Ferreira GONÇALVES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



A TRANSFIGURAÇÃO DAS AVENTURAS DE DOM QUIXOTE PARA O UNIVERSO INFANTIL

Abdoral Inácio da SILVA
Sara Fernandes MARTINS
Andrey Pereira de OLIVEIRA
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

O Engenhoso Fidalgo Dom Quixote de La Mancha (1605 – 1615), de Miguel de Cervantes, tem sido considerado por alguns críticos como a melhor obra de ficção de todos os tempos. Atento a importância desse clássico da literatura, Monteiro Lobato, em 1936, lança uma adaptação da obra de Cervantes intitulada *Dom Quixote das Crianças*, atendendo às necessidades e capacidades do público infantil. Utilizando essas duas obras realizaremos um estudo comparativo, discutindo a figura simbólica do Cavaleiro Andante nas duas narrativas e os aspectos didáticos explícitos e implícitos presentes na obra de Lobato. Para isso faremos um estudo dos mecanismos de adaptação utilizados pelo autor de *Dom Quixote das Crianças*, como a estrutura narrativa, a exclusão de narrativas paralelas, a valorização do aspecto lúdico de Dom Quixote, etc., e como esses mecanismos foram usados, obtendo assim duas funções: a de atrair o público leitor infantil e ao mesmo tempo passar-lhes ensinamentos próprios para a faixa etária. Dentre esses ensinamentos nos aprofundaremos na questão da leitura e de como ela é exposta nos dois livros, uma vez que esta é fator fundamental para os enredos. Nossa proposta de trabalho é demonstrar que a leitura de um clássico comporta uma adaptação em que as ideologias divergem da obra original para se adequar as necessidades da época e de um público específico, neste caso o infantil.



CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO E A REALIDADE EDUCACIONAL NOS MUNICÍPIOS DE SOSSEGO/PB E CORONEL EZEQUIEL/RN

Ádila Priscilla Gomes RODRIGUES

Emília Lima da COSTA

Lauro Pires Xavier NETO

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Este trabalho teve como objetivo analisar a realidade educacional dos municípios de Sossego-PB, situado na região do Curimataú paraibano, e Coronel Ezequiel-RN situado na microrregião da Borborema Potiguar, à luz da teoria Histórico-Crítica, verificando as relações existentes entre as concepções da educação (críticas e não-críticas) e a realidade educacional dos referidos municípios. A pesquisa surge da inquietação das discentes vinculadas à disciplina de Planejamento da Educação, do curso de Licenciatura Plena de Química da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Para tanto realizamos uma pesquisa bibliográfica, com intuito de caracterizar conceitualmente as concepções de educação. Realizamos também uma pesquisa de campo com o intuito de conhecermos a realidade da escola pública do ensino médio em cada município e aplicamos um questionário com as duas diretoras de duas escolas públicas e seis questionários com os professores, buscando obter dados sobre as concepções educacionais que permeiam cada realidade pesquisada. A análise dos dados mostrou a dificuldade da materialidade da ação pedagógica e a dificuldade dos professores em estabelecerem nexos com as concepções pedagógicas. Percebemos também que os professores da rede pública não têm uma concepção definida, tendo dificuldade em realizar uma práxis docente coerente com o discurso. Esta realidade é decorrente de vários fatores, inclusive devido às barreiras sociais, econômicas e políticas, que impactam a realidade educacional.



A ATUAÇÃO DOCENTE NA EDIFICAÇÃO DE UM PROJETO INTERDISCIPLINAR

Adriana BATISTA

Karine Nascimento ACCIOLY

Antonia Aniella Fortunato de Morais MAFALDO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Este trabalho está vinculado à pesquisa “Cigarro corta essa! a arma química que mata 10 milhões de pessoas por ano” (ACCIOLY, BATISTA, MAFALDO e colaboradores, 2008) foi realizado no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) do Governo Federal, na cidade de Pau dos Ferros-RN. Respaldamos nosso trabalho em Zabala (1998), PCNs de Língua Portuguesa, Matemática e Meio Ambiente e Saúde (Brasil, 1997), com o objetivo de conscientizar aos discentes e os seus familiares, e as consequências ocasionadas pelo o tabagismo, realizamos uma pesquisa através de questionários (com os alunos e pais) e o fornecimento de folder. Mediante constatação feita pudemos analisar que os membros que participaram da pesquisa não tinham o conhecimento das doenças ocasionadas pelo o cigarro e benefícios adquiridos ao parar de fumar, identificamos que 95% dos nossos alunos poderão ser vítimas de câncer de pulmão. Concluímos que conscientizamos parte da população em especial aos adolescentes do PETI que contribuíram de forma efetiva na coleta de dados e na análise, objetivamos que o fumo e seus derivados fazem parte do grupo de drogas consideradas de alta periculosidade a saúde humana.



RETRATO FICCIONAL DE UMA SOCIEDADE ESTIGMATIZADORA DA MULHER

Adriana de Jesus SILVA

Ana Cristina Lima SANTOS

Maria Zilda da SILVA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Em meio às escolas literárias, nos delimitamos ao estudo panorâmico da atualidade literária portuguesa, tomando por foco na prosa de ficção, o gênero conto. Para efeito, o nosso objeto de estudo é uma produção da autora portuguesa Maria João Bordallo intitulada: “A Menina Que Queria Voar *In Memoriam*” (2006). Obra de caráter autobiográfico reflete sobre a trajetória de vida da primeira aviadora portuguesa, Maria de Lourdes da Gama Braga de Sá, em meio a sua luta para exercer tal profissão. Para esse estudo buscamos fundamentação teórica em: Bonnici & Zolin (2003) e Moisés (1960). Partimos, portanto, do estudo dos princípios da crítica sociológica e da crítica feminista e expomos uma visão analítica do Conto. O trabalho convergiu para a exposição de características da prosa de ficção, situando-as no contexto da literatura portuguesa contemporânea, de modo a retratar a linguagem artística presente em uma obra específica. Foi possível depreender características sociológicas na obra, quando esta mostra uma espécie de patriarcalismo vigente, bem como fazer uma reflexão sobre a condição feminina quando mostra a deficiência da mulher ao não poder exercer uma profissão que a *priori* seria do território masculino. Assim sendo, reafirmamos o caráter de denúncia social, que vigora na narrativa analisada, e sua grande contribuição, a nós leitores e estudiosos da literatura, sobre o contexto, no que concerne ao ser ou desejar ser dos indivíduos de uma determinada época.



A LEITURA NO AMBIENTE ESCOLAR

Adriana de Jesus SILVA

Francisca Gilmara da Silva ALMIRO

Mônica Fernandes BRASIL

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A leitura é uma atividade presente em todas as sociedades letradas e sendo um processo que se constrói social e culturalmente, se faz pertinentes na vida dos sujeitos, pois possibilita a troca de conhecimentos entre autor-leitor, além de poder em sua dimensão lúdica proporcionar momentos agradáveis aos participantes deste processo. Sendo assim, fomos averiguar como está se desenvolvendo as atividades de leitura no ambiente escolar. Para isso, realizamos a aplicação de questionários com alunos do ensino fundamental, os quais foram registrados em texto escrito; observamos aulas de leitura para análise do trabalho pedagógico utilizado em sala de aula, bem como a aceitação desta prática pelos alunos. Além disso, visitamos a biblioteca escolar para tomarmos conhecimento do espaço físico e do acervo bibliográfico desta. Paralelo a isso, realizamos ainda entrevistas com a equipe técnica da escola sobre a proposta apresentada no Projeto Política Pedagógico, sobre a leitura, subsidiando-nos teoricamente em AMARILHA (1997); CALVINO (1999); FOUCAMBERT(1994); JOUVE (2002); LIMA (2005) ZILBERMAN (1985). O desenvolvimento deste trabalho nos revelou a necessidade de maior interesse da escola como um todo na busca de uma tomada de atitude em relação à prática de leitura em sala de aula, visto que, foram evidenciadas lacunas quanto ao uso da leitura para aquisição e aprimoramento de conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem. Ao final deste trabalho, percebemos quão relevante é a leitura por se constituir como fundamental no desenvolvimento da aprendizagem dos educandos, visto que, ler não é apenas decodificar, mas compreender o mundo e a nós mesmos.



CENÁRIOS DA PEDAGOGIA: O PEDAGOGO NO MUSEU

Adriana Maria Cardoso PEREIRA

Tânia Cristina Meira GARCIA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Atualmente a formação do pedagogo pressupõe o desenvolvimento de competências e habilidades que instrumentalizem esse profissional a atuar nos mais diferentes ambientes educativos. Isso deriva em uma formação assentada no pressuposto de que a escola é uma, dentre outras tantas instâncias formadoras. Considerando que a educação perpassa diferentes âmbitos da vida social e coletiva, o pedagogo, passa a compor a equipe profissional, de diferentes instituições. Estes cenários têm se diversificado, significativamente, nos últimos anos o que faz com que, o pedagogo, encontre postos de trabalho em empresas, em hospitais bem como em museus. Sintonizadas com estas novas nuances profissionais apresentamos a experiência de formação do pedagogo dentro do museu, vislumbrando, o desenvolvimento de uma ação educadora e formativa, onde o mesmo familiariza-se com os elementos da educação patrimonial, ao mesmo tempo em que, ao lidar com os conceitos de patrimônio cultural e memória, estabelece a relação teórico-prática entre a história e a cultura locais. O museu passa a compor, ao mesmo tempo, um cenário de atuação profissional, bem como, converte-se em um espaço onde estes subsídios ensejadores do desenvolvimento de uma competência profissional que se situa para além da escola. As experiências destas práticas explicitam a importância deste espaço como ambiente da profissionalização do profissional do ensino, bem como na promoção de apoio ao aluno, no que refere ao processo de desenvolvimento da aprendizagem dos conteúdos de história, a partir da aquisição dos conceitos de patrimônio cultural e memória.



A TENDÊNCIA DO ESTUDO DAS MODALIDADES DA LÍNGUA NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA

Adriana Silva Nobre MENDES

Gilceane Soares BATISTA

Silvestre Gomes MARTINS

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Esta pesquisa consiste na análise de um diagnóstico aplicado na Escola Estadual Berilo Wanderley, situada em Natal-RN, em uma turma do 1º ano “B” do Ensino Médio noturno. Sob o referencial do diagnóstico elaborado pela Dra. Liomar Costa de Queiroz (UFRN), o qual foi utilizado como material metodológico para nossa pesquisa, onde tratamos de questões relacionadas à Variação Lingüística e à Língua Falada e Língua Escrita. Como resultado dessa pesquisa, captamos os conhecimentos relacionados aos temas Variação Lingüística e Língua Falada e Língua Escrita, percebendo que a grande maioria dos alunos pesquisados tem conhecimento, pelo menos superficial, sobre essas modalidades. O objetivo desse diagnóstico é verificar como a Variação Lingüística e a diferença entre Língua Falada e Língua Escrita são ministradas dentro do conteúdo de uma das escolas da rede pública do Ensino Médio, para que possamos medir a preocupação das escolas e professores quanto à importância desse conteúdo no desenvolvimento do aluno. Desta maneira, entendemos que o papel do professor, ao ensinar as modalidades da língua, deve ser além de um esclarecedor, um mediador entre o aluno e a vasta realidade lingüística.



LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA: UMA ANÁLISE SOBRE AS EXIGÊNCIAS DO PNLDEM.

Adriano Rêgo PESSOA
Hortência Pessoa Rêgo GOMES
Josiel de Alencar GUEDES
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O livro didático é um dos recursos disponíveis para o trabalho pedagógico. Constituindo-se, algumas vezes, na única fonte de pesquisa e estudo dos alunos das escolas públicas. O PNLDEM torna acessíveis os livros aos alunos de escolas públicas. As transformações ocorridas na sociedade precisam ser acompanhadas pelas escolas e publicações voltadas ao ensino. Através da análise de obras de Moreira e Sene observamos os critérios adotados na seleção de conteúdos e a adequação desses títulos ao referido programa. Para analisar esses critérios, primeiro devemos observar o conceito de educação defendido na LDB, seus objetivos e a função social da escola como principal órgão responsável em oferecer educação básica nas redes pública e privada. Os autores e editoras tiveram que se adequar aos critérios adotados pelo MEC, visto que aqueles que não atendem a esses critérios são excluídos do Guia do Livro Didático. A escola tem o desafio de se adequar a esse novo tipo de sociedade, na qual os indivíduos têm acesso às mais variadas fontes de informação. Assim, as publicações tiveram também que se adaptar à sociedade do conhecimento, às necessidades do sistema produtivo, à competição globalizada.



**PROGRESSÃO CONTINUADA E UMA EXPERIÊNCIA NUMA ESCOLA PÚBLICA DO
MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA**

Adriano Soares da SILVA
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Este trabalho, que se encontra em fase de pesquisa, tem como objetivo investigar as orientações motivacionais de professores e gestores no contexto da progressão continuada, abordando assuntos que envolvem a prática da não-retenção escolar e da progressão continuada. O trabalho tentará buscar respostas sobre essa proposta educacional, partindo do pressuposto da aplicabilidade da não repetência em sua fase posterior, para com isso, mostrar os avanços, desafios e impactos dessa proposta. Para fundamentar os objetivos, serão cogitados os dados da organização escolar embasados na legislação vigente do nosso país. Partindo daí, buscar-se-á uma visão dos professores sobre o impacto das reformas no cotidiano escolar, como é o caso das variadas vantagens que os alunos possuem para não ficarem reprovados de ano e, como esses professores estão dando continuidade a esse processo de acompanhamento as deficiências dos conteúdos das séries anteriores às quais os alunos apresentaram rendimento escolar inferior. Várias abordagens têm sido realizadas por educadores e psicólogos, sobre a motivação do aluno e do professor no contexto escolar.



A LEGISLAÇÃO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA NA PROVÍNCIA DA PARAÍBA DO NORTE, AULAS DE PRIMEIRAS LETRAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES 1835-1849

Adriano Soares da SILVA
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Este artigo tem por finalidade fazer um levantamento da Legislação vigente no Período Imperial, em especial, na primeira metade do século dezenove, na Instrução da Província da Paraíba do Norte, cuja narrativa, construída a partir da documentação, buscará as iniciativas governamentais na área educacional. Para a análise, considerar-se-á o contexto histórico de elaboração da legislação sobre a instrução publicada “nas leis e regulamentos da instrução da Paraíba no período imperial”, transcrita da “Collecção de Leis da Província da Parahyba do Norte” entre os anos de 1835 a 1849, em especial, os regulamentos para a instrução pública decretados nos mesmos anos. Esses serão, simultaneamente, as nossas fontes e objetos da pesquisa. Tendo como referencial as obras de E.P. Thompson, esse trabalho será erigido considerando as ações governamentais para a instrução pública primária no período escolhido. Nesse sentido, ainda que o cotejamento com outras fontes possam propiciar uma perspectiva mais ampliada da temática, as “vozes” ouvidas terão sempre a mediação das esferas oficiais do governo e das autoridades provinciais. Considerando esses limites, pretende-se que a análise das ações dessas autoridades no campo da instrução possibilite compreender às práticas escolares, prescritas pela legislação, que envolviam esses professores e alunos nesse incipiente nascimento da instrução pública institucionalizada e do Estado Nacional.



UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PROPOSTAS E DESAFIOS

Adriano Soares da SILVA

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

O presente artigo tem por finalidade fazer uma abordagem sobre uma consciência de educação em direitos humanos com pessoas da classe desfavorecida. É uma proposta que parte do princípio dos movimentos de luta em favor de seus direitos e das conquistas, até a realidade atual, na qual encontram-se inseridos a grande parcela dos alunos. No que se refere aos conhecimentos sobre os direitos e os deveres dos cidadãos é proposto uma educação conscientizadora nos direitos humanos, que traz em seus conteúdos, conhecimentos, memórias, valores, comportamentos, práticas cotidianas e dinâmicas de organização. Isso no intuito de proporcionar a essas pessoas, uma visão articuladora e confluente, tornando-as participativas e protagonistas de suas histórias. A dignidade e cidadania são apresentadas numa perspectiva de princípios políticos dos direitos humanos e também caracterizadas de forma marcante no processo de um ensino mais conscientizador, participativo e dialógico. Uma educação que possibilite a prática do respeito e da igualdade, além da construção de uma sociedade includente, coletiva, participativa e democrática.



O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NUMA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA

Aflânia Dantas Diniz de LIMA
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Este trabalho é uma síntese de uma pesquisa bibliográfica que está em andamento, cujo resultado constituirá uma monografia de conclusão de curso. O estudo está sendo desenvolvido com o intuito de responder à seguinte questão: “Como é possível viabilizar a construção de conhecimentos nas aulas de Língua Portuguesa?”. Para chegar à resposta, tomar-se-á como base a concepção construtivista da aprendizagem, objetivando analisar a sua contribuição para o ensino dessa disciplina, bem como descrever os elementos necessários à construção de conhecimentos, analisar a influência do meio cultural no processo de ensino-aprendizagem, descrever aprendizagem significativa e verificar a contribuição do ensino de Língua Portuguesa para o exercício da cidadania. Todas essas questões serão discutidas respaldando-se em alguns teóricos como Bagno (2002), Travaglia (2006), Possenti (2003), Moretto (2005), Coll e Solé (2006), entre outros, que apresentam alguns pontos bastante relevantes sobre essas temáticas. Nesse sentido, será um estudo bastante pertinente, já que consiste num meio viável para se ampliar a visão sobre a práxis educativa, no âmbito do ensino de Língua Materna.



A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E O SEU PAPEL NA ESCOLA PÚBLICA.

Aiene Fernandes REBOUÇAS

Faculdade de Ciências, Cultura e Extensão do RN (FACEX)

Abordar essa temática exige uma reflexão ampla e articulada, considerando o contexto de formação do pedagogo e a realidade da escola brasileira. Assim sendo a relação entre o curso de pedagogia e a escola, não se constitui em uma relação com resultados imediatistas, mas se configura como relação intermediada pelas políticas de formação que têm se materializado em nosso contexto; pelas diretrizes curriculares para a formação dos pedagogos; condições de trabalho do professor e, especificamente, dos que atuam anos iniciais da Educação Básica; a organização e gestão das escolas e os desafios que se concretizam no cotidiano dos espaços educativos. A partir da compreensão da dinâmica que marca a evolução do curso de pedagogia e a organização dos espaços escolares é que podemos levantar algumas questões pertinentes, no âmbito das relações estabelecidas entre os pedagogos e o contexto escolar. Afinal, o que se espera do Pedagogo na escola? O que pensa o pedagogo sobre a escola? Que competências desenvolveu em seu processo formativo? Como esse ator educativo age na escola? Tais questões podem revelar indicadores que apontem caminhos e possibilidades para uma ação consistente e competente do pedagogo na escola.



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PROGRAMADAS: CAMINHOS E DESCAMINHOS DE UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA

Ailla Kartienne Lima de MORAIS

Érica Renata Clemente RODRIGUES

Jean Mac Cole Tavares SANTOS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Esta comunicação analisa as Práticas Pedagógicas Programadas (PPP) com o objetivo de avaliar os processos de sua implementação no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), relacionando os resultados apresentados pelos alunos, ao implementarem a atividade, com as expectativas pedagógicas do projeto inicial. Para atingir tal objetivo, tomamos dois caminhos. Primeiro, apresentamos a proposta oficial das Práticas Pedagógicas Programadas a partir do documento norteador da PPP. Segundo, analisamos os relatórios finais dos acompanhamentos pedagógicos apresentados pelos alunos após concluírem suas atividades práticas de observação dos pedagogos em ambiente escolar. Verificamos, então, o padrão de análise, a teoria utilizada, os autores citados, o cotidiano escolar mostrado, as dificuldades enunciadas, as limitações apresentadas e a contribuição desta ação para o enriquecimento da práxis educativa e da formação contínua dos futuros pedagogos. Como síntese, apresentamos um mapa da relação entre a proposta inicial e os resultados coletados a partir dos textos dos alunos.



PRÁTICAS DE LEITURA A PARTIR DA LITERATURA

Ajanayr Michelly Sobral SANTANA

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

O presente trabalho tem como objetivo trabalhar a literatura na sala de aula. O uso desse recurso possibilita a interação da criança com a leitura, pois a literatura na escola ao invés de vim acompanhada de prazer, de descobertas e encantamentos, vem acompanhada de dever, de tarefa a ser cumprida. E cabe a escola e ao professor (a) trabalhar todas as possibilidades que a literatura permite trabalhar, como as emoções que ela provoca. Desta forma, as crianças teriam maiores condições de desenvolver o seu potencial criativo, e poderia vim a começar a gostar de um gênero, de um autor, de uma idéia. Para tanto, pretendemos promover o uso da literatura como uma prática de leitura em sala de aula.



O USO DA CARTOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Aldenice de Freitas SOARES

Maria Genaína Sátiro da SILVA

Vanja Maria Lopes Correa ROCHA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Ensinar e aprender geografia nos anos iniciais do ensino fundamental requer alternativas teórico-metodológicas que oportunizem uma leitura de mundo para melhor compreensão da realidade. Nessa perspectiva a linguagem cartográfica se apresenta como de fundamental importância na construção de conhecimento geográfico na medida em que se constitui um sistema de comunicação expressa num pensamento simbólico representacional onde se relaciona sistemas conceituais e interpretação de fenômenos geográficos. Este trabalho parte de um estudo acerca do uso da linguagem cartográfica nos anos iniciais do ensino fundamental considerando o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem envolvendo as noções de orientação e localização geográfica. Como fundamentação teórica nos respaldamos em Almeida (2001), Brasil (1997), Carvalho (2004), Simielle (1999), Vesentine (1992), entre outros. Para isso, além de realizamos leituras acerca do tema, fizemos observação no espaço escolar e, mais especificamente na sala de aula, fazendo observação e entrevistas, os quais ajudaram na delimitação do assunto a ser enfocado no estudo experimental relacionado à cartografia, cujos resultados socializamos através do trabalho em foco. Percebemos assim o quanto se faz necessário a ampliação dos conceitos de orientação e localização geográfica, tanto por parte dos alunos como dos professores, no sentido de criar mecanismos para que as aulas de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tornem-se mais interessantes, possibilitando a compreensão da linguagem cartográfica para uma leitura de mundo contextualizada no espaço social.



POESIA E CRIANÇA: UMA RELAÇÃO DISTANTE EM SALA DE AULA

Aldevânia Cristina de MEDEIROS

Evanilda de Fátima Moreira BARBOSA

Maria Lúcia Pessoa SAMPAIO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Este trabalho é resultado de uma investigação realizada numa turma de 2º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Filomena Sampaio de Souza, na cidade de Portalegre RN. Tendo como principal objetivo fazer uma análise do gênero poético em sala de aula e na escola, através de entrevistas, por meio de uma experiência realizada em sala de aula e com alunos e professores dessa mesma instituição para constatarmos se há incentivo ou não para prática de leitura no cotidiano escolar. Faremos também uma breve investigação em relação ao espaço dedicado à prática de leitura em geral, mais especificamente ao gênero poético. Para a realização deste trabalho tomamos como bases teóricas: Graves & Graves (1995), Leal(1999), Sampaio(2005), Pinheiro(2007) e Cunha(1997) e discussões realizadas em sala de aula durante o desenrolar desse trabalho .Ao realizarmos este trabalho espera-se verificar com que freqüência professores e escola desenvolve atividades que voltadas para a prática da leitura em especial ao gênero poético.



A IMPORTÂNCIA DA SUBJETIVIDADE PARA O CONHECIMENTO MATEMÁTICO

Aldo Gomes de ALENCAR
Francisco Flávio Guedes ALMEIDA
Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFET-CE)

A aprendizagem da matemática, na atualidade, com o repensar da relação entre os alunos e conhecimento, passa por um momento complexo manifestado pelas inúmeras tentativas de reestruturar os currículos na perspectiva de desestruturar a cultura escolar de que a matemática é uma disciplina para poucos, complicada demais. Para tanto, fizemos a relação de um sujeito aparentemente simples (o jardineiro) e os outros aspectos do caráter humano. Visamos com isso evidenciar a subjetividade como um momento importante no conhecimento matemático. O seguinte trabalho, desenvolvido na sala de aula de uma escola pública, tem um caráter eminentemente qualitativa e se vale de uma observação participante desenvolvida pelo professor durante aulas ministradas durante todo um ano. Além disso, foi exposto ao alunos uma história e pedido para que eles, em grupo, relacionassem e tentassem evidenciar como seus sentimentos influenciam na aprendizagem. Fundamentando-se no pensamento filosófico de David Hume chamamos atenção ao modo como é vista e interpretada a realidade, onde os fatos não têm existência isolada da interpretação. Notamos que esses momentos foram importantes na vivência dos alunos, pois evidenciaram algo que para eles parecia não ocorrer: que os seus sentimentos estão em inter-relação profunda com sua racionalidade. Evidenciamos que o conhecimento matemático passa tanto por um momento de intuição subjetiva quanto de dedução objetiva, se manifesta como indispensável nas salas de aula das escolas.



PESQUISA EM LITERATURA NA GRADUAÇÃO: AS RESPOSTAS DOS GRADUANDOS

Alessandra Cardozo de FREITAS
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O trabalho, sob o título Pesquisa em literatura na graduação: as respostas dos graduandos, é proveniente da atividade de estudo experimental, realizada na disciplina Literatura Infantil, ministrada no Curso de Pedagogia, do Campus Avançado de Assú/RN. Nessa disciplina, os graduandos foram orientados a realizar estudo experimental, com o propósito de analisar o discernimento de crianças acerca da relação entre ficção e realidade, com base na leitura de literatura. Os graduandos foram distribuídos em grupos, que atuaram em escolas e turmas distintas, implementando aula de leitura de literatura, com o gênero contos de fadas. Neste trabalho, analisamos as respostas/apreciações dos graduandos a essa experiência. Os dados foram constituídos com base nas exposições orais, desenvolvidas por eles sobre o estudo experimental, e nos relatórios escritos. No processo de análise, nos fundamentamos nos estudos sobre pesquisa, formação docente, professor reflexivo, dentre outros. Enquanto resultados preliminares, destacamos: nas exposições orais, a ressalva dos graduandos sobre a relevância da experiência de pesquisa na graduação, principalmente por oportunizar a articulação teoria-prática; nos relatórios, foi constatada a fragilidade dos alunos em analisar dados provenientes de pesquisa, ação que pressupõe protocolos científicos refinados. Conclui-se que, as respostas/apreciações dos graduandos sugerem ter sido o estudo experimental elemento provocador de aprendizagens, tanto no que diz respeito à construção do fazer científico como ao exercício da docência.



SER PROFESSOR: NOVOS SABERES, NOVA POSTURA

Aléthia Débora Alves de QUEIROZ
Maria Eridan da Silva SANTOS
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Discutimos nesse texto os desafios da prática pedagógica enfocando a formação do professor como determinante para o exercício de sala de aula. Observamos também o processo de ensinar e aprender na construção do conhecimento enfatizando o papel do educador e os saberes indispensáveis à sua prática, ou seja, o perfil do educador na contemporaneidade, pois os desafios socialmente postos requer um planejamento mais sistemático e seletivo que priorize o que realmente é indispensável para o aluno aprender e aplicar nas mais diversas situações de sua vivência. Como desafio de uma nova prática pedagógica, discutimos posturas que venham atender as expectativas do aluno nos aspectos sócio-econômico, político, religioso, humano e cultural.



**A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DAS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS ATRAVÉS DO
ARRANJO PRODUTIVO LOCAL NA PARAÍBA**

Alexandre Wallace Ramos PEREIRA

João Batista de FREITAS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Uma ação estratégica tem sido amplamente utilizada em especial para geração de maior competitividade, qual seja a atuação sob a forma de Arranjos Produtivos Locais – APL, onde pequenas empresas atuando em parceria e com apoio de instituições públicas e privadas, conseguem melhorar a reestruturação produtiva das micro e pequenas empresas. O presente artigo tem como objetivo descrever algumas práticas de apoio e fortalecimento ao APL de tecnologia de informações comunicação na Paraíba, a partir de iniciativas do SEBRAE com a criação do Farol Digital. O total de recursos econômicos e financeiros envolvidos inicialmente para nos três anos de execução, é de R\$ 3.272.638,00. Para o alcance do objetivo proposto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental para explorar aspectos relacionados aos APLs e as bases conceituais e metodológicas do Projeto Farol Digital. Foram também levantadas informações através de visitas técnicas a instituições e empresas envolvidas com o setor pesquisado. Os resultados apontam que dentre as práticas de apoio ao APL, destaca-se a descentralização, na qual se buscou a disseminação das práticas para regiões com efetiva vocação e potencialidade, assim como, ações efetivas.



**O USO DE NOVAS TECNOLOGIAS NA CONTABILIDADE:
UM ESTUDO A PARTIR DE UM SISTEMA DE INFORMAÇÃO CONTÁBIL**

Alexandre Wallace Ramos PEREIRA

Sandra de Souza Paiva HOLANDA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Atualmente vivencia-se um momento de novas aprendizagens na postura do contador que diante de tantas inovações tecnológicas cada vez mais eficazes, obrigatoriamente passa a se exigir maior qualificação, visando uma transformação de valores e práticas. Neste sentido, em busca de um diferencial competitivo, é crescente o número de empresas que vem investindo em meios educacionais que qualifiquem seus funcionários com relação as novas tecnologias, para que os mesmos ofereçam retornos precisos e em tempo hábil, a fim de possibilitar aos gestores, tomada de decisões mais seguras e eficientes. O desenvolvimento desse trabalho objetivou estudar a importância de qualificação profissional na área tecnológica, especificamente por meio da análise de um sistema de informações contábeis. Para alcançar os objetivos traçados foram utilizados instrumentos como: questionários e consultas bibliográficas diversas. Lançou-se mão de pesquisa do tipo descritiva com estudo de caso e observações *in-loco* em uma empresa do setor salineiro na cidade de Mossoró/RN. Sustentou-se a hipótese que os relatórios contábeis gerados pelo sistema integrado de informações contábeis utilizados pela empresa estão oportunizando informações úteis para o processo de tomada de decisões da gerência, bem como influenciando processos de aprendizagem na empresa, como forma de acompanhar as inovações tecnológicas. Por fim, constatou-se que as informações disponibilizadas pelo uso de sistema de informações possibilitou aos gestores adquirirem uma nova visão em relação à contabilidade, transferindo-a para a política organizacional, além de evidenciar a necessidade do conhecimento tanto da ciência contábil quanto das possibilidades oportunizadas pela tecnologia da informação.



OFOCO NARRATIVO NA HISTÓRIA DO HOMEM QUE VIROU BICHO

Aline dos Santos Silva CHAVES
Conceição FLORES
Universidade Potiguar (UNP)

Este trabalho é uma leitura de *As Pelejas de Ojuara*, romance de Nei Leandro de Castro, e tem como objetivo apresentar alguns aspectos do foco narrativo dessa obra. Identificamos diferentes modos de contação da narrativa cuja predominância é de terceira-pessoa. Este romance não é tecido por um único narrador, pois o narrador principal se serve de outros contadores de histórias. Destacamos entre eles Zé Pretinho e Chico Rabelê. O primeiro fala sobre a vida privada do protagonista, e o segundo, com suas histórias, ao mesmo tempo em que previne Ojuara sobre os perigos da vida mundana, instiga-o à aventura. A presença desses e outros narradores tecem uma teia oral. Assim se constrói um mosaico de narrativas colhidas na tradição da oralidade de diversos municípios do Rio Grande do Norte, apresentados num misto de realidade e ficção. Além disso, o autor invade a história. Para acompanhar o movimento narrativo, nos apoiamos na teoria de Bakhtin sobre o romance. Com essa perspectiva, seguiremos um narrador que se desvia de certos padrões da prosa romanesca, apropriando-se do discurso oral para contar as pelejas de José Araújo que vira Ojuara e viaja pelo estado potiguar testemunhando seus mitos e lendas.



O CONSELHO DE ESCOLA E A DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR EM MOSSORÓ-RN

Allan Solano SOUZA
Arilene Maria Soares de MEDEIROS
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Este estudo sobre o Conselho de Escola na democratização da gestão escolar municipal de Mossoró-RN, parte da análise parcial do questionário aplicado a quatro representantes da EMRF, e um confronto teórico com: Pinto (1996), Paro (2001), Werle (2003), Medeiros e Oliveira (2008). Verificou-se que 50% têm graduação em Pedagogia, 25% Ensino Médio completo e 25% Ensino Médio incompleto. Quanto à composição, 100% têm preferência pela presença dos pais, e 75% professores, 75% alunos, 75% funcionários da escola, e 75% Diretor, 100% foram escolhidos via eleição. A duração se deu há mais de 1 ano, contudo, 50% estão há mais de 4 anos revelando pouca rotatividade no segmento. Identificaram-se divergentes opiniões quanto ao número de membros, pois 50% afirmam que são 5, outros 25% acreditam que 13, entretanto, apenas 25% confirmaram a idéia de 7 membros estabelecidos pela portaria 001/2007. Quanto a constituição, 20% com discussões internas, 20% com acompanhamento da GEED, 20% com capacitação para os integrantes. Não recordam se aconteceram indicações ou assembleias deliberativas. O CE contribui para que a democratização aconteça no interior da escola, e não pode silenciar a participação dos alunos tolhendo a racionalidade democrática.



DEVER DE CASA E REFORÇO ESCOLAR

Allana Kalyne Lopes Oliveira de ARAÚJO

Fábia Roberta Oliveira de Souza COSTA

Maria Eulina Pessoa de CARVALHO

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Este trabalho apresenta resultados do projeto PIBIC/UFPB/CNPq Concepções e Práticas de Dever de Casa: visões de professoras/es de reforço escolar. Muitas famílias de diversas classes sociais contam com a oferta de reforço escolar (RE) para auxiliar na realização do dever de casa, atender às exigências ou insuficiências das escolas, as dificuldades e atrasos dos estudantes, as recuperações ou, simplesmente, como investimento na aprendizagem dos filhos e filhas. Além disso, as aulas de RE ocupam a criança no outro turno, já que não dispomos de escola em tempo integral. Por sua vez, o RE é um fenômeno pouco estudado pela pesquisa educacional, apesar de há muito tempo intermediar a relação família-escola. Discorremos sobre a relação que há entre as demandas do dever de casa e o reforço escolar, com base em pesquisa empírica exploratória, caracterizando seus as/os prestadoras/es e analisando suas visões sobre a escola, sobre a família e sobre a própria atividade educativa.



IMAGENS REFLETIDAS: EU E O OUTRO EM PREOCESOS DE INTERAÇÃO

Amanda Silveira RAMALHO

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Este projeto investiga processos de interação envolvendo um portador de comportamento “desviante” ocasionado por problema físico (Síndrome das Pernas Inquietas). Trata-se de um distúrbio neurológico, que aparece, com mais freqüência, a partir dos 25 anos, e afeta a qualidade de vida do portador. A diferença, na “ordem” da modernidade, é considerada um “estigma” (GOFFMAN, 1995) e este tem reflexos nos processos interativos e na identidade individual e moral do estigmatizado. O fato de tratar-se de um adolescente, que se situa numa transição entre a criança e o adulto, as implicações do “estigma” podem ter significações marcantes na constituição das identidades individual e social. Através de um estudo de caso analisaremos processos interativos familiares e escolares envolvendo o portador de comportamento desviante e analisaremos os efeitos da diferença sobre a estrutura familiar e sobre o próprio diferente. Como suporte à investigação empírica, utilizaremos pesquisa bibliográfica e documental, entrevistas semi-estruturadas e observação participante. Fundamentamos a investigação numa abordagem sociológica e priorizamos o estudo de caso por tratar-se de uma intervenção em situação da vida real. Sendo uma pesquisa empírica, através da coleta de dados, conduziremos a uma pesquisa que enriqueça e transforme em conhecimento de fácil apropriação. Os resultados da investigação da pesquisa em andamento serão sistematizados em capítulos, conforme as categorias constituídas para a realização das análises. Baseando-se na investigação empírica, e nas fontes de dados decorrentes da mesma, esperamos que os resultados contribuam satisfatoriamente para o sucesso da pesquisa.



EDUCAÇÃO DO CAMPO: PRÁTICAS EDUCATIVAS FORTALECEDORAS DE UM PROJETO CONTRA-HEGEMÔNICO DE SOCIEDADE

Ana Cláudia da Silva RODRIGUES

Lucílio Marinho da COSTA

Lucinete Gadelha da COSTA

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Entendemos a Educação do Campo como um novo paradigma educacional fruto da resistência à lógica capitalista. Nesse cenário, é urgente repensarmos a necessidade de um maior relacionamento entre os sistemas escolares, movimentos sociais e universidades, o que torna importante a discussão sobre a Educação do Campo do ponto de vista de sua historicidade, seus desafios de ordem pedagógica e política na perspectiva que se vislumbrem nas novas condições históricas. Este trabalho tem como objetivo possibilitar uma reflexão em torno da Educação do Campo como um projeto contra-hegemônico na construção de uma sociedade mais inclidente ao homem que vive *no* e *do* campo. A pesquisa foi estruturada em três idéias centrais: os Movimentos Sociais e a Educação do Campo; a Educação do Campo: as contradições e possibilidades de construção de uma educação para além do capital e, por fim, a educação do campo como promotora da nova Identidade Camponesa. Metodologicamente assume um cunho bibliográfico numa perspectiva de caráter dialético. A partir da pesquisa ficou evidenciado que a Educação do Campo que se dá também no interior dos movimentos sociais do campo está contribuindo para a formação de uma nova identidade do camponês. Por fim, acreditamos que o papel das Universidades, é de fundamental importância para que se possa debater a viabilidade dos projetos e difundir a proposta lançada pelos coletivos de educação dos movimentos sociais do campo que almejam construir uma educação voltada para a realidade dos sujeitos do campo.



**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO MANGUEZAL: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE
BAYEUX - PARAÍBA**

Ana Cleide Gomes da SILVA

Edinete da Costa LIMA

Eliandre Pereira da SILVA

Maria do Livramento B. BATISTA

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

A educação ambiental enfatiza as regularidades e busca manter o respeito pelos diferentes ecossistemas e culturas na terra. A população está cada vez mais envolvida com as novas tecnologias, com cenários urbanos, perdendo desta maneira a relação natural que tinha com a terra e sua cultura. A degradação e poluição dos ecossistemas, como por exemplo, o manguezal, é um tema em grande discussão atualmente, e com base nesses argumentos surgiu uma preocupação de ser realizar uma pesquisa de investigação-intervenção na comunidade São Lourenço, localizada às margens do manguezal, na cidade de Bayeux no Estado da Paraíba, com o objetivo de desenvolver um trabalho pedagógico para relatar a importância da manutenção e conservação do meio ambiente. Neste trabalho utilizaram-se pressupostos da pesquisa qualitativa, onde as informações foram obtidas por meio de diálogos e relatos orais dos grupos focais de moradores. É sabido que na comunidade há aproximadamente 2.000 mil moradores, mas o grupo pesquisador só conseguiu atingir 25% dos mesmos, devido à descrença de que as propostas apresentadas sejam realmente praticadas naquela localidade, pois já se encontram desanimados, por terem várias vezes presenciadas em falas propostas parecidas e não cumpridas pelos órgãos públicos. Foram desenvolvidas algumas palestras e oficinas para reverter este quadro, onde foram obtidos êxitos com relação à confiança dos moradores, que se mostraram perseverantes e apoiaram este trabalho, colaborando com as informações necessárias durante o período da coleta de dados, participando das oficinas nas quais os mesmos (as) reconheceram que estavam contribuindo para o aumento da degradação do mangue o qual eles (as) habitam, mas mostraram-se dispostos a tentar mudar esta situação. Para o grupo pesquisador, este trabalho trouxe uma experiência positiva com relação ao conhecimento científico e popular, pois durante o trabalho de campo foi percebido a importância da pesquisa no ambiente acadêmico, porque proporcionou uma visão nítida da relação integradora entre a teoria e prática.



**O PAPEL DA COMUNIDADE ESCOLAR NA PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA
CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO RIO
GRANDE DO NORTE**

Ana Cristina de Paula OLIVEIRA

Mônica Gicéia Carvalho COSTA

Faculdade de Natal (FAL)

Este trabalho faz reflexões sobre a formação do professor no sentido de averiguar como este profissional lida com o fenômeno da *Violência Doméstica Contra Crianças e Adolescentes*, no Ensino Fundamental. Foi realizada uma pesquisa a partir das concepções das leis Sueca Anti-Espancamento e do Estatuto da Criança e Adolescente. Considerando a sociedade globalizada, em que vivemos marcadas pela política neoliberal, hoje em crise onde o homem tem sido fragmentado, e excluído do processo produtivo, há necessidade de se repensar a condição do ser humano e formar pessoas comprometidas com uma nova filosofia de vida. Os problemas sociais afetam as crianças e podem ser reforçados pela escola, se não forem compreendidos pelos educadores surgindo, assim, comportamentos de indisciplina ou profunda apatia, com relação ao processo ensino-aprendizagem. A praxe cotidiana do professor deve estar impregnada de um olhar atento para o fenômeno da Violência Doméstica Contra Crianças e Adolescentes em condição de identificar as violências sofridas pelos alunos em seus lares. Foram pesquisados vários aspectos da formação de professores, no ensino fundamental de 1^a a 4^a série, realizada na EE “Chagas Pereira”; na cidade de Natal RN, tais como as violências que sofreram em sua infância, se em suas carreiras já identificaram alunos que sofreram Violência Doméstica e como procederam à frente ao fenômeno. A pesquisa, qualitativa, envolveu questionário respondido pelos professores da citada escola. Foram buscados elementos subjetivos a respeito da forma como o professor foi educado, se ele considera que os limites se impõem com uma palmada, quais as ações desencadeadas na identificação e diagnóstico dos problemas de violência que crianças e adolescentes que acabam se manifestando nas salas de aula e quais os conhecimento dos docentes para a solução dos problemas.



**UM NOVO TEMPO CURRICULAR EM PEDAGOGIA: EXPERIÊNCIA DO CURSO DE
PEDAGOGIA – CERES – CAICÓ**

Ana Cristina Medeiros dos SANTOS

Maria das Graças Medeiros FERNANDES

Grinaura Medeiros de MORAIS

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

O trabalho consta do resultado de uma pesquisa realizada em nível de graduação com alunos do Curso de Pedagogia – Ceres – Caicó - e tem como objetivo principal, a exposição dos dados apresentados na forma de interpretação em abordagem qualitativa da pesquisa sobre o que pensam do Curso de Pedagogia enquanto campo de conhecimento referência padrão na formação profissional. Tomou-se por base da coleta de dados a aplicação de um questionário para cada turma cujas questões se referiam à realidade vivenciada até aquele momento por cada nível ou turma. Trata-se de uma amostra parcelar dos resultados da pesquisa uma vez que o projeto é de longa duração por se propor ao acompanhamento da implantação do novo Projeto Político Pedagógico do Curso, sem contudo, esquecer o antigo currículo ainda vigente com alunos em formação; seus princípios, metas, perspectivas e prospectivas. Por ser uma pesquisa em andamento, vislumbramos neste artigo, conclusões parciais que se remetem principalmente ao ensejo dos alunos no que diz respeito à aceitação da nova matriz do curso, incluindo as especificidades mais agradáveis aos mesmos, a exemplo do perfil de pedagogo que a mesma apresenta.



**ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE
MARTINS-RN**

Ana Karoline Dos Santos QUEIROZ

Catiana Francelino QUEIROZ

Elisonete Maria da SILVA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O presente trabalho tem como objetivo, mostrar o sistema de organização da Educação Brasileira no Município de Martins-RN, sobre uma perspectiva histórica, que se desenvolveu por meio de visitas às escolas para conhecer o espaço físico e também, através de questionário aos respectivos diretores das escolas visitadas na rede Estadual e Municipal de ensino, que teve como respaldo teórico VASCONCELLOS (2000), VEIRA (2001), BRZELINSKI (1998), dentre outros. O que viabilizou fazer uma identificação dos programas que regem o sistema de ensino, bem como conhecer as exigências traçadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para proporcionar uma educação de qualidade com dignidade a todos, como esta prevista na constituição de 1988. A análise do *corpus* vem mostrar como está sendo trabalhada a educação no município de Martins - RN, fundamentando-se nos princípios e normas que orienta a organização do sistema de ensino nas três esferas administrativas, União, Estado e Município, tendo em vista os pontos positivos e negativos do município com relação as políticas desenvolvidas no setor educacional.



FORMAÇÃO DOCENTE PARA EJA: APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Ana Paula Antunes de OLIVEIRA
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Trabalho centrado nas aprendizagens de professores da rede municipal de ensino que trabalham com a Educação de Jovens e Adultas, apresenta resultados preliminares do projeto de pesquisa: “Formação Docente para EJA: Aprendizagem ao longo da vida”. Partindo-se de uma ampla atividade de Construção Coletiva de uma Proposta Curricular voltada para o ensino do segundo seguimento de EJA do município de João Pessoa. Esta pesquisa, de forma específica, trabalha com uma amostra de 25 professores atuantes em nove escolas que oferecem o ensino de EJA. As informações em processo e relativas às aprendizagens desses professores (as anteriores e as recém-adquiridas) vêm sendo ainda, obtidas, de forma sistemática, através de uma metodologia participativa, em reuniões quinzenais, organizadas para debates e consultas sobre a organização da citada proposta curricular. A base teórica está referenciada através das categorias: Educação ao Longo da Vida e Biografias de Aprendizagens. A primeira categoria, entendida como uma construção educativa contínua da pessoa humana, dos seus saberes, aptidões e da sua capacidade de discernir e agir, fundamenta-se nos conceitos de Paulo Freire e BOURDIEU e; a segunda, entendida como um processo de formação, na busca de si, em um mundo que demanda uma forte consistência pessoal para enfrentar os desafios da sociedade atual, se referencia através dos enfoques teóricos de Peter Alheit e Betina Dausien. Considerando tais aspectos, procuramos conhecer e aprofundar as biografias de aprendizagens dos educadores, através dos seus itinerários e das suas trajetórias de vida.



“PARA GOSTAR DE LER”- INCLUSÃO SOCIAL VIA PROJETO DE INCENTIVO À LEITURA

Ana Paula Gomes de OLIVEIRA

Wanessa Adelayde Dias da SILVA

Rosimeri dos Santos SILVA

Cristiane Maria NEPOMUCENO

Universidade Estadual da Paraíba (UFPB)

“Para gostar de ler” é um projeto de extensão que se destina a atender crianças de 06 a 10 anos de idade, oriundas de famílias de baixa renda que estejam matriculadas em escolas públicas de bairros carentes na cidade de Campina Grande. O projeto de incentivo à leitura pretende não só desenvolver a habilidade de ler, mas, sobretudo, valorizar o livro como fonte de conhecimento e entretenimento, criar familiaridade com o mundo da escrita, formar bons leitores, promover a autonomia da leitura, contribuir para as crianças formarem seu próprio repertório de histórias e incentivar a produção de textos. Também almejamos, contribuir para desenvolver no público alvo do projeto condições de gerenciar a aquisição do seu próprio conhecimento e capacidade de interpretar criticamente o mundo que lhe rodeia. A extensão conduzirá à pesquisa, visto esta permitir entrar em contato com questões consideradas problema, com novas situações despertando para uma nova percepção do mundo educacional, consequentemente permitirá à propositura de projetos de pesquisa de iniciação científica, assim como a articulação a grupos de estudos, a produção de artigos científicos e monografias.



**MULTICULTURALISMO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A QUESTÃO RACIAL VISTA SOB
O OLHAR DA LEI N°. 10.639/2003**

Ana Paula Mendes SILVA
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Sabendo que o multiculturalismo destaca o papel das chamadas minorias, pretende-se estudar, com o presente artigo, a questão racial na universidade, tomando como base a implantação da Lei 10.639/2003 que trata sobre a inclusão da África e a cultura afro-brasileira nas nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e privados da educação básica. A necessidade de aprofundamento sobre a África e a cultura afro-brasileira, partiu através de discussões sobre a Lei 10.639/2003 na disciplina Fundamentos e Metodologias do Ensino de História e Geografia, no curso de Pedagogia. Dessa forma, foi feita uma exposição, para a comunidade acadêmica, sobre a África e a cultura afro brasileira, objetivando a conscientização das pessoas sobre a amplitude de valores e importância que traz essa cultura.



MÍDIA E EDUCAÇÃO: A TELENOVELA E A FORMAÇÃO SOCIAL DOS SUJEITOS

Ana Paula Rufino dos SANTOS
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

O presente trabalho buscou perceber a receptividade de alunas e professoras de EJA, ao discurso da mídia e analisar o processamento desse discurso na formação social desses sujeitos, levando-se em conta as relações de poder e dominação, presentes na trama da telenovela sob vários aspectos. A análise constituiu de um *corpus* de 15 relatos de entrevista com alunas e professoras de turmas de EJA e da análise de episódios de cenas da telenovela que se configurou presente na vida dessas mulheres. Os resultados obtidos da articulação de texto ficcional com os relatos de entrevista permitiram confirmar a hipótese de que no discurso televisivo se pratica uma pedagogia cultural, revelada na produção de sentidos, e sujeitos sociais e que tem implicações no cotidiano dos sujeitos educativos da EJA; que a escola enquanto espaço educacional precisa se posicionar como um espaço de oportunidade de re-leitura, re-conhecimento e de análise crítica da linguagem da Mídia.



A FORMAÇÃO DO LEITOR NA ESCOLA PÚBLICA: UMA PRÁTICA DOCENTE ALÉM DA SALA DE AULA

Ana Tereza de MEDEIROS
Verônica Maria de Araújo PONTES
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Este trabalho propõe-se a investigar como a compreensão leitora vem se delineando em uma escola pública do Município de Mossoró-RN, tendo como eixo precípicio o imaginário, o encanto, o prazer e a estética leitora, a partir de uma pesquisa qualitativa que se apresenta como um estudo de caso, em que a coleta de dados dar-se-á por entrevista, questionário, documentos, e diário de campo. Será investigada sobre a competência e os saberes do docente na formação de alunos/leitores, entendendo a leitura como atividade cognitiva e intelectualmente estimulante que busca consolidar no indivíduo não só uma construção do saber, mas a capacidade de uma formação leitora autônoma e recorrente ao longo de toda a sua existência. Conclui-se que a formação do leitor na escola pública é um caminho possível, haja visto que o leitor literário terá que assumir uma postura ativa de acordo com os seus conhecimentos prévios, estabelecendo assim uma relação de compreensão de mundo. Toma-se por base teórica autores como: Barthes, Zilberman, Colomer, Smith, Freire, Morin e Perrenoud.



MEIO-AMBIENTE E EDUCAÇÃO: TRABALHANDO COM MÚSICA E HISTÓRIA EM QUADRINHOS

Andréa Grace Silva de SOUZA
Silvana Eloisa da Silva RIBEIRO
Carmen Verônica de Almeida Ribeiro NÓBREGA
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Este trabalho objetiva apresentar uma proposta de atuação em sala de aula que busque sensibilizar os alfabetizandos adultos e idosos, no sentido de que desenvolvam uma visão de conservação e de respeito aos elementos da natureza, especialmente aqueles que fazem parte do seu contexto ambiental, a partir da utilização do gênero textual música e da história em quadrinhos. Para isso, utilizou-se a metodologia qualitativa e a análise de conteúdos. Inicialmente, aborda-se a relação sociedade, natureza e educação, apoiando-se no pensamento de BECK (1998) e GIDDENS (1991) e a educação ambiental a partir dos enfoques de CASTRO & SPAZZIANI (2000) e LIMA (1999). Em seguida, apresenta-se uma amostra de uma seqüência didática e os seus resultados, que foi desenvolvida junto aos educandos que participaram do projeto: “Alfabetização de adultos e idosos”, vinculado ao Programa de Ações Intergeracionais em Rede - PAIR/MEC-SESU, que existe desde 2003, na Universidade Federal de Campina Grande- Paraíba, onde se pretende criar um Núcleo de Educação Ambiental. Essa seqüência foi aplicada na unidade temática denominada: “Meio ambiente e Sociedade”, na qual se utilizou a música “Planeta Água”, composta por Guilherme Arantes e que resultou na construção de histórias em quadrinhos (HQ), que expressaram a vivência dos educandos com os elementos da natureza, em situações concretas específicas.



O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA CONSCIENTIZAÇÃO DO PVO

Andreza Emicarla Pereira CAVALCANTE

Luzia Dias ARAÚJO

Francisco Reginaldo LINHARES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

No século XIX, notamos um pensamento novo, em relação ao homem na sociedade, defendido por Karl Marx, o homem como um ser histórico, mais tarde defendido também por Paulo Freire, que ressalta a importância da conquista da consciência neste processo de fazer história, só nos resta questionar. Qual o papel da educação na conscientização do povo? Para o processo de conscientização do homem, a educação é imprescindível, pois é a partir do conhecimento que serão desenvolvidos os movimentos de busca constante dos saberes, quanto mais conhecimento o sujeito tiver sobre a sociedade, Leis, deveres, impunidade, corrupção, aspectos positivos e negativos, mais consciente ele será, podendo agir de forma transformadora, sendo um ser de ação e reflexão (práxis) provocando mudanças em seu meio. A educação quando é voltada para o esclarecimento, o poder de transformação na sociedade se torna uma grande arma no alcance de todos. Dando liberdade àqueles que muitas vezes se vêm presos na alienação e na falta de conhecimento, do poder transformador que existe em cada um de nós.



O ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Antonia Aniella Fortunato de Moraes MAFALDO
Karine Nascimento ACCIOLY
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Este trabalho tem a conjuntura com a semana pedagógica do município de Pereiro localizado no Ceará. A prática avaliativa realiza uma proeminente importância na investigação da melhoria do ensino e da aprendizagem. Concebido através da preocupação com o acompanhamento das aprendizagens e a avaliação da educação infantil devido às errôneas formas que tem se trabalhado este tema. De caráter qualitativo, com uma abordagem etnográfica focamos nossa investigação na prática avaliativa exercido na educação infantil e refletimos, com base nos teóricos Freire (1996), Hoffmann (2002) e Kramer (1999), pois os erros de avaliação têm servido como um instrumento de controle social, produzindo a seletividade e exclusão. Diagnosticamos que podemos romper parcialmente, com essa visão ao ampliarmos a compreensão acerca das concepções de processo pedagógico, para a necessidade da formação continuada de professores, do acompanhamento da aprendizagem e também ao repensarmos a ética e a responsabilidade social que temos com o avaliar, o ensinar e o aprender.



ESCOLA LIMPA

Antonia Francisca da Costa NERI

Francisco Neri SOBRINHO

Maria Nilma de SOUZA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O Projeto “Escola Limpa”, tem como objetivo contribuir para a conscientização da conservação do meio ambiente, envolvendo a Comunidade Escolar e Local, idealizado e executado na Esc. Est. “Jesus Menino” e na Comunidade do Bairro São Geraldo na Cidade de Pau dos Ferros-RN, com um público alvo de segmentos da escola e membros da Comunidade Local, perfazendo um universo de Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano e EJA - Educação de Jovens e Adultos -. Para sua realização a metodologia foi contemplada por meio de ações executadas e a serem executadas, durante todo o ano letivo de 2008, a saber: reunião na escola para apresentar o esboço do Projeto; contato com a Comunidade Local; parcerias com a CAERN, com a Unidade de Saúde do Bairro, Secretaria de Limpeza Urbana e outros. No chão da escola, limpeza na estrutura física e troca dos quadros de giz por quadros brancos. Outras ações mais voltadas para o pedagógico foram: confecções e montagem de painéis com cartazes e frases significativas, trabalhos de identificação dos reservatórios do lixo, para a coleta seletiva e organização de oficinas, para reciclagem de materiais reaproveitáveis. Mesmo com ações a serem executadas, como resultado obtido até então, está a sustentação com a limpeza nos arredores da escola, que apesar de ser num bairro periférico, este está contribuindo para a manutenção do meio ambiente limpo e conservado. Dessa forma, não há como negarmos a satisfação de conseguirmos contribuir com um ambiente limpo e saudável, para uma parcela de seres humanos.



UMA ANÁLISE DO CONTO DE FADAS CINDERELA

Antonia Gerlania Viana MEDEIRO

Lady Daiane da C. SOARES

Sablina Nobre BARROS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Ao longo dos tempos os contos de fadas são conhecidos e divulgados em todo o mundo, extraídos basicamente da tradição oral popular desde os primórdios encantam a todos. A história da Cinderela é um dos contos de fadas mais conhecidos do mundo, por isso trabalharemos com a versão escrita por Charles Perrault, com o título de “Cinderela” ou “o sapatinho de cristal”, o qual faz parte do livro “contos de Perrault”, traduzido por Regina Regis Junqueira, publicado em 1999, em Belo Horizonte; visto que, esses contos foram escritos em várias versões no decorrer dos tempos. Sendo assim, temos como objetivo analisar a construção da personagem Cinderela, e os elementos que constitui essa narrativa. Para tanto, nos ampamos nas teorias de, BETTELLHEIM (2001), CANDIDO (2002), CAVALCANTI, (2002) que nos proporcionarão um aprofundamento nos elementos analisado. Portanto, este trabalho torna-se importante, por que através do mesmo mostraremos a construção do conto e de uma das personagens feminina mais conhecida e antiga que sobrevive até hoje, e uma das histórias que conserva sempre o poder de encantar seus leitores e ouvintes de todo o mundo.



O CONFESSORIO: UM OLHAR SOBRE OS ASPECTOS SOCIAIS E PSICOLÓGICOS NA CONTEMPORANEIDADE

Antonio Cleonildo da Silva COSTA

Elielma Oliveira DIAS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O trabalho ora apresentado constitui-se da análise do conto contemporâneo “O confessionário”, da escritora portuguesa Tereza Avillez Ereira, e está inserido no livro “Sete mulheres, sete histórias”. O objetivo deste estudo é analisar o conto, destacando como relevantes algumas características da contemporaneidade, como a relação complexa entre um homem e uma mulher. Pretendemos, pois, ao longo do trabalho fazer uma abordagem em torno do relacionamento de Venâncio Baptista e Zé Baptista que perdurou por vinte anos, mesmo o casal não tendo nenhum envolvimento amoroso, além de amizade. Assim sendo, Zé Baptista interrompe a relação justificando sua vocação sacerdotal, deixando a esposa angustiada e desnorteada por se tornar uma mulher separada, sem marido diante de uma sociedade machista e indagadora. Nesse sentido, nossa análise mergulha no universo feminino, tentando entender esse comportamento, ou seja, como a mulher vai driblar suas angustias e rejeições e sobreviver. Trataremos dos aspectos sociais e psicológicos contidos na obra, tendo como fundamentação teórica os autores Antônio Cândido (2000), Bonnici (2003). Pretendemos, sobretudo, com este estudo contribuir para o enriquecimento da nossa vida acadêmica, enquanto estudiosos de Literatura, bem como a compreensão da visão de alguns teóricos a respeito da Literatura portuguesa contemporânea.



ENSINO RELIGIOSO: OBSTÁCULO PARA A MELHORIA DA EDUCAÇÃO

Antonio Nascimento da SILVA

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A educação necessita de ações que possibilitem uma melhoria em sua qualidade, nesse sentido, muito esforço já foi feito. Entendendo a escola como um espaço que possibilite a formação humana e intelectual do individuo, esta, deve ser voltada não para uma formação tecnicista, uma formação de mão-de-obra. Mas para promover as habilidades múltiplas de cada individuo, para realmente ampliar os horizontes, ser uma escola que aponte para o pescetivismo. O ensino religioso dentro dessa visão de escola é uma barreira à boa formação, já que este se baseia em grande parte nos textos bíblicos. A bíblia é demasiada controvertida em seu conteúdo, além disso, não tem fundamentação concreta. Seus textos pregam a auto-humilhação, o comportamento de rebanho. O ensino religioso dentro da escola é levar o senso comum aos educandos, e esse não é o objetivo da educação escolar. Ao contrario, a escola deve dar aos educandos uma educação fundamentada em pesquisa, com bases concretas. O conteúdo do ensino religioso em nada contribui para uma formação desinteressada do individuo, e leva os educandos a crer em além-mundos e deuses mágicos. Portanto, enquanto o ensino religioso estiver dentro da escola, ele apenas impedirá uma melhora na educação. A escola precisa de conteúdo que promova a formação de um indivíduo crítico, consciente de sua posição na historia da humanidade, e com isso o ensino religioso não pode contribuir. Dentro do exposto, é desnecessário o ensino religioso. Filosofia sim, em muito contribuiria para melhorar a qualidade da educação em nossas escolas.



**INFÂNCIA E TRANSFORMAÇÃO: EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM CRIANÇAS EM
ASSENTAMENTOS RURAIS DO RN**

Ariane Rochelle MENDONÇA
Universidade do Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Este trabalho objetiva refletir o desafio de organizar ações ambientais voltadas para crianças de assentamentos rurais da Reforma Agrária do RN, possibilitando através de atividades como o teatro, pintura, literatura infantil, jogos interativos direcionados à temática do consumo sustentável, vivências que discutam as questões ambientais do assentamento e suas implicações com o meio em que vivem. A metodologia prevê três momentos distintos. Inicialmente é realizado um levantamento socioeconômico e ambiental do Projeto de Assentamento (PA). De posse dos dados da pesquisa é realizada uma análise identificando os principais problemas ambientais dos PAS. Finalmente, organiza-se a ação ambiental no assentamento, problematizando as principais questões identificadas, com a intenção de sensibilizar crianças, jovens e adultos em diálogos sobre o meio ambiente no qual estão inseridos, pensando em alternativas para um desenvolvimento sustentável. Nos resultados preliminares observam-se algumas reflexões, as crianças dispõem de um repertório de conhecimentos prévios das questões ambientais, a comunidade do assentamento vê a reserva legal como um espaço “privado” do IBAMA, e as exigências burocráticas que financiam o projeto impõem limites à realização de um processo de educação ambiental. Considera-se, porém, que as ações ambientais possibilitam uma sensibilização e inserção das crianças nas reflexões sobre a relação homem-natureza numa perspectiva sustentável.



**EDUCAÇÃO DO CAMPO: INTER-RELAÇÃO DE SABERES NA EXTENSÃO
UNIVERSITÁRIA**

Ariano Fágnner Fernandes FERREIRA

Manassés Alves da COSTA

Demóstenes Dantas VIEIRA

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Dentre os desafios postos no novo momento histórico pelo qual passa o país, encontra-se a dificuldade do produtor rural em internalizar novas aprendizagens resultantes de pesquisas científicas para a promoção do desenvolvimento dos territórios rurais. Devido a esta problemática, construímos na extensão universitária uma proposta educativa interdisciplinar voltada para o desenvolvimento sustentável, com a participação de produtores, educadores e alunos dos cursos de Licenciatura em Letras e Ciências Agrárias do campus IV da UEPB em Catolé do Rocha, a fim de promover a inter-relação entre o saber técnico produzido no interior da universidade e o saber que o produtor do semi-árido nordestino traz consigo de geração em geração. Para tanto, visitando as famílias e participando de reuniões da Associação dos Produtores Rurais, inserimo-nos na realidade desses produtores, o que possibilitou, através das histórias de vida, identificar valores culturais característicos do espaço rural que definem a identidade territorial do semi-árido, vivenciar novos valores e práticas culturais como forma de inclusão no processo de mudança e transformação social, com o intuito de elevar o padrão de aprendizagem da comunidade. Nessa perspectiva, o referido projeto caracterizou os camponeses instalados no entorno do campus IV da UEPB, e posteriormente direcionou sub-projetos, em andamento, que partiram do interesse e das necessidades da comunidade supracitada, embasados em ações educativas, de integração e valorização pessoal, tendo como suporte a proposta de Paulo Freire, que favorece a comunicação entre Universidade e comunidade.



O ENSINO DE GRAMÁTICA NORMATIVA

Ariano Fágner Fernandes FERREIRA

Wdinéia Fernandes de SOUZA

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A possível discrepância no ensino de Língua Materna abre possibilidades para a reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa, bem como sobre a relevância que se dá à gramática nas aulas de Português cujas abordagens direcionadas a essa vertente gramatical de ensino está diretamente atrelada ao falar e escrever bem, que apresenta uma relação de segregação pela distância existente entre a fala e a escrita. Assim, enquanto a oralidade é tida como peculiaridade do coloquialismo, a escrita se mostra como habilidade específica da forma culta. Tomando como base essas e outras questões pertinentes ao assunto, almejou-se detectar alguns problemas que possivelmente permeavam as 3^a séries do ensino médio da Escola Estadual Professor José Olímpio Maia, em Brejo do Cruz-PB; levando em consideração a tríade professor-aluno-livro didático, que se revelam como peças fundamentais na existência do âmbito escolar. A pesquisa foi desenvolvida mediante ordem exploratória e explicativa, pois explorou bibliograficamente sobre o tema escolhido, buscando possíveis explicações para a ocorrência do fenômeno, caso existisse. No que compete aos procedimentos, foi realizado um estudo de campo, cuja população da pesquisa era constituída pelos alunos, do turno matutino e noturno, e pelos professores de língua portuguesa. Sobre os instrumentos, foram aplicados questionários respondidos tanto pelos alunos quanto pelos professores; constituídos de questionamentos cujas informações forneceram dados e informações importantes e indispensáveis para analisar o ensino de gramática sob a ótica quantqualitativa, para que seja possível uma análise intensa e legítima à realidade da população estudada.



**MEDICALIZAÇÃO SOCIAL: AS IATROGENIAS E OS LIMITES DO SABER BIOMÉDICO
FRENTE À PROPOSTA DA CLÍNICA AMPLIADA**

Arthur Dyego de Moraes TORRES

Romerito Soares do CARMO

Sebastião Olacy de Souza JÚNIOR

Francisco Glériston VIEIRA

Universidade do Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

A medicalização social constitui um desafio para a efetivação do Sistema único de Saúde (SUS), uma vez que gera uma demanda infundável nos serviços de saúde e diminui o coeficiente de autonomia dos usuários. Esse artigo discute os principais desafios e limites da clínica atual, frente ao fenômeno da medicalização social. Para tanto foi realizada uma revisão de literatura de artigos periódicos e livros com relevância para a temática abordada. Na discussão dos resultados, expõe a tendência neoliberal representada no setor saúde pela hegemonia do modelo biomédico, identificam-se limites desse modelo ao lidar com a subjetividade das pessoas. Reflete acerca da dependência que a medicalização causa na população levando ao uso abusivo de medicamento, exames complementares e procedimentos cirúrgicos. Argumenta sobre a necessidade de novos olhares sobre a clínica na Atenção Básica que possibilitem aos profissionais de saúde compreender e trabalhar outros aspectos do Sujeito que não apenas o biológico. Sugere a reorganização do processo de trabalho em saúde com base nos conceitos de clínica ampliada para que cada equipe possa acolher seus usuários minimizando a medicalização social. Conclui que existe uma necessidade urgente de construção de saberes e estratégias para inovações na prática dos profissionais de saúde, na direção de uma clínica ampliada, na tentativa de combater a medicalização e a dependência excessiva das pessoas dos profissionais ou serviços de saúde.



DISCUSSÕES SOBRE O USO DO COMPUTADOR EM SALA-DE-AULA

Ayane de Abreu PESSOA
Nadja Dias de FIGUEIRÊDO
Waléria Araújo ALVES
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Este artigo enfoca discussões sobre a utilização do computador como subsídio educacional através da sua inserção na sala de aula. Seu objetivo é contribuir para o uso do computador como ferramenta pedagógica, tanto no trabalho efetuado pelo professor quanto pelo aluno, o que torna necessário de início, o debate a respeito dos problemas gerados na prática escolar, como insegurança e resistência dos professores quanto à utilização do computador e nos alunos o manuseio desta ferramenta de forma não pedagógica. A partir da compreensão de que o computador no âmbito escolar assume um papel empreendedor (MARQUES et alli 2000) foi necessário realizar investigações sobre a utilização desta máquina enquanto recurso pedagógico, com a finalidade de melhorar o processo educativo. Torna-se visível, após a primeira etapa da execução do trabalho, que o computador é, de fato, uma ferramenta indispensável ao processo educativo, ele demanda uma nova forma de ensinar e aprender, de usar recursos em sala. Mas também é notória a preocupação que os professores demonstram ter quanto à presença do computador no espaço escolar. Muitos até sinalizam, ingenuamente, que o computador poderia substituí-lo, fato que requisita orientações sobre as novas tecnologias, assim como sobre os desafios que este profissional enfrenta neste início de século.



INSERÇÃO DE EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NO ENSINO E EXTENSÃO EM PEDAGOGIA: ASPECTOS DA EDUCAÇÃO PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMI-ÁRIDO E SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Bárbara Iana da SILVA

Denise Gonçalves DIAS

Maria Luciana da Silva NÓBREGA

Universidade Estadual da Bahia (UNEBA)

A partir das experiências na ministração da disciplina “Educação e Gestão Sócio-ambiental” foi observada a necessidade da inserção das novas demandas sócio-ambientais na formação docente dos (as) alunos (as) do curso de Pedagogia. Foi então desenvolvido o projeto, na forma extensionista, intitulado “Construindo capacidades em Segurança Alimentar no Brasil e em Angola”, que amparado pela experiência similar realizada em outros estados e em Angola-África, buscou suprir a necessidade de in(formação) sobre o tema e sua discussão no âmbito acadêmico junto aos discentes, mas também aberto aos docentes, funcionários e comunidade externa do Departamento de Ciências Humanas, da Universidade do Estado da Bahia, em Juazeiro (BA). O projeto inicial surgiu em 2000 através de uma iniciativa da Ryerson University (Canadá) e da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), com financiamento da CIDA (Agência Financiadora de Desenvolvimento do Canadá). As ações iniciaram-se nos municípios de Araçuaí (MG), Fortaleza (CE) e Juazeiro (BA), o que levantou uma demanda para o curso de Pedagogia no aspecto da formação discente na temática da Segurança Alimentar e Nutricional, especialmente na Educação Alimentar. Este presente trabalho visa resgatar a trajetória e registrar o processo de execução desse projeto e a experiência adquirida pelos (as) alunos (as) que atuaram como monitores-bolsistas no mesmo. Ao final do projeto (dez/2008) foram realizados três cursos de capacitação de duração de 20h/a e cerca de 120 pessoas capacitadas.



**CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA DOS DOCENTES EM CAMPINA GRANDE NO
INÍCIO DO SÉCULO XX**

Bruno Rafael de Albuquerque **GAUDÊNCIO**
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Partindo das Contribuições dos estudiosos franceses Michel de Certeau e Roger Chartier a cerca da noção de cultura popular pretendemos analisar os limites de utilização deste conceito dentro do âmbito acadêmico, com ênfase nas possibilidades didáticas de uso em sala de aula. Através da avaliação de algumas das obras de Câmara Cascudo e Leonardo Motta pretendemos fugir dos folicorismos típicos das abordagens históricas, compreendendo a chamada cultura popular como uma produção cultural complexa não muito diferente das outras chamadas de eruditas ou sofisticadas. Pretendemos assim também compreender os preconceitos do qual foi vítima a cultura popular ao longo da historiografia nacional e internacional ao ser intitulada de artes espontânea.



**NOVAS TECNOLOGIAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM REALCE PARA EDUCAÇÃO
ESPECIAL**

Cariny Helena Silva NÓBREGA

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Este trabalho descreve um trabalho na Educação Inclusiva em Informática para Portadores com Necessidades Especiais, que vem sendo desenvolvido na APAE de Santa Rita/PB. Fundamenta-se em uma parceria entre o PROBEX (Projeto de Extensão Informática para Portadores de Necessidades Educacionais Especiais) e a UFPB que objetiva proporcionar ao aluno especial acesso às novas tecnologias, possibilitando assim a sua inclusão em todos os setores da sociedade. A metodologia utilizada neste trabalho é o atendimento dos alunos em grupo, por uma professora facilitadora, além das professoras de cada turma, os alunos são avaliados e trabalho no computador é feita através das necessidades dos mesmos, os resultados que o projeto vem obtendo é com grande êxito, constatamos que 95% desses alunos estão sendo beneficiados pela informática nos seguintes aspectos: aumento da auto-estima, valorização dos familiares sobre as possibilidades de seus filhos, melhoria na coordenação motora, melhor aproveitamento dos conteúdos curriculares etc. Considerando as dificuldades inerentes a clientela e o reduzido número de profissionais capacitados para o trabalho no laboratório, considera-se o aproveitamento dos alunos muito bom em termos de escolaridade, e ótimo em relação ao desenvolvimento da auto-estima e inclusão social. Os alunos com Paralisia Cerebral, apesar dos déficits na psicomotricidade alguns com o nível mais elevado, tornando mais difícil o manuseio do mouse e do teclado, uma vez que este não foi adaptado para eles sentem-se desafiados a vencer esta barreira, e cumprir as atividades com o seu próprio esforço, e com isto cresce a sua autoconfiança.



INTERPRETAÇÃO DA REALIDADE BRASILEIRA EM FLORESTAN FERNANDES

Carísia Maia PINHEIRO

Lucíola Andrade MAIA

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Este artigo é parte integrante da pesquisa A obra de Florestan Fernandes – teoria e método- interpretação da realidade brasileira. Estudos e análises são realizadas objetivando aprofundar importantes conceitos elaborados por Florestan Fernandes desde a década de 1940 até os anos 1990. Nessa direção enfoco a vida desse autor, destacando sua história para a formação do ser social consciente de sua função política na sociedade brasileira. Elementos teóricos e práticos são construídos pelo autor a partir de um processo de luta dirigido pelos trabalhadores buscando o bloco hegemônico visando a emancipação social. Tarefa essa fundamental na concepção de Florestan Fernandes, erguer uma sociedade livre da exploração e do homem pelo homem, um extrato social marcadamente dividida em proprietários e não-proprietários. A partir dos trabalhos sobre o negro, Florestan Fernandes chega mais próximo da compreensão do que seria de fato uma sociedade de classes e passa a pesquisar os problemas que afetavam particularmente “os de baixo”. Com um comportamento demasiadamente coerente sempre se negou a receber recursos que aprisionassem seus pensamentos, mantinha sua linha de fidelidade a uma causa, não de forma dogmática, pelo contrário, defendia a necessidade de uma visão e estudo amplo dos fatos, não se prendia a um único olhar, apoiava-se na ciência de forma interdisciplinar. Acerca do trabalho em equipes, dizia que uma produção científica de grande porte nunca é individual, se constrói a partir do pensamento de vários pesquisadores.



ROMPENDO AS BARREIRAS EM BUSCA DA INTEGRALIDADE NA VIGILÂNCIA À SAÚDE DO ADOLESCENTE

Carla Mara Bezerra dos SANTOS

Francisca Raquel Monteiro de MELO

Talita Nogueira Maciel ALVES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O presente artigo traz uma reflexão acerca da realidade dos serviços de saúde ofertados aos adolescentes e orientados pela Vigilância à Saúde e a Integralidade, tendo como objetivo traçar estratégias que visem à promoção, prevenção e recuperação à saúde do adolescente. Para a formulação dessa discussão foram utilizadas leituras de textos que fundamentassem as idéias abordadas, como AYRES e JÚNIOR, HEIDEMANN, MATTOS e MENDES, como também, entrevista com a enfermeira da Unidade Saúde da Família Dr. Pedro Diógenes Júnior na cidade de Pau dos Ferros - RN. Para a elaboração de uma proposta que englobe essas estratégias, a gestão dos serviços de saúde juntamente com os profissionais de saúde deve se utilizar de ações programáticas que viabilizem a implantação de uma Vigilância à Saúde fundamentada na Integralidade. Diante de toda a problemática abordada percebe-se a existência de um desafio a ser enfrentado, que se trata da superação dos fatores que interferem negativamente na atenção à saúde do adolescente, que podem ser analisados na perspectiva da inviabilidade econômica, como também, na compreensão errônea que é dada as características intrínsecas da adolescência.



A RELAÇÃO DE ALUNOS DE UM CURSO VIA INTERNET COM O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE DAS FIGURAS DO APRENDER NO TELEDUC.

Carlineide Justina da Silva ALMEIDA

Messias Holanda DIEB

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Este trabalho faz parte do projeto *Ambientes Virtuais de Aprendizagem* (AVA), pertencente à linha de pesquisa *Educação infantil práticas lúdicas e multiculturalismo* do Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED – Campus de Assú). A proposta do referido projeto é descrever a dimensão identitária da relação com o saber de alunos de um curso via Internet, tratando-se, assim, do modo como eles se percebem nesse espaço virtual de aprendizagem. Nesta perspectiva, o presente trabalho tem por objetivo analisar as ferramentas hipertextuais do AVA Teleduc, as quais o aluno precisa dominar para ter um bom desempenho no curso hospedado nesse AVA. Para alcançar esse objetivo, nos utilizamos das leituras sobre a teoria da relação com o saber, desenvolvida por Bernard Charlot (2000), pois os sujeitos ali presentes precisam estabelecer uma interação e uma comunicação virtual que os permitam navegar entre as ferramentas que o AVA oferece. Os resultados mostram que os sujeitos em um curso dessa natureza devem eleger para a sua aprendizagem figuras do aprender que os ajudem a nortear esse novo conhecimento. Assim, chegamos à conclusão segundo a qual se esses alunos visam a um bom desempenho em um curso virtual, eles são “obrigados” a se apropriarem, não só do conteúdo do curso, mas necessariamente de quase todas as ferramentas que o compõem para, assim, desenvolverem um bom aprendizado.



AVALIAR + PARTICIPAR = PRÁTICA CURRICULAR: A PRÁTICA AVALIATIVA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA.

Carlos Daniel de Oliveira FERREIRA

Karine Pedro da SILVA

Paulo Roberto Ângelo da SILVA

Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFET-CE)

Este trabalho é parte de uma pesquisa cujo objetivo foi conhecer as concepções dos professores de matemática sobre currículos e prática curricular. Especificamente aborda a avaliação que o professor realiza em sua prática e analisa em que nível está a participação do aluno nesse processo. Para tanto, utilizamos a pesquisa qualitativa exploratória, usando como recurso um questionário composto por cinco questões, aplicado a 23 professores dos quais 18 eram homens e 5 eram mulheres, distribuídos em 13 escolas públicas e 5 escolas privadas. Uma das questões focalizou a forma como o professor avalia a relação de suas atividades de ensino com a aprendizagem dos alunos e como a participação destes pode influenciar na execução da avaliação. Baseamo-nos em estudos sobre currículo (PACHECO, 2005), avaliação (ZACHARIAS, 2007; MEC/SEMTEC, 2002) e participação (BORDENAVE, 1992). A análise dos questionários revela que a maioria dos professores entrevistados avalia somente conteúdos, enquanto uma minoria avalia bem além, sendo que a participação dos alunos nos dois casos, oscila em planos distintos, ora simbólicos, ora reais. A avaliação é mais complexa na realidade escolar do que como está proposta nos discursos. A participação dos sujeitos nesse processo acontece de forma predominantemente simbólica.



**EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE: RELATOS SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE ORIENTAÇÃO
PARA A SAÚDE ENTRE PROFISSIONAIS DE HIGIENIZAÇÃO**

Carlos Fernandes de OLIVEIRA

Faculdade de Ciências, Cultura e Extensão (FACEX)

A falta de saneamento básico existente no Brasil nos mostra um grande problema, quando relacionado à disseminação das parasitoses intestinais que possuem varias manifestações clínicas podendo levar o individuo ao óbito. Neste trabalho, o objetivo consistiu nas concepções que um grupo de trabalhadores em serviço de higienização tem sobre higiene e saúde; que se insere no contexto do bem estar e saúde do trabalhador, se pretendeu conscientizá-los sobre a importância da utilização dos EPI's no ambiente do trabalho, esclarecer a estes profissionais de higienização as consequências da falta de higiene pessoal e ambiental. A problemática deste trabalho consistiu nas dificuldades que esses profissionais enfrentam em seu cotidiano de trabalho, tendo como base a exposição à patógenos e possibilidade de aquisição de infecções. A coleta de dados realizada por meio da aplicação de um questionário, nas quais buscou-se verificar o conhecimento prévio do grupo estudado em relação às parasitoses intestinais, higiene e biossegurança no local de trabalho. Após a análise dos dados coletados foram encontrados como resultados três diferentes setores de trabalho distribuídos em: Limpeza das áreas abertas e instalações sanitárias - 75% dos funcionários, Copas - 10% e Laboratório - 15%. De acordo com os resultados encontrados, foi observada a necessidade de ser realizado um trabalho educativo/preventivo, envolvendo as questões relacionadas à biossegurança e educação para a saúde. Chegou-se ao entendimento de que esse nível de atenção é uma área de atividade que deve ser abraçada, rompendo-se com os limites da sala de aula.



IDENTIFICANDO O PERFIL DO LEITOR NUMA ESCOLA PÚBLICA

Catiana Francelino de QUEIROZ

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O modelo de leitura vivenciado pelo aprendiz será certamente a consequência da aquisição feita para posteriores práticas de leituras. Tendo em vista que a maioria das dificuldades encontradas pelos alunos, no decorrer dos anos de estudo, é consequência de problemas de leituras, é dever da escola, ensinar aos alunos a ler e entender não só as palavras, mas também os textos específicos de cada disciplina de ensino. Portanto esse trabalho tem como objetivo identificar o perfil do leitor de uma escola pública. Para tanto, utilizamos uma pesquisa quantitativa com base em observações em sala de aula, aplicação de questionário a alunos, e conversas com a parte pedagógica da Escola Estadual Francisco de Assis Silva (EEFAS), no município de Serrinha dos Pintos – RN. Para tanto utilizamos como respaldo teórico BAMBERG (1987), CAGLIARI (1987), CORACINI (2005), GERALDI (2000), KLEIMAN (2001), dentre outro. Por fim, foi possível diagnosticar um perfil de leitor investigador e ativo, e com isso compreender os pontos desenvolvidos pela escola, a metodologia e os resultados da pesquisa em discussão, conhecendo as estratégias que a escola usa para intervir no pensamento e estimular os leitores a vivenciarem cada vez mais a prática diária da leitura com o intuito de consolidar os conhecimentos vivenciados.



JUVENTUDE INDÍGENA TREMEMBÉ E SUAS PRÁTICAS SÓCIO-CULTURAIS

Catiana Maria do NASCIMENTO

Maria Robervânia Paiva SOUZA

Maria do Socorro Sousa e SILVA

Ivna de Holanda PEREIRA

Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

O artigo é parte dos estudos preliminares da Pesquisa em andamento, sobre Formação e Práticas Sócio-Culturais da Juventude Rural, com ênfase no (a) jovem indígena Tremembé, de Itarema-Ce. Tem como objetivo apresentar uma análise preliminar sobre as práticas sócio-culturais que embasam a formação desses jovens, os desafios e perspectivas que enfrentam face às transformações da sociedade moderna e, como esses desafios influenciam processos de reelaboração cultural para a convivência/permanência desses/dessas jovens no meio rural, fortalecendo sua cultura e identidade. Tomamos como referencial os estudos sobre a temática juventude, as observações e entrevistas desenvolvidas nas comunidades indígenas Tremembé, possibilitando estabelecer vínculos entre teoria e prática. Nossas considerações preliminares apontam para a constatação dos espaços que esses jovens vêm conquistando no Movimento Indígena, a relevância do processo de afirmação cultural dos Tremembé com ênfase nas escolas diferenciadas, considerando o papel relevante da juventude na preservação dos costumes e tradições e luta pela terra.



**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM
HORIZONTE/CEARÁ: DE MOMENTOS GRAVES A MOMENTOS GRÁVIDOS**

Charmênia Freitas de SÁTIRO

Elisangela André da SILVA

Maria Socorro Lucena LIMA

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Este trabalho analisa o processo de formação continuada de alfabetizadores desenvolvido em Horizonte / Ceará, no ano de 2006, considerando aspectos epistemológicos inerentes à sua organização, a partir da percepção dos cursistas. Nossa objetivo geral foi compreender os elementos teórico-metodológicos presentes na proposta de formação continuada, do *Projeto Lendo Você Fica Sabendo*, buscando compreender o papel que assumem as relações entre formadores e educadores na construção dos saberes, nos processos reflexivos e no fortalecimento da identidade docente. Para tanto utilizamos da pesquisa qualitativa, partindo da análise do perfil do alfabetizador de Horizonte - 2005 (ano que precedeu a implantação do projeto). Na pesquisa empírica foram realizados: aplicação de uma entrevista semi-estruturada com os coordenadores responsáveis pelo projeto e levantamento bibliográfico, considerando a evolução histórica dos processos de formação continuada de professores no Brasil. Os resultados da pesquisa apontam que a formação continuada de professores pode ser ressignificada a partir do trabalho com a dimensão humana. Recuperar o saber viver de todas as pessoas é uma necessidade emergente. Não há como construir significado para as coisas que nos rodeiam, e as atividades desenvolvidas por nós, sem antes construirmos um significado para nossa própria existência. O sentido se dá nas relações que construímos. Assim, relações saudáveis conduzem a processos de aprendizagem cada vez mais ricos e plenos de significados.



(RE) PENSANDO A CO-ORDENAÇÃO

Christiérica Rodrigues de LIMA

Gilvana Galeno SOARES

Valêskia Albuquerque Lima da SILVA

Pauleany Simões de MORAIS

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Este texto tem por objetivo realizar uma reflexão sobre a atuação do coordenador pedagógico. Como procedimento metodológico utilizou-se de questionário, o qual contém 18 perguntas direcionadas a coordenação pedagógica da Escola Municipal Arnaldo Monteiro de Bezerra. Pode-se perceber na ocasião da entrevista que a coordenadora está totalmente integrada com as novas exigências direcionadas ao papel do coordenador pedagógico. Percebe-se que a profissional faz uso das ferramentas de trabalho no seu espaço de trabalho, tendo consciência entre o desejo e a realidade no seu fazer pedagógico, orientando suas ações articuladas com Projeto Político-Pedagógico. O papel da coordenação pedagógica é muito amplo, envolve questões de currículo, construção do conhecimento, aprendizagem, relações interpessoais, ética, disciplina, avaliação da aprendizagem, relacionamento com a comunidade, recursos didáticos, dentre outros. Faz-se, a partir do relato anterior, uma reflexão entre os fundamentos teóricos discutidos em sala de aula e a realidade empírica vivenciada pela coordenadora pedagógica.



EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA: REPENSANDO AS PRÁTICAS EM SAÚDE NA PERSPECTIVA DA AUTONOMIA DOS SUJEITOS, APOIANDO-SE NA PROPOSTA DA EDUCAÇÃO POPULAR.

Cínara Fonseca de OLIVEIRA

Virgínia Maria de Brito MORAIS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A educação popular como educação feita com o povo para o povo, respeitando e interagindo com sua realidade sócio-econômica é um campo de práticas e de conhecimentos do setor saúde que tem se ocupado com a criação de vínculos entre a ação assistencial e o pensar e fazer cotidiano da população em processo de troca mútuo, onde os saberes se complementam, onde não há sobreposição de saber, mas uma troca dentro da educação popular, discutimos ainda a educação emancipatória, no qual o usuário dos serviços de saúde passam de meros passivos e receptores das ações, planejamentos e procedimentos, à sujeitos com voz, vez, opinião, direito e dever; postos em prática pela autonomia, mediação, amorosidade, construção coletiva; cooperação, produção compartilhada do conhecimento e elaboração do conhecimento. Apresentação de esquetes ao público da UBS Dom Jaime Câmara e docentes e discentes do quarto período da faculdade de enfermagem da UERN em Mossoró-RN, onde se abordou e discutiu a temática, que traziam na realidade dos serviços de saúde os princípios da educação popular, mostrando como funcionavam estes, baseados ou não nos fundamentos desta ciência. Possibilitou primordial interação e construção coletiva dos saberes, onde os sujeitos presentes podiam visualizar-se através das esquetes apresentadas, ansiando-os por mudança nas práticas assistenciais baseada nos princípios da participação popular. Dessa forma, foi importante despertar para necessidade de atrelar o saber popular (crenças, costumes) e o saber científico, na perspectiva de uma maior autonomia dos sujeitos durante as mais diversas ações em saúde.



**PROJETO CHICO MENDES: UMA INTERVENÇÃO NECESSÁRIA NO ENSINO DAS
CIÊNCIAS NATURAIS**

Claudenice da Cunha BARBOSA

Joelma Coelho de ANDRADE

Jordana S. de Gouveia BARBOSA

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Este trabalho mostra a experiência vivenciada no Projeto Chico Mendes, em Campina Grande-PB, onde priorizou-se estabelecer uma relação da escola com a comunidade local, dando ênfase ao cuidado com o Meio Ambiente. Para realização do Projeto utilizamos os seguintes instrumentos: Diagnóstico da realidade local, palestras educativas, passeios ecológicos, conversas informais, exibição de vídeos, confecção de cartazes, apresentação de teatrais, revitalização da horta da escola e parceria com toda as partes da escola, professores, alunos, pais, funcionários e direção. A primeira barreira detectada foi a resistência por parte dos professores que viam a realização do Projeto com pouca importância para realidade de sua escola. Após o diagnóstico realizado por todas as partes do projeto na Escola São Clemente os resultados começaram a fluir como a compreensão dos alunos que Meio Ambiente não é somente o verde, mas tudo que está inserido na vida. Com as atividades realizadas pelo projeto, vivenciou-se uma nova realidade na comunidade local, onde sentia-se que todos queriam cuidar do seu Meio Ambiente.



RESILIÊNCIA: FATORES QUE FACILITAM E DIFICULTAM O TRABALHO DOCENTE

Claudia Cybelle Alves AMORIM
Ana Marcia Luna MONTEIRO
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Esta pesquisa tem por objetivo identificar fatores capazes de ativar a capacidade de resiliência entre professoras em seu meio, considerando que essa capacidade pode ser promovida através de ambientes facilitadores. A fim de alcançar o nosso objetivo optamos por uma entrevista semi-estruturada, a qual nos ajudou a compreender os fatores que dificultam e facilitam o trabalho docente, e a identificar as estratégias para o enfrentamento das adversidades. Observou-se que estes fatores estão presentes na realidade vivenciada por boa parte das professoras entrevistadas. A análise permitiu concluir ainda que, quando essas professoras se sentem apoiadas em seu trabalho, podem desenvolver habilidades resilientes que ajudam no enfrentamento das adversidades.



**LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA COM OS POEMAS INFANTIS
DE VINÍCIUS DE MORAES**

Claudia Janaina Galdino FARIAS
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Refletindo sobre a forma de como o texto literário é trabalhado na sala de aula, isto é, como pretexto para aprender gramática, ou de base de estímulo para a produção de texto, procuramos desenvolver uma experiência de leitura diferenciada utilizando os poemas de Vinícius de Moraes. Portanto, este trabalho surgiu a partir da necessidade de proporcionar aos alunos de uma turma do 2º ano (Ensino Fundamental) na Unidade Educativa Construir (nome fictício, objetivando manter a privacidade da instituição), atividades de leitura que privilegiasse encantamento, prazer e fruição, uma vez que esses são os principais atributos da Literatura Infantil. A partir da análise dos poemas e da descrição da experiência, pretendemos mostrar como o texto literário poético pode possibilitar encantamento e prazer às crianças, viabilizando o estabelecimento de uma ligação prazerosa com o leitor, o que é de fundamental importância para a formação de leitores. A metodologia baseou-se na leitura dos poemas realizada por nós (no primeiro momento), e pelas próprias crianças (no segundo momento), além de trabalhos com ilustração e dramatização dos poemas. Como resultado, alcançou-se a aproximação do aluno com o gênero poesia, além de muito prazer em cada leitura. Teoricamente, nossas reflexões foram baseadas em ABRAMOVICH, BORGES e ZILBERMAN.



**LITERATURA DE CORDEL: ENCANTAMENTO E CULTURA POPULAR EM UM
FOLHETO DE MANOEL MONTEIRO**

Cláudia Janaina Galdino FARIAS

Suzana Maria de Queiroz BENTO

Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

O trabalho aqui apresentado é resultado de uma experiência desenvolvida com alunos do 2º Ano (Ensino Fundamental I) da escola intitulada Unidade Educacional Pedro e Paulo-UNEPP, localizada na zona urbana do município de Campina Grande-PB. Desenvolvemos essa experiência a partir da leitura em sala de aula do folheto “Poesia Popular de Ler e Brincar, Ouvir e Dançar”, do cordelista pernambucano Manoel Monteiro. Em decorrência da significativa aceitação do referente gênero pelos alunos, decidimos explorar a cultura, história e origem dessa literatura volante. Vale salientar que nas atividades propostas buscou-se não só explorar os fatores históricos e culturais da Literatura de Cordel, mas principalmente promover momentos de encantamento, entretenimento e fruição, uma vez que a função de toda e qualquer literatura é proporcionar encantamento e prazer aos seus leitores e não funcionar como pretexto de estímulo para a produção textual. A partir da descrição da experiência, pretendemos mostrar como a Literatura de Cordel pode promover prazer e fruição aos seus leitores, viabilizando o estabelecimento de uma ligação prazerosa com o leitor, o que é de fundamental relevância para a formação de leitores. Além de explorar seus aspectos históricos e culturais, nossa metodologia enfatizou principalmente trabalhos com ilustração, dramatização e debates sobre o cordel. Teoricamente, nossas reflexões foram baseadas em PINHEIRO(2005), CARVALHO e SILVA(2007) e MONTEIRO(2003). Como resultado, alcançou-se uma aproximação do aluno com sua cultura popular e a valorização de tal produção artística.



**O EDUCATIVO E O PEDAGÓGICO NAS ATIVIDADES DA ARTE DA CERÂMICA DOS
MESTRES DA CULTURA EM ICOARACI/PA**

Claudia Luciana Farias de SOUZA
Marcos Belém Oeiras COSTA
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Estudo sobre os Mestres da Cultura na Arte da Cerâmica no Distrito de Icoaraci, Belém/PA, com o objetivo de compreender como suas práticas laborais se refletem de forma educativa e pedagógica na vida da comunidade onde moram e em suas próprias vidas. Analisa-se, através da pesquisa de campo feita por meio de entrevistas com os chamados Mestres da Cultura, o processo de aprendizagem e transmissão de conhecimentos referentes a esta arte, bem como a importância da produção artística para a construção da imagem dos artesões na localidade. Verificou-se que o processo de aprendizagem varia conforme o ambiente (olaria ou escola) e os objetivos das ações (formação do artesão ou formação escolar); a importância que possuem para a localidade, na ótica dos sujeitos da investigação, refere-se a processos de formação realizados a partir de formas variadas de acesso ao conhecimento, tanto no sentido utilitário (econômico) quanto no sentido de formação humana mais ampla.



**A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NA INDÚSTRIA DE CONFECÇÃO DE TABOLEIRO
GRANDE/RN: CONSIDERAÇÕES SOBRE OS IMPACTOS DA REESTRUTURAÇÃO
TÉCNICO-ORGANIZACIONAL**

Cláudia Maria da Costa FREITAS

Franciclezíria de Souza Barreto SILVA

Vanuza Maria Pontes SENA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A crise estrutural do capital iniciada no final dos anos 1970 pôs em xeque elementos constitutivos da rigidez fordista, e tem exigido mudanças no âmbito produtivo, impondo transformações ao mundo do trabalho. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo o estudo dos impactos que a reestruturação produtiva na indústria de confecção no município de Taboleiro Grande/RN, tem sobre a mão-de-obra empregada. Para tanto, nos utilizaremos dados, provenientes de uma pesquisa de campo realizada junto aos proprietários e funcionários das indústrias de confecções do município. Verificamos que embora as indústrias tenham procurado “inovar”, tanto no âmbito tecnológico como organizacional, percebemos que a mão-de-obra em termos de escolaridade e experiência, não apresenta as novas tendências desse processo de reestruturação em se tratando de grau de exibibilidade, quando 34,21% dos funcionários têm apenas ensino médio e que 80,26% não tiveram necessidade de experiência ao serem contratadas. No que se refere à faixa etária observamos que a mesma se encaixa na linha geral da População Economicamente Ativa. Verificamos que as empresas, não absorveram as reais características do modelo de reestruturação que têm se propalado universalmente, já que as inovações se limitaram à base da aquisição de maquinário e equipamentos, com fins a ampliarem suas produções; ou mesmo organizacional, não se observou a prática quanto à exigência de qualificação, ou seja, não detectou uma preocupação em manter em seu quadro, funcionários com elevado nível de qualificação.



O ENSINO DE GEOGRAFIA NO NÍVEL FUNDAMENTAL E SUA ARTICULAÇÃO COM OS CONCEITOS - CHAVE: RESGATE GEO-HISTÓRICO DA REGIÃO

Clefson FERNANDES

Maria José Costa FERNANDES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Esse trabalho é resultante das atividades do Projeto de Extensão “Pensando a Geografia e seus conceitos-chave” e surge da necessidade da compreensão/construção epistemológica do conceito de região na ciência geográfica e sua articulação com o ensino fundamental. O objetivo principal do trabalho é fazer uma análise da abordagem dos conceitos-chave no ensino fundamental e uma (re) leitura do conceito de região nas diversas correntes do pensamento geográfico, a fim de entender qual a contribuição dada por cada corrente ao longo da história e como essas contribuições foram incorporados a Geografia. Para alcançar os objetivos propostos fizemos uma investigação bibliográfica embasada em referenciais que tratam do ensino de Geografia e do conceito de Região, destacamos principalmente as Obras de Gomes (1995), Cavalcanti (1998), Corrêa (2000), Callai (2001) e Bezzi (2004) que deram o suporte teórico necessário para o entendimento das temáticas em análise. Podemos perceber que o ensino de Geografia em nível fundamental ainda apresenta muitas lacunas em relação ao tratamento dos conceitos-chave nos conteúdos escolares e acerca do conceito de região podemos perceber que são diversos os entendimentos existentes, definidos a partir dos aspectos adotados, sejam eles sociais, políticos, naturais, econômicos ou culturais. O ensino de Geografia precisa de mudanças no tratamento dos conceitos geográficos e deve buscar a formação cidadã mediante o entendimento de que o conceito de região é dinâmico, e seu conhecimento torna-se indispensável para elucidar as particularidades de cada espaço no mundo globalizado em que vivemos na Sociedade atual.



DESAFIOS DA SAÚDE NA ATENÇÃO DA PESSOA IDOSA NO BAIRRO JOÃO XXIII PAU DOS FERROS – RN

Concita Cristina de Siqueira MOREIRA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A produção dos serviços de saúde incorpora modelos de atenção que são interdependentes da organização social. Determinado modo de produzir saúde em vigência ou ascensão nem sempre está condicionado a qualidade de vida e saúde da população, mas sim a certas demandas sociais de ordem político-econômica. O objetivo deste texto é a busca de uma interação entre o saber acadêmico e o serviço de saúde, que se constitui como um instrumento norteador importante na busca de um olhar crítico-reflexivo, almejando prática de intervenção, que atinja as perspectivas de uma atenção plena idealizada pelas diretrizes do Sistema Único de Saúde, que tende em sua essência a proposta de universalidade, integralidade e equidade, visa satisfazer as necessidades em seus diversos níveis de complexidade. Para tanto se buscou conhecer a realidade de trabalho da unidade de saúde do bairro João XXIII, da cidade de Pau dos Ferros/RN mais especificamente a atenção à saúde da pessoa idosa, mediante a qual se verificou uma limitação dessa atenção ao programa de HiperDia, mostrando-se reducionista e limitado. Visando corrigir essas limitações, foram sugestionadas propostas de ação que atenderia mais satisfatoriamente a essa realidade. Para a produção deste artigo utilizou-se de um questionário qualitativo aplicado a enfermeira da unidade, além de alguns referenciais teóricos que serviram de suporte para norte das ações. Concluiu-se que a UBS carece de uma intervenção que melhore a atenção da população idosa assim como de estratégias de qualificação dos profissionais da saúde que lidam com este público.



A LEITURA E A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Cosmo Gean da Silva MONTE
Hildevânia da Silva MONTE
Rosa Leite da COSTA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Este artigo tem como objetivo discutir, a partir do nosso conhecimento sobre as concepções de linguagem, em especial da linguagem como interação social, como vem ocorrendo o ensino de língua portuguesa no que concerne aos aspectos da leitura e da produção textual, depois de mais de uma década da implantação da proposta de ensino formulada pelos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa - PCN. A metodologia empregada consistiu na nossa ida a uma sala de aula do sétimo ano que funciona na Escola Municipal 04 de outubro, na cidade de Jose da Penha, RN, com o propósito de coletarmos, através de questionário, as informações necessárias sobre as concepções do professor a respeito do ensino de língua materna, e ainda e observarmos, mediante o preenchimento de notas de campo, 10 horas/aulas desse professor. Para constatar se, de fato, suas afirmações condizem com sua prática. Nessa perspectiva, tomamos como embasamento teórico os estudos de Bakhtin (2000), a proposta de ensino dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (2001) e a contribuição de autores como Travaglia (1996), Mussalim (2001), entre outros. Dessa forma, podemos constatar que ainda não há uma definição clara do que seja uma proposta de ensino de leitura e produção textual com base na concepção de linguagem como interação social, e que há uma contradição entre o dizer e o fazer pedagógico.



PEDAGOGIA LÚDICA: UMA EXPERIÊNCIA NO NACC-PB

Cristhiane da Silva CAVALCANTI

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Este projeto apresenta reflexões sobre uma proposta de educação intervencional através da pedagogia lúdica fundamentada no uso da ludicidade, e do brincar que auxilia na recuperação e educação de crianças e adolescentes acometidos pelo câncer, residentes na Casa da Criança com o intuito de promover à re-socialização desses indivíduos que se encontram fora do âmbito escolar, familiar e social. Tal prática pedagógica auxilia e contribui para o resgate da escolarização e da infância por meio de momentos de descontração interagindo de forma contínua no desenvolvimento cognitivo e emocional. A ludicidade proporciona à criança e ao adolescente uma forma de socialização que, devido ao quadro da doença lhe é negada, além de contribuir para torná-los mais confiantes, independentes, reflexivos e participativos. O principal objetivo desta pesquisa é utilizar a ludicidade como ferramenta auxiliar no tratamento de crianças e adolescentes vítimas do câncer. Este estudo utiliza uma abordagem qualitativa na qual a metodologia reúne técnicas de observação sistemática. Constatou-se que essa prática pedagógica contribui para o processo de amenização através de uma educação de forma criativa, fazendo com que a autoestima seja recuperada. Portanto, por meio do contato direto com o lúdico, são preservados sentimentos que estão adormecidos e ao mesmo tempo são libertados para um potencial crítico, que consequentemente devolve na criança e no adolescente a imaginação, a criatividade, a autoconfiança, o brincar e a liberdade de expressão. Nesse sentido, constatou-se que a pedagogia lúdica atua como recurso terapêutico reintegrador e mediador para a socialização destes indivíduos fora do ambiente escolar.



CUIDAR E EDUCAR: UMA ASSOCIAÇÃO NECESSÁRIA

Cristiane de Melo SANTOS
Lucicleide Sales de OLIVEIRA
Joana Darc Pereira de SOUZA
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Ao longo da história a Educação Infantil caracterizou-se, essencialmente, de cuidados para com a criança. Atualmente, as Instituições Infantis vêm passando por mudanças significativas no processo de ensino, decorrentes de pesquisas, movimentos sociais e políticas públicas implantadas em nosso País. A Educação Infantil tem se preocupado em contribuir efetivamente para o desenvolvimento integral da criança, especificamente, de como o procedimento docente é mediado frente à proposta pedagógica. Nesse sentido, o presente estudo trata da articulação do cuidar-educar na Educação Infantil, com o propósito de perceber as práticas pedagógicas e mostrar a realidade de duas Instituições municipais de Educação Infantil no Município de Campina Grande - PB. O estudo obtido em fontes que trata o tema constituirá fundamento para a análise das informações coletadas de um questionário voltado para o educador infantil, como também, do registro das observações referentes às suas práticas. Nessa perspectiva, a apresentação dos resultados e da conclusão desse trabalho, para os profissionais que atuam na Educação Infantil, deverá contribuir para maior reflexão acerca da articulação cuidar-educar e de como se configura no desenvolvimento da criança, na construção de sua totalidade e autonomia.



**ENTRE ENCONTROS E DESENCONTROS: ANÁLISE DA PERSONAGEM VENÂNCIA DO
CONTO “O CONFESSORÁRIO” DE TERESA AVILLEZ EREIRA**

Cyro Leandro Moraes GAMA
Maria Aparecida da Costa Gonçalves FERREIRA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Nosso trabalho tem por objetivo analisar o conto “O confessionário”, da portuguesa Teresa Avillez Ereira, escritora que figura no cenário da literatura contemporânea luso. O conto retrata a história de uma mulher chamada Venâncio, que entre encontros e desencontros da vida, busca forças para continuar a viver, mesmo sofrendo com um divórcio que acontece, quase de forma inexplicável. A personagem Venâncio, é deixada pelo marido que prefere se entregar aos deveres religiosos se tornando padre. Envergonhada e indignada com os acontecimentos de sua vida, a personagem foge para uma outra cidade com a intenção de recomeçar uma nova vida. A proposta de nosso trabalho é, pois, observar como se dá a evolução da personagem e como ela vai conduzir sua vida a partir da separação conjugal com seu marido. O conto trata de uma arte de agregação, porque não há uma preocupação em inovar o sistema simbólico, como pontua Silva (2003); ou seja, apresenta um tema um tanto comum, podendo até assemelhar-se com a vida cotidiana de algumas mulheres. Pois, como afirma Zolin (2003), por se tratar de um conto feminino, eles trazem em si personagens femininos que apresentam em um dado momento ter consciência do seu papel social, e por isso faz questionamentos acerca da vida e do meio ao qual estão inseridas.



FICÇÃO E REALIDADE: CAMINHOS ENCRUZILHADOS NA LEITURA DE LITERATURA

Daliane do Nascimento dos SANTOS
Alessandra Cardoso de FREITAS
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O texto literário, ao ficcionalizar o mundo real, contribui para o processo de reflexão do leitor, proporcionando-lhe, gradativamente, o discernimento entre ficção e realidade. Nesse trabalho, buscamos apresentar um estudo teórico-prático realizado na disciplina Literatura Infantil, com o propósito de analisar o discernimento de crianças do 2º ano do ensino fundamental entre ficção e realidade na leitura de contos de fadas. O estudo foi realizado numa turma do ensino fundamental, de uma escola pública de Assú-RN. Teoricamente, nos respaldamos nos estudos de Amarilha (2003; 2006), Bettelheim (1996), Eco (1999), dentre outros. Em termos metodológicos, nos fundamentamos na experiência de leitura por andaime (GRAVES e GRAVES, 1995), desenvolvendo, após os procedimentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura, entrevista semi-estruturada com cinco crianças, selecionadas aleatoriamente. Após as entrevistas, procedemos à transcrição dos dados. A análise revelou que as crianças, em sua maioria, demonstra estágio de transição ao estabelecer relações entre ficção e realidade. Observamos, ainda, que o contato com a leitura de literatura propicia à criança um envolvimento maior com o jogo ficcional, estimulando cada vez mais o seu imaginário. Assim, concluímos que as crianças ao entrarem no jogo de faz-de-conta, por meio da literatura, externaliza suas emoções ao viver momentos lúdicos proporcionados pelas histórias.



**DIREITOS HUMANOS E FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: EXPERIÊNCIAS NO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UFPB**

Dalva Regina Araújo da SILVA

Bolsista do PROLICEN / UFPB

Maria Elizete Guimarães CARVALHO

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Trata-se de um trabalho que tem o objetivo de discutir a experiência vivenciada durante o desenvolvimento do Projeto “Educando em Direitos Humanos: Uma Experiência com Graduandos de Pedagogia”, PROLICEN, UFPB, que aborda a temática Direitos Humanos e educação no universo acadêmico. Uma vez que a educação está situada no rol dos direitos fundamentais, é urgência uma discussão que priorize o ato de educar calcado nos princípios da dignidade e do respeito à diversidade. A partir dessa compreensão, desenvolvemos nosso trabalho, que tem como propósito a contribuição na qualidade da formação do pedagogo da UFPB, partindo da premissa de que é necessária uma formação em Direitos Humanos, que fundamente o educador enquanto sujeito com uma prática pedagógica comprometida com a justiça e a igualdade social. Para tal propósito, realizamos no decorrer do projeto, estudos bibliográficos seguidos de discussões, sessões de vídeos comentados e organização de palestras. Evidenciamos, na realização das atividades com graduandos do Curso de Pedagogia, a construção de uma visão que prioriza a importância de uma formação em Direitos Humanos como requisito para uma prática educacional que busca a paz, a justiça e a igualdade social. Os graduandos estão sensibilizando-se com os propósitos do projeto, participando das discussões e debates e sugerindo modos de intervenção na instituição educacional.



**UM EM QUATRO: PORTINARI, DRUMMOND E AS (RE)CRIAÇÕES
DE DOM QUIXOTE**

Daniela Miguel de SOUZA
Samyra Lara Ferreira ALMEIDA
Andrey Pereira de OLIVEIRA
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

O engenhoso fidalgo Dom Quixote de la Mancha, de Miguel de Cervantes, obra publicada em dois volumes (1605-1615), ganhou fama pelo seu caráter temático e inovador. Esse sucesso se consolidou principalmente com o auxílio de outras mídias, como a pintura, a escultura, o cinema, etc. Como artistas que se propuseram a uma releitura de *Dom Quixote*, temos, entre outros, Cândido Portinari e Carlos Drummond de Andrade. Portinari fez uma série chamada “Dom Quixote”: 21 telas pintadas em lápis de cor sobre cartão, resgatando as principais aventuras do romance cervantino. Motivado pelas obras do pintor, Drummond produziu uma série de 21 poemas intitulados “Quixote e Sancho, de Portinari”, fazendo um incrível paralelo e proporcionando um diálogo tanto com a obra de Cervantes quanto com as pinturas de Portinari, em que temos uma verdadeira imbricação de idéias pessoais e alheias. Visto isso, exploraremos essa mesclagem de concepções de Drummond e Portinari, fazendo uma análise comparativa, especificamente entre o quinto poema da série, “Um em quatro”, e o cartão intitulado “D. Quixote e Sancho Pança saindo para suas aventuras”. Propomos-nos a observar até que ponto se dá essa fusão de idéias e como ocorre a apropriação da obra cervantina pela tela de Portinari e pelo poema de Drummond. Para efetuarmos a análise proposta, utilizaremos algumas noções de semiótica peirceana, alguns princípios da Teoria da Literatura, assim como conhecimentos básicos da Teoria da Arte. Com isso, esperamos contribuir para o desenvolvimento das pesquisas na área da literatura e semiótica.



**UMA ANÁLISE DA PRÁTICA METODOLÓGICA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA,
DA REDE BÁSICA, NOS ESTADOS DO CEARÁ E RIO GRANDE DO NORTE**

Danielle Leite da SILVA

Maria Alice Pinheiro PESSOA

Nilson Roberto Barros da SILVA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Este trabalho analisa a prática docente no ensino da língua inglesa em escolas do Ceará e do Rio Grande do Norte e compara os métodos utilizados pelos professores pesquisados, com os métodos de ensino de línguas estrangeiras, discutidos nas aulas da disciplina Metodologia I, do 3º período do Curso Letras/Inglês – UERN/CAMEAM. Foram observadas 6 h/a nas escolas Elisiário Dias, localizada no município de São Miguel - RN e Virgílio Correia Lima, na cidade de Pereiro - CE. Na primeira, foram observadas as turmas dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e na segunda, o 3º ano do Ensino Médio. Foram utilizadas anotações sobre o funcionamento das aulas e registrada a utilização dos recursos didáticos e estratégias de ensino adotados pelos professores. Os dados obtidos foram comparados com os métodos de ensino discutidos principalmente por Richards & Rogers (1986) e Cardoso (2004). Concluídas as observações, percebemos que o ensino de língua inglesa centra-se no ensino da gramática e nenhum estímulo é destinado aos alunos para que tentem falar a língua alvo. A metodologia dos profissionais observados aproxima-se, principalmente do Método da Gramática e Tradução, por meio do qual a língua-mãe serve de base para a aquisição da língua estrangeira. Ao final da pesquisa, percebemos que, embora o estudo dos métodos de ensino de línguas seja parte integrante do currículo do curso Letras, em geral, os professores da rede básica não utilizam os métodos aprendidos no curso, sobretudo em função da incompatibilidade dos objetivos do ensino.



PRÁTICAS DE LEITURA EM ESCOLAS PÚBLICAS DA PARAÍBA NUMA PESPECTIVA SÓCIO-DISCURSIVA

David Vinnícius Lira CAMPOS
Erik Viana Carlos RODRIGUES
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

O projeto PROLICEN (Programa de Incentivo à Docência), “As práticas de leitura e escritura nas escolas públicas do sertão paraibano: algumas possibilidades”, do curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG – (Campus de Cajazeiras) discute e interpreta, nesta fase de seu desenvolvimento, como algumas práticas de leitura são realizadas tanto por professores de língua portuguesa quanto por alunos do Ensino Fundamental, e do primeiro e segundo anos do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Constantino Vieira. A análise prévia dos dados (as aulas) demonstra que a leitura ainda ocorre sem um objetivo muito claro didaticamente: os alunos são expostos a modelos de leitura cuja natureza ainda reside na localização de informações ou na formação de uma opinião acerca de determinadas temáticas consideradas polêmicas pelo professor. Com o impulso dado pelas leituras de Bakhtin (1992), Bronckart (1999), Garcez (1998), Orlandi (1998) e Kleiman (1989, 1992, 1995), e a partir de uma abordagem teórico-metodológica sócio-discursiva, o projeto torna-se cada vez mais envolvido com a comunidade pesquisada, buscando incessantemente ganhar seu espaço como uma prática que consiga sanar a enorme deficiência, no âmbito da leitura e, posteriormente, da escrita, que aflige as escolas públicas do sertão da Paraíba. O processo de ressignificação das práticas de leitura envolve todo o grupo – professores, alunos-bolsistas e professor-pesquisador – na discussão das leituras que sustentam a pesquisa, e aplica, também numa atitude colaborativa, algumas alternativas de leitura como prática social que podem melhor contribuir para o desempenho dos alunos enquanto leitores em formação.



O DESENVOLVIMENTO MORAL DAS CRIANÇAS NO FAZ-DE-CONTA A PARTIR DA CONDIÇÃO SOCIAL

Debora Najda de Medeiros VIANA

Guaira Moreira Camilo de MELO

Eveline Rodrigues ARAÚJO

Ana Cristina Rabelo LOUREIRO

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

O estudo teve como objetivo avaliar o desenvolvimento do processo de autonomia da criança através da brincadeira de faz-de-conta, a partir da condição social em que está inserida, analisando os aspectos da identificação das figuras de autoridade; caracterização dos tipos de cooperação e identificação das regras sociais apresentadas nestas brincadeiras. A pesquisa foi realizada na escola, área de observação, uma vez que é um local onde diferentes crianças podem agrupar-se para brincar. Foram escolhidas uma escola privada e outra pública porque estas se configuraram em duas instituições que apresentam nítidas diferenciações de condição social. Participaram da pesquisa 130 estudantes, sendo 44 crianças da escola privada e 86 da escola pública. Enquanto instrumento para coleta de dados, utilizou-se a observação participante, ao longo de dois meses, durante o recreio dos alunos. Cada uma das oito pesquisadoras realizou seis observações, produzindo um total de 48 registros. Foi possível verificar uma associação entre a brincadeira de faz-de-conta e o desenvolvimento moral, considerando, principalmente os comportamentos relacionados às regras, a cooperação, ao preconceito e ao sentimento de obrigatoriedade. Como também, perceber-se alguns aspectos diferenciados nos enredos das brincadeiras de faz-de-conta, considerando o assunto e as experiências sociais vivenciadas pelas crianças da escola pública e privada. Constatou-se que os processos de simbolização da criança no faz-de-conta podem contribuir significantemente na construção do conceito de moralidade, associado este aos aspectos afetivos, intelectuais e sociais.



**VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: A INSERÇÃO DO
ENFERMEIRO NESSE CONTEXTO**

Diogo Henrique Jales BEVENIDES

Edilson Fernandes da Silva JÚNIOR

Líbne Lidianne da Rocha e NÓBREGA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Os maus tratos sexuais infantis, como o abuso e a exploração sexual, são temáticas atuais ainda pouco notificadas pelos órgãos públicos. O caráter cidadão que cada sujeito representa nessa temática é de extrema relevância, especificamente, o enfermeiro, por ser um ator que tem proximidade com a comunidade, devendo comprometer-se com a identificação de casos através de seus contatos diários com crianças e adolescentes. Assim, o presente artigo objetiva refletir acerca da violência sexual contra crianças e adolescentes, resgatando a importância da abordagem qualificada e permanente do enfermeiro diante de condições relacionadas à problemática. O trabalho se caracteriza como um estudo descritivo bibliográfico, com o levantamento de bibliografias acerca da temática aqui discutida. Como fonte de informações, buscou-se o site do Google e do Scielo e apontou-se os descriptores: violência sexual, violência sexual na infância, adolescência, notificações, enfermagem, assim como foram realizadas pesquisas em periódicos e livros específicos da área da enfermagem. Foi possível esclarecer como pode se desenvolver a violência sexual contra crianças e adolescentes. Observou-se que o enfermeiro tem o papel de notificador de casos, identificando-os e encaminhando-os adequadamente. Além disso, acredita-se que o enfermeiro deve participar da prevenção/controle da violência sexual, dando ênfase à educação em saúde para a família, como forma de se detectar e/ou prevenir casos de violência e através da realização de atividades que visem o aumento da auto-estima de crianças e jovens e a promoção da qualidade de vida, com a garantia de direitos e deveres aos pequenos cidadãos.



“CORES” E RAÇAS E ETNICIDADE DAS PROFESSORAS DO SERIDÓ NORTE RIO GRANDENSE

Edja Kelly da Silva LIMA

Bolsista PIBIC/UFRN

Ana Santana Medeiros da COSTA

Tânia Cristina Meira GARCIA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Este trabalho tem por objetivo discutir questões referentes à etnicidade, vez que, este tema fundamenta um dos campos de investigação privilegiado pelo projeto de pesquisa **PROFESSORA NEGRA NO SERIDÓ**: memória e história. Através de entrevistas orais realizadas com professoras afro-descendentes residentes na região do Seridó norte rio grandense, foi possível constatar através da fala de algumas destas entrevistadas, que elas não se identificam com o grupo étnico ao qual estão inseridas - grupo étnico constituído pelos afro-descendentes - fato que chamou nossa atenção e nos levou a estudar mais profundamente esta temática. Nesse sentido, procuramos fazer um levantamento da história de vida destas mulheres, levando em consideração diversos aspectos, como por exemplo: as situações familiares e do seu cotidiano, ancorando nossos achados nos estudos teórico-empríricos sobre etnicidade, o que nos tem permitido compreender os elementos de organização do sentido de pertença e de construção de identidade por estes sujeitos no cenário social.



**PROFESSORES EGRESSOS DOS CURSOS DE LICENCIATURAS DO CEFET-CE:
REFLEXÕES INICIAIS SOBRE PROCESSOS IDENTITÁRIOS**

Elaine Cristina da Silva GOMES

Ricardo da Silva PEDROSA

Natal Lânia Roque FERNANDES

Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFET/CE)

O presente estudo é parte de uma pesquisa que objetiva conhecer o processo identitário dos professores iniciantes, egressos dos cursos de licenciaturas em Matemática e Física do CEFETCE. Buscamos contribuições de dois campos teóricos: o campo dos estudos sobre processos identitários docente (NÓVOA, 1992; MOITA, 1992; HALL, 2006; WOODWARD, 2000; BAUMAN 2005) e história de vida (JOSO, 2004-2006; PINEAU, 2006; SOUSA, 2006)). Abordaremos os processos de formação identitária do sujeito pós-moderno a partir da desarticulação das identidades constantes da modernidade. Busca-se delimitar as trajetórias dos professores dentro da pós-modernidade de forma mais profunda, focada no sujeito como ele se mostra e se entende e como este se comporta frente à “crise de identidade” marcante da atualidade. Nessa primeira fase da pesquisa, levantamos dados sobre os sujeitos visando delinear o perfil dos egressos e selecionarmos os sujeitos que participarão da próxima fase do estudo, na qual será analisada as histórias de vida escritas pelos sujeitos. Os sujeitos dessa primeira etapa foram 18 graduados pelos cursos em investigação, no período de 2005 a 2007. Do universo investigado, quatro sujeitos concluíram o curso em sete semestres, nove concluíram entre sete e meio a nove semestres e cinco entre 10 a 11. Até o presente momento, oito pessoas iniciaram a profissão, sendo que um continuou sua formação fazendo especialização em ensino de Física. Consideramos que o fato de serem jovens, morando em bairros periféricos, terem alguma dificuldade na formação e no mercado de trabalho, influencia no processo de identidade profissional.



EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO: PROCESSO DE APRENDIZAGEM SOB A ÓTICA DO CURRÍCULO

Eliábia de Abreu Gomes BARBOSA
Raquel Carine de Moraes MARTINS
Sônia Pereira BARRETO
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Com base nas questões sistematizadas em dois projetos de pesquisa: “Educação do Campo: A Educação de Jovens e Adultos e as Políticas Compensatórias” e “A Construção do Direito à Educação: Significados do Letramento para Trabalhadores Rurais” procuramos compreender as várias facetas envolvidas no processo de aprendizagem sob a ótica do currículo da EJA. A abordagem metodológica qualitativa constitui-se das seguintes atividades: a análise dos dados secundários; observações sistemáticas em salas de aula; dinâmicas e técnicas grupais; entrevistas individuais e coletivas. Os achados se constituem em pontos como: educação descontextualizada; conteúdos infantilizados; precária formação de professores; materiais didáticos insuficientes; não acesso as novas tecnologias e as bibliotecas; não acompanhamento e planejamento pedagógico adequado. Com isso, defendemos a necessidade de integrar a formação de educadores (as) aos processos de desenvolvimento curricular traçados nas Diretrizes das Escolas do Campo, bem como pensar uma política específica de financiamento para que atenda de forma satisfatória o processo de aprendizagem. É fundamental que o educador (a) conheça a concepção de currículo do curso em que atua e quais os seus objetivos, buscando encontrar equilíbrios entre suas crenças e seus conhecimentos, para melhor coordenar sua prática docente. Apoio: CNPq e UFC.



**DEBATEANDO EM TORNO DOS SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
PARA PEDAGOGOS EM FORMAÇÃO NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ.**

Eliábia de Abreu Gomes BARBOS A
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é marcada por momentos de progressos e retrocessos. Apesar da Constituição Federal de 1988 assegurar a educação como um direito subjetivo, a escolarização de jovens e adultos ainda é um dos grandes desafios a serem enfrentados. Este artigo, fruto do trabalho de pesquisa realizado na disciplina de Pesquisa Educacional II, do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, procura a partir dos significados atribuídos à EJA pelos pedagogos, perceber se este está sensível a situação de analfabetismo e se pretende exercer sua prática nesta modalidade. Foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo e a investigação se deu através de um questionário contendo questões abertas e fechadas. Os estudantes que afirmaram ter interesse em trabalhar com a EJA apontaram interesse em atuar como professor alfabetizador. Seguidamente, com 12,3% de preferência, indicaram a opção de seguir carreira acadêmica na área como docente ou pesquisador. A partir da pesquisa podemos afirmar que quanto ao exercício docente no ensino fundamental e médio a EJA necessita de maiores incentivos e políticas públicas que possam estimular os estudantes a atuarem nessa área. A constatação da existência de certa descontinuidade entre a formação acadêmica e o mercado de trabalho recomenda a abertura de diálogos com maiores esclarecimentos entre os estudantes e os centros de formação. Um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade, ou por um voluntariado idealista não possuiará as habilidades específicas que a habilitação como formação sistemática requer.



MANOEL MONTEIRO PARA CRIANÇAS: UMA POSSIBILIDADE NA SALA DE AULA

Eliane Gomes da SILVA
Ester Ribeiro de CARVALHO
Suzana Maria Queiroz de BENTO
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

A literatura de cordel em sala de sala vem ocupando um espaço cada vez maior. O poeta Manoel Monteiro (Campina Grande) já escreveu mais de cento e oitenta títulos, dos quais muitos são trabalhados em sala de aula desde o Ensino Fundamental ao Ensino superior. As crianças com as quais trabalhamos se interessaram muito pela temática dos bichos, pelas histórias folclóricas, pelos temas sociais e cômicos. Neste artigo, apresentamos um pouco a trajetória de Monteiro, bem como o resumo de algumas de suas obras e relatamos como está sendo desenvolvido o trabalho em sala de aula. Apresentamos ainda algumas sugestões metodológicas com base em Pinheiro (2001), , como leitura oral do poema (de forma expressiva), dramatizações e oficinas. O cordel não deve ser levado para sala de aula com fins utilitaristas, mas “ir isento, como arte” (Pinheiro). O trabalho apresentou resultados surpreendentes, pois os alunos se encantaram com a maneira como foi trabalhado o cordel. A cada dia ficávamos surpresas em darmos nossa contribuição na formação de leitores. De acordo com a análise realizada durante a trajetória do projeto, pode-se afirmar que nossas crianças vêm a obra literária com outros olhares: dão significado às palavras, sentido aos textos, prevalecendo assim uma concepção de leitura, não apenas como decodificação, mas como interação texto/autor/interlocutor.



LITERATURA INFANTIL E A PRÁTICA EDUCATIVA: RELAÇÃO DA CRIANÇA COM O UNIVERSO DA LITERATURA

Eliane Guimarães da Silva OLIVEIRA
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

O presente estudo objetiva analisar a prática educativa no contexto literário, das salas infantis evidenciando a relação da criança com o universo da leitura, considerando que a mesma é uma atividade preponderante na vida de cada indivíduo para a sua inserção social. A história da escola vem sendo delineada com objetivos implícitos de produzir uma determinada ideologia dominante. Ensinando que a leitura implica apenas correlação de imagens, sons e signos, sendo usada para alienar e tirando o direito de pensar e refletir criticamente sobre o mundo. Os sujeitos da pesquisa foram compostos de 03 professoras graduadas em Pedagogia, atuantes nas turmas de Maternal, Pré I, Pré II e 10 alunos de amostra por nós escolhidos. A pesquisa é de caráter qualitativo aplicada pela técnica de entrevistas padronizadas aos professores com o intuito de analisar sua concepção de leitura e verificar os tipos de textos literários utilizados em sala. A mesma técnica foi aplicada aos alunos a fim de compreender sua relação e compreensão acerca da leitura. Observou-se que inúmeras são as dificuldades encontradas pelos professores para trabalharem com a literatura, principalmente pela falta de materiais e recursos didáticos, fazendo-se necessário que o professor repense sua concepção sobre o tema aqui estudado, de maneira que lhe seja possível verificar se seus alunos compreenderam a mensagem da leitura realizada.



**MUDANÇAS TÉCNICO-ORGANIZACIONAIS VERSUS QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL:
HÁ DEMANDA POR TRABALHADORES QUALIFICADOS NO COMÉRCIO DE PAU DOS
FERROS?**

Eliane Maria de OLIVEIRA

Dayana Thaís da Conceição COSTA

Josenei Rodrigues de Queiroz DANTAS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

As transformações em curso na economia brasileira, decorrentes, dentre outras coisas, do fenômeno da “reestruturação produtiva mundial” do início dos anos de 1980, e que só ganhou impulso no Brasil no início da década de 1990, traz consigo mudanças significativas no ambiente empresarial, as quais têm exigido a introdução de novas tecnologias no processo de produção. Simultaneamente o modelo de qualificação muda de perfil, trazendo como consequência, exigências de novos atributos a serem incorporados por parte do trabalhador como a polivalência e interatividade. Este artigo tem como objetivo apresentar algumas relações entre as modificações ocorridas nas empresas e a demanda por trabalhadores qualificados no setor comercial de Pau dos Ferros. Para tanto foi realizada uma pesquisa bibliográfica em autores que tratam da temática - ANTUNES, FRIGOTTO e POCHMANN, bem como uma pesquisa de campo junto aos proprietários das empresas formais do referido setor. O índice de empresas que registraram algum tipo de inovação é relativamente alto (80,84%). Em termos de exigência para contratação de novos trabalhadores, observou-se a preponderância do critério de escolaridade, uma vez que mais da metade dos entrevistados, declararam exigir nível médio completo para contratação, e apenas 25%, exige mais de 01 ano de experiência. Constatou-se que o processo de inovação nas empresas tem influenciado, mas não no nível esperado, o perfil dos trabalhadores do comércio de Pau dos Ferros, uma vez que mais de ¼ das empresas pesquisadas disseram ser indiferente à escolaridade dos trabalhadores, critério esse considerado requisito mínimo no atual modelo de qualificação profissional.



**A FEIRA LIVRE E SEUS ASPECTOS NA VARIEDADE SOCIOLINGÜÍSTICA: UMA
ANÁLISE DA FEIRA LIVRE DE MARTINS – RN**

Elisonete Maria da SILVA
Kalina Karla Costa QUEIROZ
Susicleide Fernandes SABINO
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A feira livre é um excelente campo de atuação para observarmos a variação lingüística e compararmos com os conhecimentos teóricos referentes a Sociolingüística. Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo conhecer as relações sociolingüísticas presentes na feira livre da cidade de Martins –RN, bem como fazer um apanhado de informações que possibilite identificar um perfil da linguagem utilizada na mesma. Para tanto, utilizamos de uma pesquisa de caráter quantitativa, realizada na feira da cidade de Martins – RN, com o enfoque voltado para as características sociolingüísticas. Como respaldo teórico utilizamos de autores como Elia (1987), Calvet (2002), Huberman (1986) e Gurgel (2008), dentre outros. Diante da realidade pesquisada constatamos que a diversidade lingüística não foge aos padrões de uma linguagem “interiorana” marcada pelo regionalismo, pela cultura, e pelo próprio contexto que a cidade se caracteriza (cidade turística). Pudemos observar que o ambiente da feira livre deixa transparecer várias formas de falar oriundas dos nativos, dos turistas, dos comerciantes das cidades circunvizinhas, entre outros; evidenciando assim uma mescla de falares que se transformam no dialeto popularmente utilizado no contexto pesquisado.



LUGARES DA MEMÓRIA – E ASSIM NASCEU NATAL

Elisrayane Talita Barbosa SOARES
Lívia Darly Ribeiro Baracho CORDEIRO
Universidade Potiguar (UNP)

O presente trabalho tem como objetivo realizar o registro através de um vídeo documental sobre uma aula passeio intitulada de “Lugares da Memória – e assim nasceu Natal”, onde numa abordagem interdisciplinar tendo como referências a pedagogia Freinet e a Nova História Cultural. Nesta aula será explorada a questão mais geral da relação entre memória, identidade e projeto de futuro, fato crucial no cenário cultural contemporâneo e a noção de lugares de memória forjada por Pierre Nora. Os lugares de memória são, primeiramente, lugares em uma tríplice acepção: lugares materiais onde a memória social se ancora e pode ser apreendida pelos sentidos; lugares funcionais porque têm ou adquiriram a função de alicerçar memórias coletivas e lugares simbólicos onde essa memória coletiva – vale dizer, essa identidade - se expressa e se revela. São, portanto, lugares carregados de uma vontade de memória. Não são espontâneos ou naturais, mas são uma construção histórica e o interesse que despertavam, exatamente, de seu valor como documentos e monumentos reveladores dos processos sociais, dos conflitos, das paixões e dos interesses que, conscientemente ou não, os revestem de uma função icônica. Buscando proporcionar aos alunos leituras possíveis da totalidade do processo histórico sobre a fundação da cidade do Natal, assim como um recurso; uma metodologia mais dinâmica para o ensino de história.



JOGO MATEMÁTICO: UM ALIADO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Elizamára Cristina de Almeida HOLANDA

Lusmarya Gomes de FREITAS

Maria Auricélia Gadelha REGES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O presente trabalho é resultado de um estudo experimental proposto como atividade dos créditos práticos da disciplina Ensino da Matemática II, realizada no 7º período do Curso de Pedagogia/CAMEAM/UERN. Este estudo focaliza os jogos matemáticos como aliados no processo ensino-aprendizagem, tomando por referências estudos realizados nas disciplinas Ensino de Matemática I e II do referido curso. O objetivo deste é analisar o uso de jogos matemáticos em sala de aula e as possibilidades de contribuição para a aprendizagem dos alunos. Para isso, partimos de estudos teóricos de Alves (2007), Kishimoto (2001), Brasil (1998), Borin (1996), Friedmann (1995), Moura (1992), dentre outros. Para a realização do experimento, participaram como sujeitos investigados, uma professora e alunos do 5º. ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Severiano Melo – RN. O jogo selecionado para a atividade denomina-se “Jogo da Troca”, o qual construído pelas alunas pesquisadoras no 6º período do curso. Percebemos que no decorrer do experimento as crianças se envolviam ativamente, resolvendo situações-problema através de cálculo mental. Sendo assim, a realização do experimento se tornou uma atividade agradável com empenho e participação dos sujeitos, tanto dos alunos como da professora que ao se depararem com problemas propostos no decorrer do experimento ficaram empolgadas para resolvê-los.



**A EXPERIÊNCIA DE LER O MUNDO: RELATOS VIVIDOS A FAVOR DA
SISTEMATIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS**

Elizângela das Chagas LEMOS
Universidade Potiguar-(UnP)

O referido trabalho tem como objetivo fazer um breve, mas preciso, relato sobre uma vivência no 5º ano “A” do Ensino Fundamental no turno matutino na Escola Madre Fitzbach (ADOTE). Nesse sentido, este escrito descreve propostas pedagógicas revolucionárias freireana e freinetiana que valorizam a relação professor-aluno, fazendo com que este último se interesse cada vez mais pela leitura, pelas histórias. Desta forma, destaca-se também uma breve narrativa da leitura no qual o contato afetivo que o professor deverá ter com o texto, contribuirá significamente para que o aluno se interesse pelo livro. Contar histórias, por exemplo, dependendo da forma como for contada, leva o aluno a viajar no mundo da imaginação, ajudando na compreensão de sua identidade cultural e ao estabelecimento de suas relações com o mundo real, pois a aprendizagem é global e sempre envolverá diferentes aspectos. Acredita-se que o sucesso da leitura mediante as suas muitas faces dependa do empenho que o professor consiga mostrar aos alunos, divulgando a função social que a escrita e a leitura possui. Para isso, este trabalho foi realizado, para que a escola esquematize uma perspectiva sobre a leitura, pois conhecendo um pouco da história de vida do seu aluno, sua condição sócio-econômica e cultural, suas ocupações diárias, suas formas de lazer, etc. Nesse processo educativo, uma proposta de ensino sobre a leitura fora empregada no ambiente escolar já descrito, aliando à prática social do alunado assegurando a segurança, o dinamismo e o respeito em sala de aula.



**PERCEPÇÃO DE MEIO AMBIENTE DE FAMILIARES DE ALUNOS DE ESCOLAS
PÚBLICAS DE MOSSORÓ-RN**

Emanoella Delfino Figueirêdo REINALDO

João Paulo Pereira REBOUÇAS

Maria Betânia Ribeiro TORRES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Este trabalho faz parte do projeto de pesquisa intitulado “Educação Ambiental, Mudança Social e Sustentabilidade em Escolas Públicas Municipais de Mossoró-RN”. Novo paradigma, novos valores socioambientais? - inserido no Projeto Rio Apodi/Mossoró: integridade ambiental à serviço de todos – área Educação Ambiental, patrocinado pela Petrobrás Ambiental. Inicialmente foram estudadas as percepções de professores e alunos de 12 escolas públicas (municipais e estaduais) a respeito do meio ambiente, educação ambiental e o rio Apodi/Mossoró. Neste percurso, saímos em busca do diálogo com os pais e/ou responsáveis na perspectiva de abranger a relação escola-comunidade a partir de um estreitamento na relação escola-família, vislumbrando-se a percepção dos pais e/ou responsáveis como elemento possível de interação desses dois ambientes/instituições sociais na formação de crianças e jovens. A abordagem metodológica é qualitativa. A Pesquisa foi realizada com 14 pais e/ou responsáveis de alunos do 5º ano do ensino fundamental I, de nove escolas públicas, participantes do projeto. O critério de seleção dos pais/mães e ou responsáveis se deu a partir de indicação de professoras das escolas, considerando o envolvimento desses atores na vida escolar dos filhos. Constatou-se, que a percepção ambiental dos pais e/ou responsáveis está centrada nos problemas locais, com foco na questão do esgoto sanitário e do lixo. Esta preocupação é bastante recente no discurso da sociedade, uma vez que em tempos anteriores, os problemas dos bairros estavam situados na falta de calçamento, escolas e postos de saúde.



**UM ESTUDO ACERCA DO TEMA MEIO AMBIENTE NUMA ESCOLA PÚBLICA DE PICUÍ
(PB)**

Emanuel Gilson DANTAS
Maria Luzinete dos Santos XAVIER
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Educar e conscientizar a população num projeto de meio ambiente é fundamental, se considerarmos que o meio ambiente é um espaço adequado para o exercício da educação e cidadania. A responsabilidade pela manutenção do nosso planeta é de todos, portanto depende muito das atividades que desenvolvemos. Para tanto a nossa pesquisa teve como objetivo verificar se estava sendo desenvolvido o tema meio ambiente de acordo com o que é sugerido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S). A metodologia que aplicamos para trabalhar o tema meio ambiente em uma turma multisserida, de uma escola rural do município de Picuí (PB), foi através de entrevistas semi-estruturadas, partindo das narrativas obtidas, e interpretadas, à luz das abordagens teóricas sistematizadas. A pesquisa foi desenvolvida com 30 (trinta) alunos. As informações foram coletadas e analisadas e observamos que 96% dos alunos revelam que o tema meio ambiente não é tratado de maneira satisfatória, 4% revelam que a escola tem trabalhado de acordo com os PCN's, no entanto podemos afirmar que a forma como é tratado não contempla de uma maneira geral os objetivos dos PCN's. Ao final, a pesquisa revela que o tema meio ambiente não está de acordo com a proposta dos PCN's. O tema é trabalhado, mas não é fundamentado nos PCN'S, e observamos que existem influências de agentes políticos para que a educadora desta turma trabalhe o referido tema.



**A EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA PRÁTICA DO PROGRAMA DE SAÚDE DA FAMÍLIA EM
PAU DOS FERROS: REALIDADE X UTOPIA**

Emanuelle Gomes MARTINS
Maria Isabel Silva GUILHERME
Thiziane Mérin Feitosa CHAVES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A educação em saúde em dimensão mais ampla exige articulação com saberes que sejam capazes de apreender o modo de pensar/fazer das necessidades no cotidiano dos usuários e dos profissionais compreendendo o todo do ser humano. De forma que tal educação ocorra horizontalmente, permitindo uma pactuação entre os sujeitos. Diante disso, esse artigo visa refletir sobre a educação em saúde em sua dimensão utópica, ou seja, como ela deveria realmente se dizer para que se consiga uma otimização dos resultados esperados. E na sua dimensão real, isto é, o que de fato ocorre, uma verticalização da prática da educação em saúde onde o profissional rotula ações em “certo” e “errado”, negligenciando a participação do indivíduo. Para tanto, foi realizada uma entrevista com um enfermeiro durante uma visita feita a Unidade Básica de Saúde – UBS, sendo que as perguntas foram feitas de forma direta e as respostas registradas manualmente, e que trouxe a realidade local acerca da escassa participação comunitária nas práticas educativas desempenhadas na referida Unidade. Somado a isso, foi tomado por base o referencial teórico proposto pelo orientador, o qual tem respaldo em Vasconcelos, Chiesa e Veríssimo, Valla. Chegando a conclusão de que se deve valorizar as ações coletivas promotoras da educação em saúde e desencadear um processo de reflexão crítica nos sujeitos envolvidos nas relações de ensino-aprendizagem, para a partir daí se concretizar uma intervenção em saúde ampliada e otimizada.



**GEOGRAFIA E LITERATURA: UMA NOVA PERSPECTIVA PARA O ENSINO DE
GEOGRAFIA**

Emerson Énio de Almeida REGO

Laerton Bernadino da COSTA

Maria José Costa FERNANDES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O presente trabalho é referente a uma pesquisa bibliográfica e análise dos poemas *Morte e Vida Severina* e *O Rio* ambos de João Cabral de Mello Neto, nesta perspectiva busca analisar alguns elementos da Geografia Agrária na literatura brasileira. Nossa intuito é aprofundar a discussão de como tem sido a Luta pela terra, a Concentração de Terra no Brasil e os Movimentos Sócios imbricados nestas obras em especial na região Nordeste. A pesquisa busca também uma nova fonte para a prática do ensino da Geografia, utilizando fontes como a própria literatura brasileira. O trabalho teve como base a pesquisa bibliográfica, a leitura e a interpretação dos poemas de MELLO NETO (1999), estabelecendo uma análise geográfica que possibilitasse o auxílio da literatura no ensino da Geografia. Através desse estudo mais uma janela se abre na perspectiva de novas fontes para o direcionamento do ensino da Geografia Agrária. De maneira geral vemos a literatura um importante acervo para a discussão da geografia em especial da geografia Agrária. É o que embasa essa relação entre a geografia e a literatura e a categoria de análise geográfica do espaço.



**UM OLHAR PARA O CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO CARMEM FERNANDES
PEDROZA: “UMA UNIDADE NA DIVERSIDADE”**

Emiliana Souza Soares FERNANDES

Marcia Eliane Zarabia LOPES

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Neste trabalho descreveremos a estrutura física e administrativa, como também a conceção didática que norteia o Centro Municipal de Educação Infantil Carmem Fernandes Pedroza, localizado na periferia da cidade de Natal-RN, no bairro Felipe Camarão. Partiremos do pressuposto de que apesar da maioria das escolas públicas localizadas em bairros periféricos não disponibilizarem instrumentos necessários para o desenvolvimento educacional e psico-social do aluno devido à escassez de investimentos públicos e em alguns casos pela falta de manutenção e má conservação dos materiais, observamos que a referida escola rompe com esse contexto supracitado. Analisando as informações obtidas através de uma entrevista semi-estruturada com a coordenadora pedagógica da escola, refletimos sobre a relação escola, família-comunidade e através disso percebemos que essa escola estabelece uma relação dialética com a comunidade, uma vez que a escola volta-se para o bairro de onde extrae dados sócio-econômicos e culturais, criando dessa forma estratégias de intervenção a fim de solucionar problemas que repercutem no meio escolar. Constatamos também que a escola fomenta o respeito às diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais e étnicas do sujeito, configurando-se “uma unidade na diversidade”. Para tanto, a pesquisa terá como suporte teórico o RCNEI, que é elemento norteador para a construção e/ou reconstrução das propostas curriculares presentes nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas de educação infantil e os estudos de FREIRE (1996).



MEMÓRIA, IDENTIDADE E TRADIÇÃO ORAL: JOGOS E BRINCADEIRAS INFANTIS NA COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBOLAS DO MATIAS

Eraldo Eronides MACIEL
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Este trabalho é um recorte do projeto de iniciação científica / PIVIC da UEPB e tem como objetivo identificar através das narrativas das mulheres idosas da comunidade do Matias, jogos e brincadeiras infantis de rua que caracterizam a cultura afro-brasileira. No Brasil, em que a essência da formação é de caráter colonial escravista, verifica-se na historiografia, assim como na memória histórica e social, um hiato entre práticas cotidianas e o patrimônio cultural, no que diz respeito ao lazer e ao lúdico quando nos reportamos à cultura negra. Dessa maneira faze-se necessário, no atual contexto, reelaborar a história dos jogos e brincadeiras tradicionais, entendidas como expressão da história e manifestação da cultura de uma determinada época. A utilização da história Oral foi escolhida como opção teórico-metodológica porque propicia perscrutar e visualizar as experiências vividas por aqueles que culturalmente são excluídos da história, e que ocupam um pano de fundo na história tradicional oficial.



**EDUCAÇÃO EM SAÚDE E INTEGRALIDADE: REDISCUTINDO SUAS IMPORTÂNCIAS
NOS SERVIÇOS DE ASSISTÊNCIA A SAÚDE**

Erionildes Lopes de MOURA

Palmyra Sayonara de GÓIS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Kelly Regina Lopes Marinho PINTO

Fundação Universidade Tocantins (UNITINS)

A partir das relações sociais e de saúde e doença na sua atual significação verificamos uma carência na integralidade dos setores que compõem as relações dos processos saúde-doença que se configurou nas sociedades ao longo da história e a necessidade de um olhar mais subjetivo nas relações dos atores que compõem os serviços de saúde e os usuários caracterizados pela ausência da educação em saúde através do modelo dialógico, que ao longo de nossa história percebeu-se a sua importância e carência nesse processo. A metodologia trata-se de um estudo qualitativo do tipo exploratório e descritivo. Esse ensaio foi construído a partir de leituras de autores que discutem esta temática, como: importância da educação em saúde e dos condicionantes para o processo de adoecimento da população, e das discussões proporcionadas pela disciplina Saúde Coletiva do curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Percebe-se uma necessidade de integralidade por parte dos atores que compõem as equipes de saúde e do trabalho da educação em saúde que se configura como peça fundamental no processo de produção de saúde na sociedade. Diante destas discussões percebemos que é essencial a compreensão de saúde-doença como um processo, resultado das formas de produção e reprodução social, empoderando os usuários, através da educação em saúde, na perspectiva de participação na gestão do SUS, de construção de autonomia, de co-responsabilidades e melhoria nos seus modos de andar a vida.



O TRABALHO PEDAGÓGICO COM A LINGUAGEM POÉTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esthephania Oliveira Maia BATALHA

Wanessa Rafaela do Nascimento da COSTA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

O presente trabalho tem como objetivo analisar a relevância do trabalho pedagógico com a poesia na Educação Infantil. As questões que pretendemos responder com a nossa pesquisa são: De que modo a linguagem poética se presentifica no cotidiano de instituições de Educação Infantil? e De que maneira o trabalho com a poesia favorece o desenvolvimento da linguagem (oral) pela criança? A pesquisa, em fase de andamento, vem se desenvolvendo através de um estudo bibliográfico inicial e consistiu numa sistematização de conhecimentos sobre o tema, mediante a busca da produção mais significativa da área, da qual destacamos os trabalhos de AMARILHA (2004); ZILBERMAN (1993); BETTELHEIM (1980). A poesia é, por excelência, composta de elementos lúdicos que proporcionam prazer ao leitor através do jogo da linguagem, que se estabelece ao propor um desafio para o leitor na tentativa de desvendar o significado do poema. Assim, na transformação imagística pela linguagem verbal é que surge o elemento lúdico prazeroso da poesia, que proporciona prazer ao leitor mirim. Enfim, a poesia desempenha um relevante papel no crescimento da personalidade da criança, na medida em que desenvolve sua sensibilidade estética, sua imaginação e sua criatividade e ao estabelecer uma nova forma de comunicação entre a criança e o mundo. Os dados da nossa pesquisa, ainda em fase de construção, poderão contribuir para enriquecer a reflexão sobre a prática pedagógica com a linguagem poética na Educação Infantil.



EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E UNIVERSIDADE EM FLORESTAN FERNANDES

Eugenio Jackson de Jesus Estevam SILVA

Lucíola Andrade MAIA

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Esta pesquisa enfoca a obra de Florestan Fernandes discutindo tópicos da vida acadêmica e científica do sociólogo. A história de vida e a prática social desse autor têm desdobramentos na sua profissão de professor / educador da USP e como pesquisador. Por seu destacado trabalho no Congresso Nacional, como deputado Federal, Florestan Fernandes deixa um legado relevante dentro das ciências humanas e particularmente para as ciências sociais e políticas. A vida política desse autor é pautada por lutas, sonhos e utopias, buscado ao lado dos mais simples construir um processo capaz de responder aos anseios dos trabalhadores do Brasil, que também com sua concepção internacionalista de homem e de movimentos sociais, Florestan Fernandes como ser social sabe como poucos interpretar a realidade brasileira e suas contradições na esfera do capitalismo, monopolista, dependente e de estado. Florestan Fernandes escreveu mais de 30 livros, inúmeros arquivos discutindo os problemas sociais, políticos e econômicos apontando o apartheid social em que vivem os setores explorados da sociedade brasileira, sem escolas, sem moradia, sem condições de sobrevivência. A luta de Florestan Fernandes ao lado dos que vem de baixo inicia-se desde o momento em que se percebe como ser social comprometido com a causa da educação popular, dirigida aos homens mais simples.



PAULO FREIRE SOB UMA PERSPECTIVA CALIBANESCA

Expedito Vital Marinho JÚNIOR

Olga Benário de Sousa PINHEIRO

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

O presente artigo se propõe a apresentar uma relação entre a obra “Todo Caliban”, do cubano Roberto Fernández Retamar, e o pensamento freiriano, destacando a metáfora da resistência contida no personagem de Shakespeare, Caliban, e de como a pedagogia de Paulo Freire, com sua proposta de trabalhar o diálogo como mediador para a educação, deixa claro a necessidade de que o conhecimento apreendido pelo educando faça sentido à vida deste e de como a práxis libertadora é crucial nesse processo. Dessa forma, ela influenciou e ainda influencia a prática emancipatória na América Latina. Para isso, utilizamo-nos de experiências vividas no Projeto Magistério da Terra do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em que acompanhamos a formação de educadores a nível médio; tal projeto está associado ao movimento sem-terra (MST). Com isso pretendemos contribuir para uma reflexão acerca do modelo de educação vigente na sociedade capitalista apontando elementos das teorias de Freire enquanto norteadoras para uma nova forma de organização social.



O LÚDICO, O JOGO E A BRINCADEIRA NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS E NAS APRENDIZAGENS SOCIAIS, CORPORAIS E MATEMÁTICAS: “BRINCADEIRAS DE PERSEGUIÇÃO”

Felipe Beserra do VALE

Priscila Lopes BARBOSA

Faculdade Mauricio de Nassau

O presente trabalho tem por objetivo trazer à tona questões referentes ao jogo em situação de aprendizagem nos campos social, corporal e matemático, enfocando sua importância para a formação das crianças, em uma escola da rede pública estadual do município de Monte Alegre RN. Desta forma encontramos suporte nas disciplinas: A Criança de Zero a Seis Anos: Formação Pessoal e Social; Expressão Corporal e Movimento na Educação Infantil e Matemática na Educação Infantil, que nos propiciaram aprofundamento sobre o tema, proporcionando-nos suporte para interação teórico/prática necessária a realização deste trabalho. A metodologia usada dividiu-se em quatro etapas: pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo, elaboração do projeto e confecção deste artigo. Achamos necessário, destacar a importância dos conhecimentos gerados a partir da presente discussão para a formação do educador infantil no que diz respeito ao brinquedo e todas as suas nuances reveladoras no processo ensino/aprendizagem. Enfim concluímos que a riqueza do brinquedo para o desenvolvimento humano deve ser um tema central nas discussões e formação do educador, devido às incontáveis possibilidades de intervenção pedagógica proporcionadas em todas as situações possíveis em um ambiente de educação.



**A DIVERSIDADE CULTURAL NAS VOZES DOS DOCENTES DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE
CAMPINA GRANDE – PB**

Flaviana Alves da SILVA

Michelle Mayra Palmeira CORDEIRO

Universidade do Vale do Acaraú (UVA)

O currículo nacional foi regulamentado pela CF/88 e pela Lei 9.394/96, que estabelece mínimos de conteúdos, sob a forma de base comum nacional viabilizados pelos PCN, sob a forma de Temas Transversais. O Tema Transversal – Pluralidade Cultural define os conhecimentos e a valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais, como conteúdos-referência. Nesta pesquisa, assumimos como objeto de estudo, a análise da organização curricular da rede municipal de ensino de Campina Grande-PB, priorizando a investigação do discurso de educadores, acerca da diversidade cultural. O estudo centrado no currículo como política cultural, investigou a prática discursiva de técnicos e de docentes da rede municipal de Campina Grande-PB. Assim, verificou-se que as diretrizes para a educação municipal são omissas em relação à formação de professores multiculturais. Além disso, verificamos, também, a falta de direcionamento ou compreensão de diretrizes pedagógicas para lidar com a diversidade cultural em sala de aula, o que compromete o processo de ensino e aprendizagem. Os dados levantados, embora não revelem abordagens relacionadas à diversidade cultural, no âmbito da escola investigada, não podem ser generalizados para as demais escolas municipais. Embora esta escola não disponha de um projeto pedagógico elaborado, conforme as diretrizes oficiais ou abordagens acadêmicas, existe um projeto construído no seu cotidiano, como resultado da cultura dos/das docentes.



LETRANDO COM POESIA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Flaviana Patrícia de Oliveira Raulino CORREIA

Ana Alice de Freitas Neta ARAÚJO

Efigênia França Correia AQUINO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Com este trabalho pretendemos relatar uma experiência realizada, numa turma de 5º Ano, da Escola Municipal Calos Alberto Dias do Rego – Ensino Fundamental, no ano de 2007. Compreendemos que o trabalho com o texto literário pode render muitos frutos na aprendizagem, uma vez que envolve o educando em diversos aspectos: oral, escrito, de compreensão e, acima de tudo, o afetivo-emocional. Para desenvolvermos o nosso trabalho, nos respaldamos em autores como: Assaré (2001), Bagno (2001), Brasil (1998), entre outros estudados durante o Curso de Pró-letramento. Assim, nossa metodologia apresentou uma linearidade seqüencial de abordagem: apresentação do Projeto Didático: Letrando com poesia; abordagem sobre os elementos que constituem o gênero poesia; pesquisas; rodas de poesia; produções textuais; dramatizações, bem como socialização dos trabalhos através da arte cênica para alunos de outras turmas. Os resultados apresentados atenderam as expectativas preestabelecidas: mudança de atitudes em relação ao ensino de Língua Materna. Acreditamos, pois que o trabalho com o texto literário – a poesia – se realizado de forma dinâmica e eficaz, faz o ensino de Língua Materna se tornar significativo, constituindo-se subsídios que permitem articular a prática docente à concepção da linguagem como interação.



**DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E EJA: OS DESAFIOS DE UMA EXPERIÊNCIA DE
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**

Flora Roberta G. C. de MELO

Maria das Neves dos S. SILVA

Maria das Graças da Cruz BARBOSA

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

O trabalho apresenta algumas reflexões relativas aos desafios e sucessos resultantes de uma experiência de extensão universitária desenvolvida na Universidade Federal da Paraíba, intitulada *Educando jovens e adultos em Direitos Humanos*. Discute a importância de se trabalhar Direitos Humanos com essa população educacional, tendo como principal referência as obras do educador Paulo Freire. Analisa o discurso dos principais atores envolvidos no processo. No projeto desenvolvido, e aqui relatado foram utilizados como metodologia os círculos de diálogos, à semelhança dos círculos de cultura freireanos. Nos quais, através de conversas informais e utilizando recursos midiáticos, cartazes e dinâmicas, todos ensinam e aprendem por meio de troca de experiências e conhecimento. Discute ainda, a importância de se educar em Direitos Humanos, já que no mundo atual a exclusão, desigualdade e a violência são cada vez mais agudas, e considera a educação em direitos humanos, como alternativa para transformar a sociedade, ou no mínimo torná-la melhor. Assinala alguns dos principais desafios que considera de grande relevância para trabalhar as relações entre Jovens e Adultos e Direitos Humanos. O trabalho de extensão já referido tem sido motor para emancipação e transformação dos jovens e adultos envolvidos. Podendo assim, acabar com a visão fatalista e imobilizante que encontramos no início do trabalho. Hoje eles reconhecem que é possível transformar o espaço em que estão inseridos, além da vida pessoal e profissional e as relações interpessoais.



AS QUEIXAS DE AUGUSTO

Francielly Alves PESSOA
Paula Kelly Soares de SOUSA
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

A obra de Augusto dos Anjos enseja inúmeros olhares sobre a condição humana, revelando tanto um sutil lirismo como também a mais profunda obscuridade da alma. Inserido em um período de transição entre os velhos e os novos moldes literários, entendidos dentro do contexto como necessidades de abstração da realidade, o próprio Augusto configura-se como uma transição, e seus poemas como a marca concreta da mescla de suas angústias. Tendo, então, como ilustração a leitura do poema *Queixas Noturnas* de Augusto dos Anjos, propomo-nos à discussão de alguns dos principais aspectos de sua poesia, desde a análise dos recursos expressivos que confluem para as descargas emotivas presentes em sua obra até as temáticas filosóficas que esclarecem o seu pessimismo. Com isso, esperamos que as temáticas abordadas por Augusto e seu formato ímpar possam contribuir para uma reflexão e entendimento maior das queixas do homem, tão bem expressas pelas angústias particulares do “Eu dos Anjos”.



O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NO CONTEXTO DO NELL: UMA EXPERIÊNCIA NA COMUNIDADE MICAELENSE

Francinilda Lucinda DANTAS

Rosângela Maria Bessa VIDAL

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Este trabalho tem o propósito de discorrer sobre a experiência com o ensino de texto, como atividade da 2ª fase de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, desenvolvido através do Núcleo de Estudos Lingüísticos e Literários – NELL, com realização na cidade de São Miguel, R/N, durante o primeiro semestre de 2008. Com base na premissa de que a produção textual possibilita ao usuário da linguagem a aprendizagem do ler e produzir textos contribuindo para o aprimoramento de sua competência discursiva, foi vivenciado o curso de Produção Textual I: Da redação escolar à redação científica. As discussões e encaminhamentos teórico-metodológicos dessa experiência têm por suporte estudos como Hymes (1979), Bakhtin (1996), Koch (1989), Marcuschi (2008), Dionísio e Bezerra (2003). A proposta pedagógica do NELL aborda o ensino-aprendizagem de línguas com a finalidade de ensejar o uso da língua em situações interativas. No sentido de dar conta dessa proposta, a execução do curso priorizou na regência aspectos relativos à linguagem enquanto interação, ao estudo da textualidade, e às estratégias de produção textual. A experiência vivenciada possibilitou ao usuário uma perspectiva de uso efetivo da língua, interagindo com estratégias interativas na produção oral e escrita e consequente ampliação de sua competência discursiva. No decorrer dessa vivência, foi perceptível o envolvimento do cursista com as atividades propostas, o que pode ser avaliado como incremento facilitador do processo de ensino-aprendizagem na produção textual.



LITERATURA E MODERNIDADE: O SURGIMENTO DE UMA NARRATIVA INOVADORA

Francisca Renata FERREIRA
Ciro Leandro Costa da FONSECA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O presente trabalho busca analisar como o contexto sociocultural da modernidade influenciou a produção artístico-literária do século XX, especialmente o conto moderno e a pintura que romperam com a tradição. Para a realização desse estudo, nos fundamentamos em Berman (2000), Guareshi (1991) e De Maria (1987). O conto moderno apresenta rupturas literárias através da constituição de um enredo centrado na abordagem de problemas sociais gerados pela modernidade, o que exige um repensar sobre o significado também da forma e de como esta, associada ao conteúdo, constitui uma literatura engajada nas denúncias sociais. Assim, o conto e a arte moderna estão sob o signo da libertação, mostrando os problemas sociais antes escondidos pela ideologia da arte ilusionista. A narrativa moderna utiliza uma linguagem inovadora que conduz o leitor a refletir sobre o sentido de sua existência em meio à atmosfera moderna de competição e busca desumana de produtividade. Por isso, o seu enredo passou a ser psicológico para representar o conflito existencial gerado pela modernidade.



A GRAMÁTICA NA PERSPECTIVA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA

Francisco Aedson de Souza OLIVEIRA
Círios Vannuci de Souza FERREIRA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O presente trabalho tem por objetivo mostrar como é colocado o ensino de língua materna, e de gramática tradicional nas escolas de Ensino Fundamental, verificando qual é a metodologia usada pelo docente de gramática durante a execução de suas aulas. Para que nosso objetivo fosse alcançado de forma satisfatória, concentrarmo-nos à luz dos pressupostos teóricos de Bagno (2004) e Possenti (1996) e na observação que foi feita em sala de aula na Escola Municipal “Alfredo Silvério” na cidade de Portalegre, RN. A escola serviu como campo para analisar se o método de ensino está coerente com o método proposto pelos autores ou se segue os padrões da tradição gramatical já enraizado nas instituições escolares. O estudo aqui apresentado, nos mostra de forma clara como o professor observado ministra suas aulas, que por sua vez não atende as perspectivas dos autores aqui citados, pois o ensino observado é posto de forma totalmente tradicional, contrariando o que eles defendem. Esperamos que esse trabalho sirva de base para que as idéias postas pelos autores sejam aplicadas e a partir daí o ensino seja passado ao aluno de forma inovadora.



**IMAGENS DE RUÍNA E SOLIDÃO NA POÉTICA DE CAIO FERNANDO ABREU: UMA
LEITURA DO CONTO “UNS SÁBADOS, UNS AGOSTOS”**

Francisco Aedson de Souza OLIVEIRA

Antonia Marly Moura da SILVA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O objetivo deste trabalho é focalizar alguns aspectos da ficção de Caio Fernando Abreu, destacando, sobretudo, como a ruína e a solidão se constituem matéria privilegiada em sua produção ficcional. No conto “Uns sábados, uns agostos”, imagens de um solitário, enclausurado em seu próprio apartamento, figuram uma síntese de procedimentos narrativos, a partir dos quais é possível compreender o isolamento como marca de um mundo corroído, onde o indivíduo está fadado ao fim. Demarcando a leitura em três grandes categorias narrativas, personagem, espaço e ambiente, procuramos refletir sobre o modo de expressão do homem contemporâneo, temática recorrente no conto brasileiro. Para tanto, tomamos como embasamento teórico os estudos de BRAIT (1998), GANCHO (1999) e GOTLIB (1999) por entendermos que a investigação da problemática escolhida apresenta-se figurativizada na estrutura narrativa. Na leitura do conto, observamos que a ruína impõe, personagens não nomeados – esvaziados de sua própria identidade - são destronados social e simbolicamente. Em “Uns sábados, uns agostos”, a melancolia e a falta de conectividade com o mundo são dilemas que funcionam como alegoria do fracasso individual.





CREENÇAS E ATITUDES DE 03 PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM RELAÇÃO AO USO DA INTERNET NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS

Francisco Alan da SILVA

Silvano Pereira de ARAÚJO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Estudos na área de ensino de língua estrangeira crescentemente têm enfatizado a importância da internet no sentido de facilitar a aprendizagem (TEELER e GRAY, 2000). Partindo desse pressuposto, objetivamos, neste estudo, investigar, as crenças e atitudes de 03 professores de língua inglesa da educação básica sobre o uso da internet na aprendizagem. Privilegiamos uma metodologia de base qualitativa, interpretativista, cuja ênfase está na subjetividade, nos processos de construção do sentido pelos participantes da pesquisa (BOGDAN E BIKLEN, 1994). Como informantes, temos 03 professores de inglês do Ensino Fundamental (02 da escola pública e 01 da particular). Os dados foram coletados por meio de anotações de campo, conversas informais e aplicação de questionários aos docentes. Os dados evidenciaram que: a) todos os professores fazem uso regular da internet, quer seja em casa, na escola ou em *lan houses*. Porém, raramente a utilizam como instrumento de promoção da aprendizagem de seus alunos; b) todos eles reconhecem a importância da internet na aprendizagem de língua inglesa. Entretanto, não possuem um conhecimento sistematizado, nem tampouco a preparação necessária para usar a internet em sala de aula, devido às lacunas em sua formação inicial. Isso implica que os cursos de formação de professores precisam promover espaço para que os alunos-professores possam refletir, de forma sistemática e crítica, sobre suas crenças e conhecimentos em relação ao uso da internet na aprendizagem e que tenham oportunidade de colocar em prática metodologias e propostas de ensino consistentes, voltadas para o uso da internet nas escolas.



A PRÁTICA DE PLANEJAMENTO NO ENSINO EM LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE DAS AULAS DE PROFESSORAS COM FORMAÇÃO DIFERENCIADAS

Francisco Alexlânio Alves MAIA

Maria Lúcia Pessoa SAMPAIO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Esse trabalho é resultante da investigação desenvolvida como bolsista do PIBIC/CNPq (2006 - 2007), constituindo-se parte do resultado final de uma pesquisa mais ampla, sob o título: “O planejamento de ensino nas escolas públicas de (1º e 2º ciclo) dos fundamentos teóricos dos planos à pedagogia que subjaz a prática dos professores” (SAMPAIO e colaboradores, 2005 - 2007). A pesquisa teve como objetivo geral investigar a atividade de planejamento nas escolas do Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos), com vistas a verificar a relação entre planejamento de aulas de leitura e a formação docente, verificando a contribuição desta formação para a prática de planejamento do processo ensino-aprendizagem. Para atingir tais objetivos nos respaldamos teórico e metodologicamente nos estudos de Brzezinski (2002), Nóvoa (1995), Gauthier (1998), Haidt (2002), LDB (1996), Martins (1994), Sampaio (2005) e Travaglia (1997) dentre outros. A análise recai, mais especificamente, nas aulas de leitura em Língua Portuguesa, considerando-se para isso a formação dos professores, como forma de compreender se há mudanças qualitativas na realização dos registros realizados por professores que apresentavam formações diferenciadas.



VOZES NO SILENCIO DO ESPAÇO ESCOLAR: AVALIANDO A RELAÇÃO ENTRE OS COMPONENTES TEÓRICOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL E A PRÁTICA EDUCATIVA, A PARTIR DOS TESTEMUNHOS DE ALUNOS DO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO DA CIDADE MOSSORÓ-RN.

Francisco Ari de ANDRADE

Fabricia Pinto de OLIVEIRA

Bolsista UERN

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A presente pesquisa visa refletir a relação entre os componentes teóricos da política educacional e o cotidiano escolar na cidade de Mossoró-RN. Os programas educacionais se orientam por políticas numa relação vertical. Guiando-se por uma racionalidade técnica e política a gestão democrática da escola básica vai ganhando destaque no cenário social. Mas, se tais relações visam a melhoria do processo ensino-aprendizagem, faz-se necessário dar vozes aos sujeitos escolares, na maioria das vezes a assistirem tudo em silêncio, para quem a ação pedagógica se dirige: os alunos. Através da aplicação de questionário/intervista, pretende-se analisar quatro escolas municipais. Elas foram escolhidas com base na distribuição geográfica da cidade: norte, sul, leste e oeste. A pesquisa pretende ouvir, por meio de tais instrumentos, um grupo de 20 alunos concluintes do ensino fundamental. Serão cinco alunos por escolas. A adesão será voluntária. O único critério para participação é a assiduidade às aulas e o rendimento escolar. A leitura tácita dos alunos será cruzada com o discurso oficial. A proposta é construir uma avaliação dialética entre os elementos teórico-metodológicos da política educacional e o cotidiano da prática escolar. A pesquisa está na sua primeira fase de execução. Portanto, ainda não é possível resultados. Nesse sentido, é possível refletir a possibilidade de construção de uma gestão democrática na escola de orientação dialógica.



O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO

Francisco Damião Augusto de BARROS
Francisca Ana Flávia de Oliveira RAULINO
Wandemberg Jácome FRANÇA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O presente trabalho tem por objetivo identificar e analisar as proposições que fundamentam e norteiam a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, como desdobramentos da LDBEN nº. 9394/96, procurando evidenciar, neste sentido, o modelo neoliberal de educação gerada por essa lei, que não contempla a construção da qualidade social, entendida aqui como a construção de seres participativos, conscientes, solidários e coletivos, na ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. O trabalho surgiu da necessidade de se investigar o teor da educação gerada pela progressão do Ensino Fundamental, constituindo-se a partir dos debates e reflexões desenvolvidos na graduação de pedagogia, particularmente dos estudos bibliográficos no campo das políticas públicas educacionais do Brasil, bem como da estrutura e funcionamento do ensino – Mediante os estudos desenvolvidos conclui-se que a ampliação do ensino fundamental para nove anos representa um avanço, visto que inclusão das crianças a partir dos seis anos no ensino fundamental. No entanto, tal medida precisa ser acompanhada na revisão do texto da LDBEN nº. 9394/96 com vistas à construção da qualidade social da educação, bem como uma formação do educador que atenda essa nova expectativa educacional e políticas públicas para melhorias na infra-estrutura das instituições escolares brasileiras.



**A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE/UERN: DESAFIOS E CONQUISTAS**

Francisco de Assis de MORAIS

João Ferreira de Oliveira NETO

Eliane Maria DIAS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O acesso à educação por parte das pessoas com deficiência foi sempre marcado por um longo caminho em que são evidenciadas teorias e práticas segregativas. Desde a Idade Antiga, passando pela Idade Média, até os dias atuais, os mitos e estigmas configuraram elementos causadores de exclusão na sociedade. Todavia, a sociedade, embora de maneira lenta e gradual, já manifesta certa evolução nas formas de conceber e aceitar a diversidade humana. Esta pesquisa objetiva difundir todo esse caminho percorrido e oferecer os subsídios necessários à educação das pessoas com deficiência visual no ensino superior. Para tanto, foi desenvolvido um estudo teórico-prático abordando a temática da educação inclusiva na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN – sendo testificado, através de entrevista com uma ex-aluna do curso de Serviço Social com baixa visão, e com um aluno do 2º período do curso de Letras/Inglês, com cegueira. O uso bibliográfico foi utilizado para maior fundamentação do tema, tendo como autores, pessoas que estão engajadas e envolvidas na luta em prol de uma sociedade inclusiva. Embora o paradigma da inclusão esteja em processo, já se pode elencar frutos que confirmam a irreversibilidade de tal processo. Através desse trabalho ficaram evidenciados desafios enfrentados pelas pessoas que têm deficiência junto ao DAIN/UERN, como também, as conquistas. Certamente, a somatória de esforços de ambas as partes possibilitarão essa efetivação e ressignificação do trabalho pedagógico de forma mais ampla na busca da conquista da cidadania das pessoas com deficiência visual.



**AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: MARCOS E DESAFIOS PARA O
SÉCULO XXI**

Francisco de Assis SILVEIRA

Luzia Maria da CONCEIÇÃO

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

O presente estudo visa analisar, de forma precisa, a avaliação das instituições de ensino superior, procurando perceber suas estruturas, análises de conteúdo e traçando uma crítica construtiva para que seja aperfeiçoado no sentido de garantir mais qualidade de ensino. O ensino superior é uma instância educativa que aperfeiçoa o ser humano no sentido de garantir ao indivíduo qualidade intelectual, acadêmica, mental e social, construindo para si um agente de mudança popular, garantido pelo artigo 43 da atual LDB (Lei 9.394/96). A construção dos processos avaliativos se dá, de forma mais intensa, na década de 1990, com a influência das agências internacionais, através da Conferência mundial de educação, realizado em Jomtien, na Tailândia, que fundamentou as diretrizes para o processo de melhoria da educação num período de 20 anos. No Brasil, a constituição de 1988 teve papel fundamental no processo social da educação, condicionando-o como princípio básico; oito anos depois, no governo de Fernando Henrique, tivemos a aprovação da Lei 9.394/96, que regulamentava as diretrizes educacionais em nosso país. A metodologia baseia-se na pesquisa de dados das avaliações, quando da execução do Exame de Desempenho dos Estudantes (ENADE) nos últimos três anos, no estado do Ceará, verificando as médias e os desempenhos das faculdades avaliadas, além da pesquisa bibliográfica, com a qual veremos todo o contexto histórico e o processo definido das avaliações de ensino superior no Brasil (particularmente no Ceará).



**O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E O DISCURSO DO OUTRO: APONTANDO
RELAÇÕES INTERDISCURSIVAS**

Francisco Edson Gonçalves LEITE

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Evandro Gonçalves LEITE

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Subsidiado pelos estudos da Análise do Discurso de linha francesa, principalmente quanto ao conceito de interdiscurso, este trabalho pretende diagnosticar alguns discursos que subjazem aos de professores de Língua Portuguesa no tocante à concepção de linguagem, de texto e de gêneros textuais/discursivos, bem como os autores em que os docentes se fundamentam. Para tanto, foram selecionados cinco questionários de professores de Língua Portuguesa que atuam em São Miguel/RN, aplicados durante a realização da pesquisa GDALM (“Os gêneros do discurso nas aulas de língua materna: um estudo sobre o ensino da leitura e da produção de textos”). De cada questionário, foram escolhidas quatro questões que versam sobre as concepções já mencionadas acima. Esses dados são submetidos a uma análise de natureza qualitativa, a partir do confronto dos discursos dos professores com outros sobre a língua no âmbito dos estudos lingüísticos. As análises evidenciam que os discursos dos professores estão filiados a outros que representam, principalmente, concepções imanentes e tradicionais de linguagem e de texto, desconhecem parcial ou totalmente a teoria dos gêneros e fazem referência a teorias lingüísticas, a autores de livros didáticos e de gramáticas tradicionais. A memória discursiva dos docentes de Língua Portuguesa ainda se encontra muito influenciada por concepções consideradas tradicionais/conservadoras. Portanto, o confronto dos discursos dos professores com outros no âmbito das teorias lingüísticas que tratam do mesmo objeto possibilita delimitar exteriores discursivos que lhe são constitutivos.



O ÉPICO E O MÍTICO EM BEOWULF

Francisco Edson Gonçalves LEITE

José Vilian MANGUEIRA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O personagem Beowulf teve uma trajetória construída através de glórias e conquistas no poema épico de mesmo nome, escrito no século VIII por um autor desconhecido. Sendo assim, buscar-se-á, neste trabalho, enfatizar principalmente a dimensão mítica e épica que o herói adquire no texto. Para tanto, buscou-se fundamentação teórica em Borges (2002), Galvão (1992) e Kothe (1985). Através das análises, verificou-se que a trajetória do herói Beowulf se dá necessariamente pelo elevado, assim como é característico dos heróis épicos, fazendo dele paradigma de força, nobreza, justeza, bravura. Em alguns momentos Beowulf, embora seja um híbrido, apresenta-se muito próximo de Deus, ao demonstrar força sobrenatural ao lutar contra dragões e monstros e os derrotar. Além disso, ele representa uma coletividade e, ao derrotar o monstro Grendel e sua mãe, caracterizados como descendentes de Caim e estigmas da maldição no mundo, atinge uma dimensão mítica universal. Desse modo, Beowulf é um exemplo típico de herói épico, portador de poderes sobrenaturais, representante de uma coletividade que não se restringe apenas ao povo de um reino, mas alcança uma universalidade.



**A VIDA EM CANTO: UMA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA ENVOLVENDO
O CANTO POPULAR NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE**

Francisco FERNANDES
Maria da Conceição COSTA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Trata-se de uma proposta do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo Ensino-aprendizagem (GEPPE) do Departamento de Educação do *Campus* Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia. Esse trabalho objetiva a formação de um coral, no referido *Campus*, na perspectiva da valorização e disseminação do canto popular, contando para tanto, com o envolvimento dos segmentos acadêmicos (docentes, discentes, técnico-administrativos) e comunidade em atividades artístico-culturais. Nos encontros realizados estamos nos respaldando em teóricos como Trein (1986), Tinhorão (1991), Goulart (2000) e Leite (2001), além de outros estudiosos na área musical. O trabalho desenvolvido tem nos ajudado a construir noções básicas sobre notas, acordes, timbre, vibrato, bem como nos ajuda a trabalhar a respiração, fatores que nos auxiliam no desenvolver do nosso trabalho pedagógico. Enfatizamos também, a significância desse projeto como uma imprescindível busca de estabelecimento de diálogos culturais e artísticos, disseminação e valorização da cultura popular.



O ENSINO DE GRAMÁTICA NAS ESCOLAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Francisco Fransuelo da Costa SOARES
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O ensino de língua materna no Brasil desde a década de 1990 é direcionado legalmente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que propõem a tomada do texto como unidade de ensino, considerando a interligação das práticas de leitura, produção textual e análise lingüística. O presente trabalho busca investigar como o ensino em torno da gramática nas escolas vem ocorrendo hoje, mais de uma década após a formulação e circularidade dessa proposta. Para realização deste trabalho, observamos, numa turma de 8º ano do ensino fundamental, de um colégio público da cidade de Pau dos Ferros, RN, dez horas-aula de Língua Portuguesa, e obtivemos do professor informações concernentes às concepções teórico-metodológicas que regem sua(s) prática(s) de sala de aula, através da aplicação de um questionário aberto. Para tanto, fundamentamo-nos nas considerações sobre ensino de Língua Portuguesa, postuladas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino Fundamental (1998), Britto (1997), Fávero (1999), Geraldi (1984), Possenti (1999) Travlaglia (1996), entre outros. Constatamos que o ensino de gramática nas escolas ainda se apresenta de maneira tradicional, descontextualizado das práticas de leitura e produção textual, com base numa concepção de linguagem que privilegia o trabalho com a gramática normativa.



A PRESERVAÇÃO DA CULTURA POPULAR NO RN

Francisco Lindenilson LOPES
Maria do Socorro de Oliveira BRANDÃO
DCR-FAPERN/CNPq
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

A cultura popular é um universo de saber constituído em si mesmo que serve como identidade para um povo. Por isso, um povo sem cultura é um povo sem identidade. O resgate das manifestações culturais é de suma importância para a reconstrução de nossa imagem perante nós mesmos. Neste sentido, o nosso objetivo com este trabalho é mapear as iniciativas pró-preservação da cultura popular no estado do Rio Grande do Norte, partindo dos estudos desenvolvidos pelo historiador e folclorista Luis da Câmara Cascudo até aos trabalhos e iniciativas mais atuais. Utilizamos como fonte de pesquisa *sites* governamentais e de demais organismos ligados ao universo cultural, além de revistas especializadas. Para fundamentação teórica usamos, principalmente, Santos (1994), referência indispensável. Os resultados das nossas pesquisas demonstram que das poucas iniciativas que existem, a maioria estão ligadas a setores do governo. Contudo, constatamos que, diferentemente de outros estados brasileiros, faltam iniciativas sólidas duradouras que realmente sejam eficazes na preservação da cultura popular.



AS COISAS TALVEZ MELHOREM, SÃO TÃO FORTES AS COISAS! MAS EU NÃO SOU AS COISAS E ME REVOLTO: PROJETO DE INTERVENÇÃO PARA A EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA.

Francisco Moura Pessoa PAIVA
Lucivania de Lima MAIA
Jônio Maria Vieira da SILVA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O desenvolvimento humano ao longo da história é fruto das complexas relações estabelecidas em sociedade, sofrendo influências de acordo com cada época. É nesse contexto que se constrói a sexualidade de cada indivíduo, refletindo as características de cada momento histórico. Tendo em vista a necessidade de se discutir as questões que permeiam a sexualidade humana no âmbito escolar, objetiva-se a construção de um projeto de intervenção que dê conta da educação sexual na escola. Para isso, realizou-se uma visita a Escola Municipal Professor Severino Bezerra, no município de Pau dos Ferros, na qual se aplicou um questionário com os professores, sobre a forma como a educação sexual vem sendo realizada na escola, utilizando-se como embasamento bibliográfico: Campos, Carvalho, Sayão, Faria, Brasil, entre outros. Nessa perspectiva, percebeu-se que a educação sexual na escola perpassa por vários empecilhos, dentre eles, os tabus e preconceitos existentes na sociedade, a falta de preparação dos professores, e a falta de diálogo entre pais/filhos/escola. Dessa forma, a proposta de intervenção para a educação sexual na escola, apresenta-se como caminho que possibilite discussões permanentes entre alunos, pais e professores, e embora as dificuldades existam, é necessário que se trabalhe na perspectiva de mudar essa realidade.



O CURSO DE PEDAGOGIA NAS TRILHAS DA FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Francisco Reginaldo LINHARES

Maria da Conceição COSTA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Esse trabalho parte das reflexões no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Planejamento do Processo Ensino-aprendizagem, mediante a linha de pesquisa Didática: Teoria e prática em disciplinas específicas do Departamento de Educação do *Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia*, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Refletiremos sobre a formação inicial articulada à prática pedagógica dos professores que atuam em duas escolas da rede estadual de ensino, no município de Pau dos Ferros, nas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, em que refletiremos sobre a formação de professores no CAMEAM e as práticas pedagógicas decorrentes dessa formação em espaços escolares, buscando contribuir para as discussões até então efetivadas no curso de pedagogia. Estamos na fase de adesão das escolas, posteriormente, realizaremos *trabalho de campo* com *observações* direta da prática docente, além de *entrevistas semi-estruturadas* com os professores das referidas turmas e com alunos em fase conclusiva do curso de pedagogia. Recorreremos à pesquisa bibliográfica, fazendo uso de trabalhos de Foucault (1984; 1987 e 1989), Freire (1987 e 1996), Vigotsky (1989), Ludke (1996); Brzezinski (1996); Candau (1996), dentre outros. Esperamos com essa pesquisa que está em fase embrionária, avançar em discussões sistemáticas sobre a formação docente, com um foco à indisciplina em sala de aula, uma vez que a segunda não pode ser debatida superficialmente nos corredores escolares, sem discussões aprofundadas sobre a mesma.



EXPERIÊNCIAS NO SUBTERRÂNEO: ANALISANDO O GÓTICO EM “O DEPOIMENTO DE RANDOLPH CARTER”, DE H. P. LOVECRAFT

Francisco Renato da Silva SANTOS

Emílio Soares RIBEIRO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O presente trabalho pretende analisar a presença de aspectos formais próprios do gênero gótico no conto *O Depoimento de Randolph Carter*, de H.P. Lovecraft, um dos escritores mais significativos da literatura norte-americana gótica. A pesquisa, de caráter analítico-descritivo, tem como base teórica o trabalho de Vasconcelos (2002) sobre a configuração do romance gótico na literatura inglesa do século XVIII, em que a autora investiga como se constitui esse gênero e destaca as principais características a ele atribuídas. A análise baseia-se também na visão do próprio Lovecraft (2008) acerca do conceito de gótico e do desenvolvimento da literatura de terror. O exame do conto *O Depoimento de Randolph Carter* possibilitou-nos identificar alguns dos elementos típicos da literatura gótica citados por Vasconcelos (2002) e Lovecraft (2008), dentre os quais destacamos: (1) o uso da narração em primeira pessoa; (2) a referência ao sobrenatural; (3) o fato de que teorias sobrenaturais servem de base para as experiências dos personagens; (4) o ambiente sombrio e a representação da natureza; (5) atração pelo sombrio; (6) o subterrâneo como algo desconhecido, que mexe com o imaginário humano; (7) o uso da técnica do suspense. A pesquisa nos permitiu identificar como esses aspectos se relacionam na constituição do caráter gótico do texto de Lovecraft. Esperamos, com a pesquisa, contribuir para novas análises, envolvendo outras obras do mesmo ou de outro autor da literatura gótica.



**MULTIMODALIDADE E OPINIÃO: UMA ANÁLISE DOS ELEMENTOS VERBAIS E
NÃO-VERBAIS DO EDITORIAL**

Francisco Roberto da Silva SANTOS

Bolsista-CNPq/UERN

Francisca Cláudia de Q. Rego TEIXEIRA

Maria Medianeira de SOUZA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Gêneros textuais, falados ou escritos, são construtos multimodais. Palavras e elementos não verbais estão, portanto, em maior ou menor grau, presentes nos gêneros para a expressão de significados. Nesta relação, entram em cena os conteúdos que desejamos veicular de acordo com o propósito comunicativo de cada gênero; no editorial o objetivo é buscar a adesão do leitor a uma tese, a qual representa a opinião de um veículo de comunicação, seja ele jornal ou revista. Neste trabalho, temos como meta analisar a utilização de elementos verbais e não-verbais que se articulam nos editoriais para a concretização deste propósito comunicativo. Analisamos, então, um conjunto de dezoito editoriais das revistas *Época*, *Língua Portuguesa* e *Uma*, cujos resultados revelam que os sentidos, nestes editoriais, são construídos na interrelação signos lingüísticos e não-lingüísticos como fotografias, cores e disposição visual. Tais resultados nos fizeram compreender que a significação destes editoriais, em sua totalidade, não pode prescindir dos recursos visuais utilizados.



**TERRA BRASILEIRA, UM AMANTE SEQUIOSO: ANÁLISE DO AMBIENTE NA OBRA
RIACHO DOCE DE JOSÉ LINS DO REGO**

Francisco Roberto da Silva SANTOS

Bolsista CNPq/UERN

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

A geração de 30 do Modernismo brasileiro traz, em sua ficção, características próprias da estética naturalista. Segundo Bosi (2001, p.389), “o Modernismo e, num plano histórico mais geral, os abalos que sofreu a vida brasileira em torno de 1930 [...] condicionaram novos estilos ficcionais marcados [...] por uma retomada do naturalismo, bastante funcional no plano da narração-documento que então prevalecia”. Pertencente a esse período marcante da literatura brasileira, *Riacho Doce*, do escritor José Lins do Rego, traz em sua narrativa certos aspectos próprios do Naturalismo. Dentre eles, podemos destacar a influência do meio sobre as ações de Edna, a protagonista do romance. Através desse trabalho, pretendemos mostrar de que forma se deu essa conexão de Edna com o ambiente e como essa conexão foi determinante para o envolvimento da protagonista com Nô, um mulato nativo do Riacho Doce. A análise do romance nos mostrou que o ambiente tropical da pequena cidade nordestina aonde a personagem Edna foi morar com o marido mexeu com todos os sentidos da protagonista, fazendo-a envolver-se completamente com a nova terra. A influência do meio no íntimo da personagem é representada, na obra, através de sinestesias e de metáforas com sentido de penetração ou com conotação sexual. Essa conexão intensa com o meio foi um aspecto determinante que levou Edna a se entregar quase que inconscientemente a um tórrido romance extraconjugal com Nô.



O TEXTO LITERÁRIO INFANTO-JUVENIL NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS

Francisco Xavier de Carvalho RUFINO

Evaldo Gondim dos SANTOS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O presente trabalho tem o objetivo de apresentar a experiência do uso do texto literário no ensino de língua inglesa para crianças no Projeto de Extensão “Inglês para Crianças na Comunidade” /Departamento de Letras – DL/Campus de Pau dos Ferros – CAMEAM/Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Fizemos uso da discussão teórica de autores que lidam com literatura e ensino, tais como Lazar (1993) e Corchs (2006), para fundamentar nossa prática. O uso do texto literário no ensino de línguas promove acesso à língua estrangeira e desenvolve as habilidades lingüísticas, sobretudo, a leitura. Nas atividades propostas nesse projeto, usamos na sala de aula textos da literatura infanto-juvenil, como “Brementown Musician” e “Pussinboots”, trabalhando a leitura através de atividades de predição, compreensão geral e específica. Verificamos que o uso do texto literário no ensino de língua inglesa para crianças proporciona um momento de aprendizagem que se confunde com atividades lúdicas, pois as crianças participam das tarefas propostas de maneira prazerosa.



**TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL E NA VENEZUELA: NOTAS
INTRODUTÓRIAS AO DEBATE LATINO-AMERICANO**

Franco Renato Baudenay TABOADA

Universidad Central da Venezuela (UCV)

Lia Pinheiro BARBOSA

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Ao propor uma discussão acerca da trajetória da Educação Popular na Venezuela e no Brasil intencionamos conhecer o cenário de tais experiências vinculado à própria história da Educação Popular na América Latina. Assim, consideramos as múltiplas formas de participação social construídas pela sociedade civil latino-americana, em um diálogo com o legado de Paulo Freire. Buscamos articular o que consideramos como novas práticas de legitimação de uma *práxis* da cidadania rumo à consolidação de um contra-poder social com potencial de alargamento do setor democrático-popular. Pretendemos discutir a Educação Popular como uma correlação de forças no interior dos espaços públicos, sobretudo ao propor um *ethos* próprio à prática educativa. Esperamos contribuir nos debates correntes sobre o legado freiriano e a Educação Popular, instigando a reflexão ao redor das ações concretas dos múltiplos movimentos presentes na sociedade civil organizada da América Latina. Outro fim consiste em demonstrar a atualidade do presente debate, no (re)significado assumido pela Educação Popular na construção de canais de participação popular na América Latina.



**PROJETO INCLUSÃO: SER DIFERENTE É NORMAL. TRABALHANDO A LITERATURA E
A CULTURA NEGRA.**

Geovane Santos da SILVA
Carmelita Maria da Silva CUNHA
Francisca Simone de Freitas SILVA
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Este trabalho está sendo desenvolvido nas duas turmas do 5º ano da Escola Municipal Professor Jussier Santos, no bairro Santa Tereza na cidade de Parnamirim – RN. Tem como objetivo geral: estimular o gosto pela leitura através da literatura, orientando os alunos para uma melhor convivência no âmbito escolar e social, respeitando as diferenças dos seus colegas de classe e sociedade em geral. A metodologia feita é através da elaboração, aplicação e análise de questionários, construídos pelos próprios discentes, auxiliados pelas respectivas professoras e um professor auxiliar. Os questionários são direcionados aos docentes e funcionários em geral da instituição, à partir da leitura de obras da Literatura Infanto – Juvenil com ênfase na educação inclusiva, abrangendo a cultura negra. Ao longo do 1º bimestre, foi trabalhado o livro *Benedito* (Hugo Monteiro Ferreira, 2005), Para o 2º bimestre foi o livro “*Ciça*” (Neusa Jordem Possatti, 2006), para o 3º bimestre “*Conceição de Vila Rica*” (Joaquim Borges e Denise nascimento, 2002), e para o 4º bimestre será trabalhado o livro “*chuva de manga*” (James Rumford, 2005). Ao longo das atividades foi possível observar que todos os envolvidos estão participando de maneira significativa, sempre explanando suas opiniões de forma crítica.



**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: UMA ÓTICA A PARTIR DOS
ENSINAMENTOS DE PAULO FREIRE**

Geralda Maria de BEM

Maria Auricélia Gadelha REGES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Este estudo buscou investigar a importância da educação e da alfabetização de adultos na ótica freiriana, em que o método Paulo Freire consolida-se como um dos paradigmas mais ricos da pedagogia atual, rompendo radicalmente com a educação elitista e comprometendo-se com homens e mulheres das camadas populares. Os pensamentos de Freire contribuíram para formação de uma sociedade democrática ao construir um projeto educacional radical e libertador. O objetivo deste trabalho é ressaltar as concepções de Freire sobre educação e alfabetização, como também, destacar a contribuição de suas teorias para a educação brasileira. A escolha da temática deste trabalho partiu de pesquisas bibliográficas das obras freirianas desde a graduação, que nos proporcionaram uma maior curiosidade a respeito do processo de conscientização do ser humano, a partir das interações no interior da escola. Através da leitura o ser humano passa a perceber novos horizontes acerca da sua própria realidade. Freire, na sua visão de educação enfoca a desalienação do pensar humano. Nesse sentido, a educação libertadora é aquela que existe uma relação de troca horizontal entre educador e educando exigindo nessa troca atitude de transformação da realidade atual. Esta relação dialética é cada vez mais incorporada na medida em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu próprio processo. Consideramos que a proposta da metodologia da alfabetização de jovens e adultos proposta por Freire foi extremamente inovadora das técnicas até então utilizadas que eram adaptações simplistas e mecânicas das cartilhas sob o enfoque infantilizante, possibilitando uma aprendizagem libertadora-integradora.

**UMA REPRESENTAÇÃO DA VELHICE NA LITERATURA:
SHAKESPEARE E O CONFLITO DRAMÁTICO, EM DE KING LEAR**

Giliana Alves da SILVA
(bolsista PIBIC/UFCG)

Iris Helena Guedes de VASCONCELOS
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Este trabalho apresenta um projeto de pesquisa, em andamento, desenvolvido junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. Intitulada Literatura e envelhecimento: a representação da velhice em *King Lear*, a pesquisa tem por objetivo analisar a representação da velhice na literatura, particularmente, na obra de William Shakespeare, *King Lear*, considerando as relações de poder e o conflito de geração apresentados na organização dramática. A partir da leitura da peça em diálogo com o texto *O sujeito não envelhece: psicanálise e velhice*, de Mucida (2006), a análise da obra de Shakespeare terá o suporte de textos referentes à teoria e à análise do texto dramático, tais como: *Introdução às grandes teorias do teatro*, de Roubine (2003), *Introdução à análise do teatro*, de Ryngaert (1995), *Para trás e para frente: um guia para leitura de peças teatrais*, de Ball (1999), *Teoria do drama moderno*, de Szondi (2001), bem como de textos de apoio crítico. A partir das leituras preliminares, observa-se que a vaidade do Rei Lear representa sua falha trágica. O velho patriarca decide dividir seu reino, de acordo com a grandeza do amor declarado por cada uma das filhas. Desapontado com o posicionamento de Cordélia, Lear entrega seu reinado e seu destino à ambição das outras duas filhas. A universalidade do tema da velhice alia-se ao aspecto universal da obra de Shakespeare, um dramaturgo de todos os tempos.



ALFABETIZAR: POR ONDE COMEÇAR?

Girleide Maria da SILVA
Priscila Ramos de MELO
Marcos Torres CARNEIRO
Faculdade Maurício de Nassau

Este trabalho tem por objetivo, apresentar o resultado de uma pesquisa referente aos procedimentos de ensino que alguns professores utilizam na alfabetização. Para esta pesquisa os sujeitos participantes foram professores que lecionam na alfabetização sendo que duas lecionam em instituições privadas de Natal e as demais em instituições públicas na cidade de Vera Cruz e Afonso Bezerra. Todos apresentam nível superior completo no curso de pedagogia. A Metodologia utilizada para as coletas de dados foi a associação livre de palavras e entrevistas. Utilizamos o termo alfabetização como desencadeadora acerca das interpretações e das entrevistas como a possibilidade de apropriações de informações mais completas, possibilitando um contato direto entre pesquisador e pesquisado. Utilizou-se as concepções de alfabetização como um processo que apresenta frases ou nível de desenvolvimento (Ferreiro, 1993), e que se dá pelo próprio aprendiz (Weisz, 2000), como a construção que apresenta um longo processo. Foi possível concluir que os professores participantes da pesquisa compreendem a noção de alfabetização como um desafio, fase de descobertas, algo complexo, uma dinâmica, fantasia, criatividade, um mundo novo, formação, atitude, produção, conhecer o código lingüístico, responsabilidade em ensinar bem, atenção com o aprendizado, carinho e amor com o que faz.



EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL EM ASSENTAMENTOS RURAIS DO RIO GRANDE DO NORTE.

Gislayne Cristina de Araújo BRANDÃO
Maria da Conceição de Oliveira ANDRADE
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

O trabalho apresenta o projeto de Educação Ambiental realizado em projetos de Assentamentos Rurais (PAs) do Rio Grande do Norte durante o ano de 2008. Ele objetiva promover a conscientização dos problemas ambientais pelos jovens que moram em PAs. A metodologia consiste no diálogo, através da reflexão sobre os problemas detectados nos PAs, de modo que possa sensibilizar os jovens para a questão do desenvolvimento sustentável dos assentamentos. Para a realização do projeto uma equipe multidisciplinar composta por estudantes e professores da UFRN, foi a 17 assentamentos. Nas ações foram promovidas atividades de educação ambiental, dentre elas, a recreação ambiental, com apresentação de fantoches, oficinas de brinquedos e palestras. Consideramos que as ações nos assentamentos não dão resultados imediatos com relação a mudanças de cultura e postura ambiental. Consideramos de fundamental importância a realização desse projeto para que a resolução dos problemas se concretize e venha promover a qualidade de vida e o desenvolvimento sustentável nos assentamentos. Embora sejam ações pontuais, possibilita momentos de reflexão no coletivo nessas comunidades de assentados sobre os problemas que enfrentam de desmatamento, degradação ambiental da reserva legal e das áreas de proteção permanente.



“OS GESTOS” E “O VITRAL” DE OSMAN LINS: INSTANTÂNEOS DE SENSAÇÕES FRAGMENTADAS

Gladys Mara de Oliveira FERREIRA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Pensando nas imagens visuais descritas nos contos “O vitral” e “Os gestos” e sua possível influência norteadora no sentimento íntimo de Matilde e André, nosso estudo busca perceber como se configura o painel das circunstâncias nos instantâneos de sensações vividas por estas personagens em momentos do cotidiano. Ou seja, de que forma o ambiente fotográfico fomenta as notas em cena. Para tanto, utilizamos a pesquisa bibliográfica, com respaldo nas obras de Cândido (2000), Cortazar (2006), Barthes (2006), Ferreira (2005) e Nitrini (2002). Procuramos, assim, observar a rica plasticidade visual na composição das imagens que retratam a fragilidade humana em momentos de constatações desestabilizantes. Percebemos, dessa forma, que o narrador se utiliza do valor visual de forma contundente a fim de melhor retratar os sentimentos das personagens Matilde e André. Estes tentam plasmar o opaco de suas existências, como clara fotografia perene e ao mesmo tempo deteriorável, como o papel que atravessa séculos, mas finda desfazendo-se, como a própria vida.



ENSINO DE HISTÓRIA: O LIVRO DIDÁTICO E A TEMÁTICA AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA

Glauciene Barbosa de NEGREIROS

Fabiana Rodrigues BARBOSA

Iali Fabiana Andrade da SILVA

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

O presente trabalho resulta de uma pesquisa realizada em uma escola particular no município de Santa Cruz do Capibaribe – PE, e tem como objetivo analisar o ensino de história, delimitando-nos ao livro didático e a temática da cultura afro-brasileira. Visto que a lei nº 10 639 estabelece seu ensino fundamental e médio e que as práticas de racismo afloram de muitas maneiras no contexto escolar. Para tal estudo realizamos uma pesquisa qualitativa com quatro professores de história da escola e buscamos estudar alguns textos que tratam sobre o tema. Procuramos desenvolver o texto confrontando teoria e prática e com isso esperamos contribuir para reflexão de professores de história sobre a importância de ensinar este conteúdo nas diversas realidades escolares e nos componentes curriculares, visto que os negros trouxeram da áfrica uma cultura que é vivenciada pelo aluno, mas que este ainda não a conhece, sendo um dos vários fatores que contribuem para a imagem ainda preconceituosa do negro e sua cultura em nosso país.



O MITO DOM QUIXOTE: NÍVEIS DE LEITURA

Gonzalo Hernan Apolo ATI
Dignamara Pereira de ALMEIDA
Andrey Pereira de OLIVEIRA
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

A obra de Miguel de Cervantes *O engenhoso fidalgo Dom Quixote de la Mancha*, publicada em duas partes, em 1605 e 1615, ao fazer entrar para o imaginário ocidental as figuras do cavaleiro andante Dom Quixote e do seu fiel escudeiro Sancho Pança, deu origem a um dos nossos principais mitos literários. Desde sua publicação e ao longo dos séculos, os personagens cervantinos têm motivado leituras e inspirado artistas das mais diferentes artes, que visam exaltar a figura simbólica de Quixote, sua fé cega na realização do seu ideal. Visto isso, neste trabalho pretendemos estudar o mito expresso na obra de Cervantes apoiando-nos na proposta de San Hun Lee, que percebe a mente humana com três funções fundamentais: a emoção, o intelecto e a vontade. Apresentaremos como essas funções orientam o modo como o homem lê o mundo, e, em seqüência, a partir dessa perspectiva, proporemos uma leitura do mito Dom Quixote. Aplicando esses três fundamentos ao que nos propomos, mostraremos como ocorre a leitura emocional no termo “caricatura” aplicado por Célia Navarro, ao Dom Quixote, como os leitores interpretam as vitórias desajeitadas do cavaleiro andante, na passagem da leitura emocional para a intelectual, e por fim, veremos como se efetiva a função volitiva, na qual o leitor passa a enxergar em Quixote o símbolo da vontade e da concretização de ideais, que se refletem nos próprios ideais do ser humano. Sabendo a complexidade do mito Dom Quixote, acreditamos que nossa leitura, como muitas outras, tenta mostrar o quanto célebre é o personagem Dom Quixote, e como ele se populariza cada vez mais na história da humanidade.



GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA E SUAS DIMENSÕES SOCIAIS: (RE) PENSANDO AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE NO ESPAÇO ESCOLAR

Graziella Vidal LIMA
Viviane Josiane de MESQUITA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O adolescente sente necessidade de desenvolver certa autonomia, o que é imprescindível nessa fase, em que afloram os desejos, e desenvolve uma nova concepção de mundo. Abordar a gravidez nesta parte do caminho é de fundamental importância, visto seu alto índice no espaço escolar. Este trabalho tem como objetivo apresentar algumas dimensões da gravidez na adolescência, mobilizando os adolescentes para a construção de uma concepção coletiva em torno dessa temática, ressaltando os sintomas, formas de transmissão e prevenção das Infecções Sexualmente Transmissíveis – IST's. Foi realizado em forma de palestra, partindo das necessidades dos alunos do 9º ano da Escola Municipal Professor Antonio Fagundes bairro Aeroporto, Mossoró – RN. Trabalho de caráter qualitativo, empírico, fundamentado por arranjo bibliográfico, concepções pessoais e historias de vida dos alunos. Recursos utilizados: apresentação de esquetes, dispositivos sobre IST's e rodas de conversa. Na maioria das vezes os adolescentes trazem dúvidas, medo da solidão principalmente quando não há apoio do parceiro ou da família, este o principal motivo do aborto. A gravidez pode também redirecionar este cenário e funcionar como fuga baseada numa falsa idéia de liberdade e independência dos pais. Mesmo nessa fase uma gestação pode ser planejada, já que há adolescentes que tem essa escolha como projeto de vida. Diante da dinamicidade das participações, acredita-se que foi plantada uma semente, a partir de então, caberá a estes colherem uma vida sexual segura sem danos a sua saúde e que possam repensar suas ações, num ato de valorização da vida.



**A COMUNICAÇÃO NO CUIDADO COM A CRIANÇA HOSPITALIZADA: UM DESAFIO
PARA A ENFERMAGEM**

Greice Kelly Gurgel de SOUZA

Jackeline Carminda Cabral de FREITAS

Líbne Lidianne da Rocha e NÓBREGA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O plano de diretrizes e bases do SUS prioriza ações como promoção, proteção, prevenção da saúde do usuário, incluindo práticas de acolhimento na dinâmica dos serviços. Um dos instrumentos a ser utilizado para que estas diretrizes e ações sejam consolidadas é a comunicação. Uma boa comunicação desenvolvida pela equipe de enfermagem permite um melhor entendimento das necessidades, assim como a reflexão e o desempenho adequado das atividades por usuários e profissionais, colaborando, com o processo educativo em saúde. Nesse sentido, objetivou-se investigar, a partir da literatura científica, como o processo de comunicação entre criança/equipe de enfermagem/família vem acontecendo no cotidiano dos serviços hospitalares. Para tanto, adotou-se uma metodologia de caráter descritivo bibliográfico baseado em fundamentação teórica de artigos e pesquisas científicas, que enfocavam a comunicação como instrumento articulador entre a criança/família hospitalizada e os profissionais da enfermagem. Os resultados encontrados, apontam que a comunicação, enquanto instrumento para o tratamento e a cura da criança, é pouco praticada pela equipe de enfermagem e estes trabalhadores desconhecem vantagens deste instrumento para a melhoria da qualidade da assistência. De fato, é possível concluir que há a necessidade de se rever o contexto medicalizado presente na prestação de cuidados à criança, na perspectiva de vê-la enquanto um ser integral, portador de medos, anseios e necessidades. Assim, é preciso incluir nos serviços ações, como as de educação em saúde, que sejam sedimentadas no conhecimento das necessidades dos usuários e que tenham a comunicação como instrumento para a consolidação das mudanças.



**A REDESCOBERTA DOS NÚMEROS NEGADOS: UMA ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA
DOS NÚMEROS INTEIROS**

Hareton Ribeiro GOMES

Claudianny A. NORONHA

Wallace Nascimento dos SANTOS

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

O Projeto de Extensão “Ação Educativa e Estágio Supervisionado (AEES): melhorando a prática docente” tem como objetivo colaborar com a formação da prática pedagógica de futuros professores que ensinam matemática, a partir de reflexões construídas com a experiência de estágio, de modo a desenvolver e avaliar uma intervenção que contribuísse para a relação entre as escolas campo de estágio e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A partir disso foi desenvolvida uma proposta de ensino do conceito de números inteiros negativos, com ênfase na existência e significação desses números, na idéia de referencial como precognição para o estudo do conceito do zero e proporcionar a (re) construção das chamadas “regras de sinais”, por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Para isso, foram planejadas atividades estruturadas com uso ponderado da História da Matemática, conforme proposto por Fossa e Mendes sobre o uso da história no ensino de matemática, e os conteúdos foram abordados segundo a Teoria dos Campos Conceituais de Vergnaud, com o uso do princípio aditivo e multiplicativo, que objetivavam a construção dos conceitos de números inteiros negativos e de suas operações por parte dos aprendentes. As atividades foram aplicadas em mini-cursos aos sábados que contaram com a participação de 32 alunos de escolas públicas de Natal. Esses estudantes, independente do ano escolar, não tinham, conforme a concepção de Skemp, a compreensão relacional do assunto em questão e sim uma compreensão instrumental, ou seja, tinham apenas o conhecimento operacional, mecânico, do assunto. Ao final do curso, foram aplicadas atividades, além dos diálogos informais com os alunos, que nos permitiram verificar que o método proporcionou uma maior compreensão, a nível *relacional* e *conceitual*, do conteúdo e da operação dos números negativos e apontou a necessidade dos professores de se aprofundarem tanto no assunto em si quanto na maneira que esse vem sendo ensinada na escola.



**IMAGINÁRIO: COMPREENSÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA –
UERN/CAMEAM**

Hudson Pablo de Oliveira BEZERRA

Simone Martins AQUILINO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O estudo do imaginário tornou-se recorrente em diversas áreas do conhecimento, fazendo-se presente na linguagem cotidiana da sociedade contemporânea, com destaque para pesquisadores e grupos de pesquisa. Assim, partimos do pressuposto que a Educação Física utiliza da cultura corporal como conteúdo pedagógico, e por este estar relacionado diretamente com as características do imaginário, objetivamos nesse trabalho identificar a compreensão dos alunos do curso de Educação Física UERN/CAMEAM sobre questões do imaginário e sua aplicabilidade à área. O presente estudo utilizou-se de questionários descritivos, compostos por 5 questões. A população foi composta por acadêmicos do 2º, 4º, 6º e 8º período, com amostra de 40 entrevistas distribuídas igualmente entre todos os períodos, das quais obtivemos o retorno de apenas 19. Para construção do nosso trabalho nos apropriamos apenas da questão de número 2 que trata do entendimento sobre imaginário. De acordo com as respostas analisadas, pudemos perceber grande diversidade na compreensão dos alunos quanto à representatividade do imaginário e ainda, ausência de fundamentação teórica nas respostas apresentadas. As respostas divergem desde posicionamentos que se referem ao imaginário como algo “abstrato e irreal” até posicionamentos que o vê, como “algo que se concretiza nas relações sociais”. Diante dos resultados encontrados, sentimos que há necessidade de descontaminar o imaginário e fomentar discussões frente ao universo acadêmico, pois estas se configuraram como primeiro passo rumo a transformações nas formas de pensar e agir dos graduandos de Educação Física.



A MÍDIA E O MERCADO DO CORPO

Hudson Pablo de Oliveira BEZERRA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Esse trabalho pretende lançar um olhar sobre o corpo, enfatizando seu percurso histórico e as influências que recebeu ao longo da sua construção. No cenário atual, ambicionamos verificar como ele é explorado pela mídia e qual significado adquiriu no mercado de consumo. Para isso, tomaremos por base uma oficina realizada no município de Itaú – RN, intitulada “A mídia e o mercado do corpo” desenvolvida durante a nossa participação no programa de extensão Trilhas Potiguares da UFRN. A oficina foi composta por três momentos: o primeiro, realizado através da divisão em pequenos grupos que ficariam responsáveis de expor através de cartazes como eles visualizam os corpos de atores, atrizes, super-heróis, heroínas, garotos e garotas propaganda; o segundo, de discussões sobre o percurso histórico do corpo e a construção dos “corpos perfeitos”, e por último o confronto entre os trabalhos e as discussões apresentadas. De maneira geral encontramos nos desenhos e nos discursos sobre o “corpo perfeito” características de jovialidade, beleza, saúde e outras que estão relacionadas aos modelos de beleza imposto pela sociedade de consumo. Quanto à mídia, verificamos suas influências no mercado das aparências quando comercializa ideais e padrões a serem obtidos. Dessa forma, percebemos que circula na sociedade atual padrões específicos de corpo e beleza, coagindo as pessoas a adotá-los através das imagens veiculadas pelos meios de comunicação. Portanto, sugerimos que sejam elaboradas estratégias que visem discutir e refletir sobre corpo e mídia e suas influências no mercado de consumo.



A CEGUEIRA NARCÍSICA NO CONTO “LAÇOS DE FAMÍLIA” DE CLARICE LISPECTOR

Iandra Fernandes Pereira CALDAS
Antonia Marly Moura da SILVA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Questões sobre a identidade têm ocupado lugar privilegiado nas recentes teorizações literárias e sociais. É pauta desse debate a concepção de que as identidades pessoais mudam de acordo com as transformações ocorridas na sociedade. A partir dessas discussões, este trabalho pretende investigar o tema da identidade no conto “Laços de Família” de Clarice Lispector, destacando a configuração do mito de Narciso. Tomando como referência os postulados de FREUD e LASH sobre narcisismo, de ECO sobre o espelho e a concepção de HALL sobre a identidade, faremos uma leitura da narrativa a partir da concepção moderna do mito. À luz da simbologia do espelho e da metáfora do olhar, analisaremos a cegueira narcísica experimentada pelas personagens femininas, sobretudo pela filha Catarina. Em “Laços de família” as mulheres atuam como Narcisos modernos, pois são conscientes de sua duplidade. O estranhamento no relacionamento mãe e filha e os olhares de descontentamento e perplexidade entre elas, dirigidos ora para si mesmas ora para a outra, são representações de um Narciso dos dias atuais: o Narciso descentrado, desejoso de compreensão de si mesmo. No conto, o espelho é um instrumento ideológico, pois reflete a realidade plural e contraditória da mulher - o sujeito que se perdeu em seus vários papéis: mãe, filha, esposa e dona de casa. É através do olhar que a personagem desperta para o esvaziamento de sua identidade. O olhar emblemático para a mãe permite que a filha compreenda os contornos de sua vida, definidos e impostos socialmente.



OS SABERES DOCENTES: O QUE REVELA O PROJETO DE CERTIFICAÇÃO OCUPACIONAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA?

Ideojane Melo CONCEIÇÃO

Bolsista de Iniciação Científica FAPESB

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Este texto é um recorte da pesquisa intitulada A Compreensão de Formação de Professores Presente no Projeto de Certificação Ocupacional dos Profissionais da Educação no Estado da Bahia. A mesma focaliza a experiência do Projeto de Certificação Ocupacional, que foi desenvolvida pelo Governo do Estado no período de 2000-2006, no intuito de alterar o quadro de ensino público estadual, numa tentativa de elevar o seu padrão de qualidade. Do ponto de vista metodológico irei abordar a temática na seguinte sequência: Primeiro, faço uma tomada histórica da certificação no Brasil certificação. Em seguida, a certificação ocupacional no Estado. Por último, os saberes docentes sob as perspectivas do projeto de certificação. O referido Projeto utiliza como método avaliativo exames, que “medem” os conhecimentos gerais e específicos necessários para um bom desempenho dos professores em suas atividades pedagógicas. E, para tanto, foi encontrada um conjunto de competências comuns para o cargo de professor, formando padrões que estão agrupados em seis dimensões de trabalhos. Essas dimensões indicam e explicam os métodos pedagógicos particulares de cada professor e podem ainda servir também, de referenciais orientadores para o desempenho profissional e melhoria da prática pedagógica. No entanto, o presente trabalho visa analisar o que os exames revelam sobre o domínio dos saberes dos professores de disciplinas que foram certificados. Esta é a questão que norteará minhas idéias. Contudo, o que deve ser levado em consideração no processo de certificação é o conteúdo que está sendo cobrado aos professores para que os mesmos sejam certificados.



O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM E A INCLUSÃO NA ESCOLA REGULAR

Ilder Layanna Arruda de Sousa GALDINO
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

O paradigma da “educação inclusiva” tem sido cada vez mais utilizado no campo da Pedagogia, partindo do princípio da necessidade de transformação da concepção de escola, currículo e aprendizagem. Os estudos e pesquisas neste campo de debate apontam as dificuldades de efetivação do processo de inclusão educacional e social das pessoas com deficiência, demonstrando a aproximação da relação inclusão/exclusão. Assim apresenta-se uma proposta de inclusão e ampliação do papel do pedagogo no desenvolvimento das aprendizagens da pessoa com Síndrome de Down a partir do projeto de pesquisa “O papel do Pedagogo na relação escola-família e o processo de inclusão da pessoa com Síndrome de Down” que objetiva a inclusão educacional e social a partir da integração escola-família e do desenvolvimento cognitivo, tendo o pedagogo como mediador da aprendizagem. A pesquisa é um estudo de caso, uma proposta de intervenção escolar e familiar que se desenvolveu na Creche-escola da Universidade Federal da Paraíba e no ambiente familiar da criança. A ação do pedagogo direcionou-se às atividades curriculares em sala de aula, na condução do processo de participação da criança junto ao professor, demais alunos e a família, demonstrando a capacidade e o potencial de desenvolvimento das pessoas em diferentes contextos. A criança com Síndrome de Down, conforme avaliação sistemática apresentou respostas significativas de desenvolvimento da aprendizagem nas áreas de linguagem, coordenação motora e pensamento cognitivo, demonstrando assim a necessidade da aproximação escola-família para a inclusão educacional.



LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: DESEMPENHO SÓCIO-COMUNICACIONAL DO TRABALHO

Israel Bilro de ARAÚJO

Zélia Maria de Arruda SANTIAGO

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Este trabalho apresenta uma visão panorâmica das propostas educacionais da Educação de Jovens e Adultos ventilada pelos órgãos internacionais, dentre as quais se destaca neste trabalho, o desempenho dos usos da linguagem oral/escrita por pessoas adultas em suas práticas comunicacionais relacionadas ao trabalho formal ou informal. Pretende-se verificar que benefícios os usos da linguagem oral/escrita, entendido como a função qualificadora da EJA, acrescentou-lhes aos seus relacionamentos pessoais e de produção nas atividades trabalhistas. Nesta pesquisa de cunho qualitativo os dados, em forma de entrevistas semi-dirigida e questionários, foram coletados no projeto de alfabetização de jovens e adultos, na extensão universitária da Universidade Federal de Campina Grande-Pb, após o término do curso de alfabetização. Os dados revelam que os usos da linguagem oral/escrita são determinantes para melhorar o desempenho das atividades relacionadas ao trabalho, tanto nas interações verbais com interlocutores no local do trabalho, como na realização das atividades sócio-ocupacionais cotidianas. Os dados revelam pessoas que obtiveram um melhor desempenho na execução de suas tarefas no local do trabalho; pessoas que passaram a se relacionar melhor nas interações verbais no local de trabalho; e pessoas que introduziram novas alternativas rentáveis as suas atividades sócio-ocupacionais cotidianas.



**UM ESTUDO DESCRIPTIVO SOBRE A REALIDADE ECONÔMICA E SÓCIO –
EDUCACIONAL DOS MUNICÍPIOS DA MESORREGIÃO POTIGUAR**

Ítalla Taciany Freitas de LIMA

Allan Solano SOUZA

Arilene Maria Soares de MEDEIROS

Ciclene Alves da SILVA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Este estudo descritivo está relacionado à pesquisa – a Democratização da Gestão nos Sistemas Municipais de Ensino do Oeste Potiguar: um estudo sobre os mecanismos de escola de diretor, objetivando descrever a realidade econômica e sócio-educacional dos municípios: Mossoró, Upanema, Tibau, Baraúna, Areia Branca, Serra do Mel, Governador Dix-Sept Rosado e Grossos. Esta descrição parte do levantamento e compilação dos dados sobre os respectivos municípios. As fontes utilizadas são: IBGE, MEC e outras, como o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2000), referentes à última década (1991 a 2000). Da análise, verifica-se o seguinte: Índice do Desenvolvimento Humano, nível de escolaridade, analfabetismo, freqüência escolar bem como acesso aos bens de consumo e o serviço básico. Em relação ao IDH, apenas Baraúna, Governador Dix-Sept Rosado e Serra do Mel encontra-se em uma situação ruim; as demais cidades pesquisadas apresentam um nível de evolução bom ou intermediário. Quanto ao nível de escolaridade percebe-se que na população jovem de todas as urbes, estes não conseguem concluir os anos finais do ensino fundamental. Em alusão ao analfabetismo, verifica-se um paradoxo, qual seja: os maiores índices estão na faixa etária entre 7 a 14 anos, no entanto, é a idade em que mais de 90% freqüentam a escola. Precisa-se considerar que os municípios apresentaram um desenvolvimento aos aspectos citados, inclusive houve a diminuição da pobreza, no entanto, averigua-se um aumento da desigualdade social, demonstrando que nossa realidade se constitui de maneira profundamente contraditória.



**UM BREVE ESTUDO SOBRE A VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA
CIDADE DE MOSSORÓ**

Ítalla Taciany Freitas de LIMA

Micarla Alves da SILVA

Samira Fontes Carneiro de ANDRADE

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Este trabalho consiste numa pesquisa realizada sobre a violência contra crianças e adolescentes, cujo objetivo foi compreender os tipos de violência que vem ocorrendo contra os mesmos na cidade de Mossoró, bem como quais são as providências e quais os projetos, ocorrem para impedir, denunciar, ou até amenizar esse fato, relacionando com a prática pedagógica. Consiste numa pesquisa fundamentada em estudos bibliográficos, em autores tais como: Britto (1994); Nascimento (2002); e Rappaport (1996); bem como em trabalho de campo, com visita ao Conselho Tutelar da 33^a zona e 34^a zona; e o CREAS (Centro de Referência Especializado da Assistência Social), dessa forma fazendo entrevistas semi-estruturas com membros responsáveis pelo funcionamento de ambas as instituições e registros fotográficos; para identificarmos dados, trabalhos realizados com crianças e adolescentes violentados. Diante da pesquisa realizada pudemos perceber que os tipos de violência mais comum contra crianças na cidade de Mossoró são a física, a psicológica e a negligência, sendo ainda a negligência a maior destas. Percebemos ainda que, o maior índice de violência contra adolescentes que ocorre nos meses de fevereiro e julho, durante as festividades na cidade. Sendo assim, o Conselho Tutelar, bem como o CREAS, trabalham para que a violência em si passa acabar ou diminuir. Dessa forma, percebemos então, que a violência contra crianças e adolescentes é um fato muito sério e que precisa ser mudado, portanto quando uma criança ou um adolescente sofre algum tipo de violência, o mesmo carrega marcas que poderão influenciar negativamente por toda sua vida.



**PLANEJAMENTO DA AÇÃO DIDÁTICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA DO
ENSINO FUNDAMENTAL II: UMA ANÁLISE CRÍTICA**

Ivanilda Simone SILVA
Silvano Pereira de ARAÚJO
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O planejamento é considerado por Almeida Filho (1993) um dos quatro pilares que sustenta a “Operação Global de Ensino de Línguas”. Dada essa importância, nosso objetivo, neste trabalho, é tentar compreender como o professor de língua inglesa concebe e, ao mesmo tempo, vivencia esse planejamento. Os informantes são 03 (três) professores que atuam em escolas do Ensino Fundamental II no município de Angicos. Os dados foram coletados por meio de aplicação de questionário junto aos professores, análise de seus planos de aula, bem como de observação de aulas dos docentes. Os registros sinalizam que os professores, ao planejarem suas aulas, não tomam como ponto de partida as reais necessidades comunicativas e os interesses dos alunos. Ademais, os dados revelam que questões tais quais: falta de apoio pedagógico, ausência de material didático, desvalorização da língua estrangeira na escola pública, bem como as lacunas na formação do professor afetam a maneira como os professores concebem, elaboram e executam o planejamento. Os resultados levam-nos a concluir que não podemos entender como se dá o planejamento dos professores de língua inglesa do Ensino Fundamental II, se desvincularmos tal fenômeno do contexto educacional e social mais amplo em que se situa.



A DINÂMICA DOS PARCEIROS DO DISCURSO NA INTERAÇÃO ORAL E ESCRITA NA SALA DE AULA: UM OLHAR SOB O POETA POPULAR PEDRO AVELINO

Ivone de Moraes FERREIRA

Marineide Furtado CAMPOS

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

O trabalho tem como objetivo de contemplar a interação de alunos através da leitura do cordel, garantindo a relação entre a teoria e prática, uma vez que essa facilita a aprendizagem e construção de novos conhecimentos. De acordo com os estudos sobre a construção do processo de ensino aprendizagem, esses "novos" conhecimentos não necessitam ser puramente individualizados, mas de natureza coletiva, de forma que auxiliem os alunos na percepção e na abstração das relações existentes nas informações contidas na fala do poeta popular. Essa proposta explicita a necessidade de criar novas estratégias e instrumentos que incentivem o desenvolvimento de habilidades e competências básicas para que o aluno em interação em sala de aula se torne sujeito crítico de sua história e do ambiente onde atua, apropriando-se efetivamente de novos saberes.



EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A SUSTENTABILIDADE DE ASSENTAMENTOS RURAIS DO RN

Izabel Conceição de FREITAS

Maria Carmem Freire Diógenes REGO

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre as ações ambientais que estão sendo desenvolvidas, junto à população adulta, em Projetos de Assentamentos (PA) da Reforma Agrária do Rio Grande do Norte. O principal desafio é problematizar, através de um processo dialógico, a realidade dos assentamentos rurais, proporcionando num primeiro momento a sensibilização da comunidade para construir alternativas viáveis que possibilitem o desenvolvimento sustentável do PA e, posteriormente, os próprios assentados possam assumir os desdobramentos dessas ações. O procedimento metodológico prevê três momentos: no primeiro é realizado um levantamento da realidade do meio físico-social e natural do PA. No segundo, de posse dos dados faz-se uma análise problematizando essas questões anteriormente evidenciadas identificando os principais problemas ambientais dos assentamentos. No terceiro, é organizada a ação ambiental problematizando essas questões anteriormente evidenciadas. Os resultados preliminares da investigação têm apontado algumas reflexões: evidenciou-se que os assentados não consideram a área da reserva legal como própria deles e sim do IBAMA; através de seus conhecimentos prévios do campo e histórico de lutas pela posse da terra desenvolvem atividades que favorecem à sustentabilidade. As ações desencadeadas pelo trabalho proposto buscam junto aos assentados os benefícios que podem ser alcançados e a melhoria na qualidade de vida das pessoas residentes nos assentamentos através da relação homem – ambiente na preservação e utilização sustentável dos recursos naturais.



A MULTIMODALIDADE NO GÊNERO TEXTUAL PROPAGANDA

Jaciara Limeira de AQUINO
Maria Eliete de QUEIROZ
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Este trabalho está em andamento, faz parte do trabalho monográfico de final de curso, objetivamos analisar como o discurso propagandístico visuo-verbal, que circula na revista “CAPRICHO”, atua nos diferentes leitores, de acordo com suas intenções específicas de construções de sentidos, levando-se em consideração as características do gênero e os critérios multimodais que estão envolvidos na situação comunicativa. Pautados nos estudos de Cabral; Dionísio (2006); Dionísio e Gonzaga (2006); Kress e van Leeuwen (1996); Marcuschi (2006); Maroun (2007); e Vieira (2007); que tratam da funcionalidade e características dos gêneros textuais, e dos critérios multimodais que envolvem os textos. Adotaremos o método indutivo baseado na observação, seguiremos a proposta de pesquisa descritiva de cunho qualitativo na qual, nosso universo de estudo será constituído por propagandas de estética e/ou beleza que circulam na revista “CAPRICHO”. Os dados serão coletados observando como a linguagem e seus recursos constroem sentidos dentro das propagandas de beleza e/ou estética que circulam na revista, e, ainda como as diferentes manifestações lingüísticas operam dentro do gênero. A análise dos dados está sendo construída, será feita por meio de constatações e observações diante dos objetivos específicos das análises as quais nos propomos, buscando enfatizar os pontos pertinentes para demonstrar os resultados obtidos. Portanto, acreditamos que será de plena relevância verificar como as propagandas atuam no público-alvo, levando-o ou não, a adquirir ou aderir ao produto oferecido, de acordo com o modo como o discurso foi formulado.



**LITERATURA INFANTIL: CONTEXTO HISTÓRICO, CONTOS DE FADAS E SUA
IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

Jacilene de Assunção FRANÇA

Lidigleydson de Melo TORRES

Faculdade Maurício de Nassau

Com interesse de aprofundar nossos conhecimentos acerca da temática, *literatura infantil e sua importância no desenvolvimento da criança*, somada as reflexões feitas na disciplina literatura infantil nas séries iniciais do ensino fundamental, começamos analisando a trajetória histórica da literatura infantil frente a educação. Desta forma para a escrita deste trabalho partimos da seguinte pergunta: *Que contribuições a literatura infantil traz para a educação das crianças?* E para responder esta pergunta buscamos aprofundamentos teóricos em pensamentos de autores que versam sobre os pressupostos que fundamentam esta temática (CAGNETI, 1996; PIRES, 2000; ZILBERMAN, 1985; e COELHO, 2000). Contudo o principal objetivo deste artigo é discutir a influência que a literatura infantil apresenta no processo educacional, isto é, as transformações positivas que o trabalho literário aliado ao trabalho pedagógico dentro das escolas, pode proporcionar a criança. Assim sendo “Ela desenvolve a reflexão e o espírito crítico. É fonte inesgotável de assuntos para melhor compreender a si e ao mundo” (CAGNETI, 1996). Pude perceber ao longo de minhas escritas o quanto é importante o trabalho com literatura infantil dentro das escolas de forma a desenvolver nas crianças, diversas habilidades cognitivas. Em suma, este estudo foi de grande importância para nossa formação, pois propiciou a tomada de consciência e a reflexão crítica de aspectos relevantes sobre a literatura, que podem ser explorados no desenvolvimento de nossa prática docente, além do enriquecimento teórico e prático acerca da temática em foco.



VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA E LÍNGUA FALADA VERSUS LÍNGUA ESCRITA

Jackeline Rebouças OLIVEIRA

Liomar COSTA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Este estudo tem como objetivo expor uma avaliação diagnóstica realizada em uma turma do Ensino Médio, turno vespertino, em uma escola da rede pública estadual de ensino, localizada no bairro de Pirangi, em Natal, no Rio Grande do Norte. A pesquisa surgiu como parte das quinze horas de dimensão prática da disciplina Lingüística I, do Curso de Letras-Licenciatura em Língua Portuguesa da UFRN, no segundo semestre de 2007, atendendo às exigências do novo Projeto Político Pedagógico do Curso. O trabalho num todo consiste em coleta e análise de dados e exposição, através de artigo científico, contendo perguntas abertas, fechadas e abertas e fechadas. As falas dos alunos foram reproduzidas fielmente e sem identificação nominal. A aplicação e análise dos dados nos proporcionou um primeiro contato com o ambiente do qual faremos parte, num futuro próximo, e como uma espécie de iniciação à pesquisa, além de o estudo sobre “Variação Lingüística” e “Língua falada e Língua escrita” no Ensino Médio e em quais bases teóricas estão subjacentes, já que no momento também estamos estudando a esse respeito, só que no Ensino Superior.



**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR EM CURSOS DE PEDAGOGIA:
ALTERNATIVAS E POSSIBILIDADES.**

Jacyene Melo de Oliveira ARAÚJO

Faculdade de Ciências, Cultura e Extensão do RN (FACEX)

Instituto Educacional Casa Escola (IECE)

Neste trabalho, destacamos o papel do curso de Pedagogia na formação do alfabetizador, enquanto mediador do processo de alfabetização. Nesse caminhar, nos surgiu a seguinte questão: quais as contribuições e as lacunas teórico-práticas – de cursos de graduação em Pedagogia – experimentadas pelos egressos desse curso, no trabalho pedagógico específico de alfabetizar crianças, jovens e/ou adultos? Nosso estudo objetiva investigar, sob a perspectiva de professores alfabetizadores licenciados em cursos de Pedagogia, as contribuições e as lacunas desses cursos, na formação do pedagogo alfabetizador. Neste sentido, nosso trabalho se baseia nos pressupostos da investigação qualitativa. A pesquisa se caracteriza como um estudo descritivo e interpretativo e para a coleta de dados, utilizamos o questionário, a entrevista semi-estruturada e a análise documental. Os sujeitos concluíram seus cursos, no período de 1990 a 2004, em instituições distintas da cidade do Natal/RN: duas IES públicas e três privadas. Nesse trabalho, defendemos a tese de que o curso de Pedagogia é o lócus, por excelência, para essa formação, a despeito de possíveis limitações estruturais e curriculares do referido curso. Apesar das inúmeras contribuições do curso de pedagogia para a formação do alfabetizador, os nossos dados apontam para a necessidade de uma revisão das propostas curriculares, chamando a atenção para a importância de uma proposta curricular de formação mais voltada para o processo de alfabetização e para a inclusão social. Pensamos que, embora insuficiente, a formação do professor nessa perspectiva é uma condição fundamental para que se promova uma prática alfabetizadora, de fato, inclusiva e promotora do sucesso escolar.

**A REALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM PAU DOS FERROS-RN**

Jailton Pessoa de Queiroz GRANJEIRO
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O presente trabalho objetiva compreender o processo de ensino-aprendizagem voltado para a Educação do Campo na Escola Municipal Dr. José Torquato de Figueiredo, localizada na Vila Perímetro Irrigado de Pau dos Ferros/RN. Em se tratando da temática escolhida voltada para a Educação do Campo, buscamos conhecer um pouco dos principais problemas vivenciados pelos professores da zona rural, como também os fatores que dificultam o processo de ensino-aprendizagem vivenciado pelos alunos. Como procedimento metodológico, adotamos o levantamento bibliográfico para fundamentação teórica, a realização de entrevista e aplicação de questionários com professores atuantes em sala de aula no ensino fundamental. O trabalho tem como base os pressupostos da pesquisa qualitativa, buscando construir uma abordagem etnográfica. Sabemos que a grande busca do movimento do campo hoje, é o reconhecimento da educação como fator fundamental no processo de emancipação e superação de exclusão vivida no campo, e a clareza de que uma proposta de educação do campo tem, necessariamente, que incluir a discussão do modelo de desenvolvimento a que estamos submetidos, que passa despercebido no dia-a-dia das escolas, para que ela deixe de parecer “normal” e seja entendida como uma escola que provoca efeitos diretos na continuidade e possibilidade de vida no campo. O conceito de educação do campo é antes de tudo uma discussão de campões e diversos segmentos da sociedade como: Igreja, Universidade, ONGs, entre outros, que tem a intenção de desnudar o modelo de desenvolvimento vigente e especialmente, fazer um modelo de desenvolvimento para o campo que leve em consideração as especificidades locais, culturais, a valorização da agricultura familiar, entre outros. Mediante análise realizada, constatamos que o ensino do campo não é tratado como deveria, não existe nenhum diferencial em relação ao ensino urbano. Verificamos também que existem grandes dificuldades em se tratando de recursos didáticos, cursos de capacitação continuada para os professores mais direcionados a realidade do campo, dessa forma, o ensino torna-se deficiente consequentemente resultando em um processo de ensino-aprendizagem pouco significativo, para o aluno do meio rural. Portanto, a educação no meio rural deve ter características e necessidades próprias para o aluno do campo no seu espaço rural, sem abrir mão de sua pluralidade como fonte de conhecimentos em diversas áreas.



**ESCOLA QUE PROTEGE – UMA EXPERIÊNCIA DE ENFRENTAMENTO À VIOLENCIA
CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

Janailson Macêdo LUIZ

Bolsista PIBIC/CNPq

Maria Aparecida Barbosa CARNEIRO

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A Universidade Estadual da Paraíba, através da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, executou a partir de 2006 um projeto de Extensão intitulado “ESCOLA QUE PROTEGE” com financiamento Partners of America/IPEC/SECAD/MEC/PROEAC/UEPB. Este projeto objetiva a formação dos educadores no enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes. As situações de violência compreendem: abuso sexual, negligência, exploração do trabalho infantil, exploração sexual comercial, abuso psicológico, violência física, violência doméstica, violência institucional, violência escolar e tráfico. O projeto teve início com a seleção de escolas das redes estadual e municipal de Campina Grande, tomando-se como critério de seleção os estabelecimentos de ensino alocados em áreas de vulnerabilidade social e risco. Em seguida, a Pró-Reitoria de Extensão da UEPB, como coordenadora do projeto, formou a Comissão Gestora local constituída de forma paritária com membros de diversas instituições governamentais, não governamentais a exemplo do movimento Meninos e Meninas de Rua, Organização Menina Feliz, entre outros. Inicialmente foi promovido um curso a distância em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina, com a participação de 130 educadores envolvidos diretamente nas ações de enfrentamento a violência contra crianças e adolescentes. Em seguida, foi realizado um curso presencial que ampliou o público alvo, contemplando dois novos municípios Esperança e Remígio, envolvendo os conselheiros tutelares destes municípios. Ao final do projeto foram contempladas 40 escolas, sendo 20 da rede estadual e 20 da rede municipal. O projeto foi executado com êxito, segundo a avaliação realizada pelo MEC em Brasília no mês de dezembro de 2007.



A IMPORTÂNCIA DA SEMIÓTICA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO ENSINO INFANTIL E FUNDAMENTAL I

Janaína Silva de MORAIS
Osmarina do Nascimento PINHEIRO
Luana Alcântara de SOUZA
Sanzia Pinheiro BARBOSA
Faculdade de Ciências, Cultura e Extensão do RN (FACEX)

Este trabalho encontra-se em andamento e objetiva relatar o modo como os professores do Ensino Fundamental I e Infantil percebem o papel da linguagem no processo ensino-aprendizagem e o nível de conhecimento destes da Semiótica. Utilizamos a Semiótica peirciana como fundamento teórico metodológico. A pesquisa foi desenvolvida a partir da aplicação de questionários com 8 professores, sendo 5 do ensino infantil e 3 do ensino fundamental, em escolas da rede pública e privada da Grande Natal/RN. A pesquisa revelou que a maioria dos pesquisados tem internalizado a compreensão da linguagem como forma ou capacidade de expressão, considerando-a importante para o processo ensino-aprendizagem. No entanto, apenas 13% dos pesquisados possui conhecimento a respeito da ciência da Semiótica. Em relação às linguagens exploradas em sala de aula, observou-se uma predominância da linguagem verbal (escrita e oral), principalmente, no ensino fundamental I, onde os alunos já dominam a escrita. No ensino infantil, utilizam-se também as linguagens não-verbais (imagens, músicas e gestos), isso se deve pela necessidade de transmitir as informações de forma lúdica para um melhor entendimento das crianças. Apesar de não utilizarem todas as linguagens freqüentemente, os professores as avaliam positivamente no processo ensino-aprendizagem. Os resultados parciais demonstraram que a compreensão sobre linguagem é restrita, como também a sua dinamização em sala de aula. Concluímos que, para uma análise mais consistente da linguagem, se faz necessário um conhecimento, por parte dos professores, sobre a ciência da Semiótica, possibilitando uma compreensão plural sobre as diversas linguagens que podem ser trabalhadas em sala.



O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA ESCOLA CÂNDIDO RÉGIS DE BRITO

Janiery da Silva CASTRO
Vagda Gutemberg Gonçalves ROCHA
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

O presente trabalho é fruto de nossa ação em parceria com a Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da Universidade Estadual da Paraíba e a Escola Cândido Régis de Brito - Zumbi/Alagoa Grande/PB na elaboração do seu Projeto Político-Pedagógico (PPP). Após a elaboração de seu PPP o projeto estende-se atualmente frente à necessidade de entendermos o projeto pedagógico como uma metodologia de trabalho que será posta em prática. Nosso objetivo é contribuir para a melhoria da prática educativa realizada pela escola assessorando o desenvolvimento de seu PPP, dando continuidade a parceria entre qualificação continuada de profissionais da educação e a instituição em estudo, viver a integração entre universidade e escola, tendo-se em mente que o campo de avaliação de qualquer teoria pedagógica não é senão a realidade da sala de aula, propiciando a aproximação entre o *locus* de formação e o *locus* de atuação do licenciado, dar prosseguimento aos trabalhos iniciados em 2003 a partir de alternativas de formação continuada. Contribuímos assim, para a efetivação dos projetos elaborados pela escola para que o processo de formação continuada atenda aos interesses desta.



**O MAGISTÉRIO NO ASSENTAMENTO BERNARDO MARIN: CONTRASTES E
QUESTIONAMENTOS SOBRE A DICOTOMIA QUE HÁ ENTRE ESTE E O ENSINO
TRADICIONAL**

Janine Mara Freitas de LIMA

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

O presente trabalho de pesquisa vem mostrar resultados parciais da minha experiência como aluna bolsista do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), a partir desta levanto alguns questionamentos que fazem da educação do campo proposta pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), inovadora. Nesse sentido faço um paralelo entre a educação do campo com a educação nas escolas tradicionais a nível médio, mostrando a dicotomia que há entre ambas. Faço uso também de um resgate histórico para que se possa entender como se deu a educação para as pessoas que vivem no campo em nosso país. Mediante observações feitas nos espaços do Assentamento Bernardo Marin e algumas escolas tradicionais da cidade de Limoeiro do Norte, aponto algumas questões como: funcionamento das salas de aula, componentes curriculares, relação entre ensino e realidade, conteúdos ministrados, período escolar e uso do livro didático de ambos. Com essas informações é possível traçar questionamentos que norteiam a discussão e reafirma a dicotomia que há entre as duas modalidades. Mesmo sem resultados finais esta pesquisa pôde mostrar que a realidade das duas modalidades é sem dúvida diferente. Como bolsista, percebo que existem muitas coisas presente na escola do MST que podem ser aderidas para a melhoria das escolas tradicionais. Apesar de ambas apresentarem carências é oportuno ressaltar que a educação do campo ganha um grande espaço no cenário brasileiro e que esta possui pontos bastante positivos. Para uma verdadeira educação, sendo esta no campo ou na cidade se faz necessário à participação ativa dos sujeitos que dela se utilizam. Uma escola sem isso acaba se perdendo em seu papel principal: o de educar, de formar seres críticos e intelectualmente preparados. Quando encontramos uma modalidade de educação que aponta pra esses princípios podemos ficar certos que este é o caminho mais correto. Nossa educação de forma geral, é falha e discriminatória, assim temos que acreditar e defender uma proposta que beneficie a todos. Devemos cobrar do Estado melhorias para as escolas tradicionais e do campo continuando assim na luta por uma educação gratuita e de qualidade.



HISTÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE CORPOS NÃO ESCOLARIZÁVEIS: OS CORPOS ENRUGADOS EM SALA DE AULA

Jannefrance Gonçalves da COSTA
Keila Queiroz e Silva RAMOS
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

O presente trabalho trata de uma pesquisa-ação realizada em escolas públicas municipais de Campina Grande e João Pessoa, no estado da Paraíba, realizada com o objetivo de dar visibilidade às pessoas idosas que freqüentam os territórios escolares. Dentro de uma perspectiva da Pedagogia Multicultural questionamos os currículos escolares que reproduzem políticas identitárias que invisibilizam e silenciam os corpos estranhos, porque pobres e velhos, em suas práticas culturais e pedagógicas no cotidiano das escolas públicas. Os educadores escolares, em sua maioria reproduzem as crenças estigmatizantes das identidades etárias idealizadas pelas políticas públicas da Educação Maior, que consideram os corpos infantes e jovens como corpos escolarizáveis, e os corpos idosos como corpos não escolarizáveis. Mas esses corpos estranhos ousaram freqüentam as escolas e assumir a identidade de corpos escolarizáveis. A nossa pesquisa-ação mostrou que diante da crise sínica que a instituição escolar contemporânea está vivenciando, do abismo simbólico entre os educadores escolares e os corpos infantes e adolescentes, os corpos enrugados aparecem como os corpos que efetivamente desejam a escola, o acesso à instrução, a presença do professor e a carreira escolar. Estes são os corpos que têm dado sentido e funcionalidade a esse espaço formativo em crise profunda.



EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E AS DEMANDAS CONTEMPORÂNEAS

Jeanne OLIVEIRA

Maria Gerlaine Belchior AMARAL

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Este artigo foi elaborado como subsídio para o ensino da disciplina de Didática ministrada no curso de Geografia/CFP/UFCG. Teve como objetivo discutir a função social da escola. Escola essa vista como uma instituição única, com os mesmos sentidos e objetivos, que tem ou deveria ter como função garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente produzidos pela sociedade. Apreender a escola como uma construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas sujeitos passivos diante da estrutura. Torna-se necessário a ampliação e o aprofundamento das análises que, como essa, busca entendê-la em sua dimensão cotidiana, apurando o nosso olhar sobre a instituição, seu fazer e seus sujeitos, contribuindo assim para a problematização da sua função social. É fundamental que os profissionais da educação reflitam de maneira mais aprofundada a respeito dos conteúdos e significados, da forma como a escola se organiza e funciona no contexto social, vendo-a pelo prisma do cotidiano que permite vislumbrar a dimensão educativa presente no conjunto das relações sociais que ocorrem no seu interior.



**MEMÓRIA E IDENTIDADE CULTURAL: A POLÍTICA DE PRESERVAÇÃO DO
PATRIMÔNIO HISTÓRICO DE MOSSORÓ-RN - 1996 A 2004**

Jeovar Franquer Cezário de LIMA

Marta Francisca Paiva de QUEIROZ

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O objetivo deste trabalho é o estudo das políticas de preservação do patrimônio histórico do município de Mossoró-RN, no período referente aos anos de 1996 a 2004, relacionando-as com o processo de manipulação da memória coletiva como identidade social. Foram avaliadas as dimensões do debate em torno da política de preservação do patrimônio histórico pela administração pública local, no período delimitado anteriormente, na perspectiva de entender as manifestações do imaginário popular na construção de suas afirmações identitárias, fomentada pela (re) construção da memória coletiva. Buscou-se também uma discussão teórica (diálogo com alguns autores) sobre a conceituação do que seria patrimônio histórico, memória e identidade. A metodologia utilizada se sustenta nas fontes históricas, utilizando, também, dados coletados de fontes primárias, tais como: jornais, periódicos, documentos e acervos, bem como fontes secundárias: bibliografias, livros e meios eletrônicos. O intento é refletir esse conceito de memória coletiva como identidade social, dentro do contexto da cidade de Mossoró-RN, bem como a (re) construção e utilização dessa memória dentro dos discursos políticos proferidos pela família Rosado. Por fim, os resultados apontam para a manipulação cultural da memória coletiva e dessa identidade social por essa família, como estratégia de controle, manutenção, perpetuação, (re) afirmação e legitimação de domínio político na cidade.



MAPA CONCEITUAL: FERRAMENTA DE ESTRUTURAÇÃO DE CONHECIMENTOS E SABERES

Joana Emilia Paulino de Araújo COSTA
Bolsista PIBIC/CNPq
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Esse trabalho é resultado de uma pesquisa, em andamento, que está sendo realizada no centro de Educação da UFPB e do Laboratório de Vídeo Digital LAVID/UFPB (www.lavid.ufpb.br), cujo título é a Construção de Mapas Conceituais sobre interatividade para aplicações em televisão Digital Interativa - ITV e Web. Desse estudo surgiu a necessidade de refletir sobre como o conhecimento se organiza na estrutura cognitiva e de que maneira podemos exteriorizá-lo. Para fundamentar essa reflexão, são utilizadas duas teorias: Teoria da Aprendizagem Significativa, proposta por David Ausubel, e a Teoria dos Mapas Conceituais, proposta por Joseph Novack. Mapas conceituais – MCs – são modelagens que permitem organizar o conhecimento a partir da estrutura cognitiva de um indivíduo. O modelo de mapa que estamos tratando é baseado na aprendizagem significativa. Eles podem ser utilizados em inúmeras situações no contexto educacional, facilitando o processo de ensino-aprendizagem entre estudantes e professores. Podem ser usados como: estratégia de estudo; pesquisas educacionais; identificação e integração de tópicos; tornar claros os conceitos considerados mais difíceis, arranjados em uma ordem sistemática; auxiliar professores a transferir uma imagem geral e clara dos tópicos e suas relações para seus estudantes; etc. É necessário discutir o uso dessa ferramenta afim de que possamos avaliar se realmente o conhecimento pode ser representado de forma concreta, porém dinâmica. Já que, um mapa conceitual pode ser modificado a qualquer momento, desde que a estrutura cognitiva de quem o constrói também esteja se modificando. Essa teoria está sendo estudada com vistas a estruturação de aplicações educativas na TV e WEB.



DIÁRIOS DE CLASSE DE PROFESSORES: EXPLORANDO DOCUMENTOS PESSOAIS

João Batista de Oliveira FILHO

Jaciela Pereira de Araújo

Bolsista de iniciação científica Propesq/PPG/UFRN/CERES

Tânia Cristina Meira GARCIA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Este trabalho descreve a proposta inicial de uma investigação sobre a formação docente, cujos trabalhos iniciais estão concentrados na busca aos arquivos do Centro Educacional José Augusto, Caicó, RN. Os estudos nesta área refletem, quase sempre, uma atenção a forma como este profissional desenvolve sua prática, e neste sentido, estuda-se a formação a partir dos seus resultados, ou seja, através da descrição do trabalho docente, ou a partir dos currículos que orientam os Cursos. Para além destes percursos metodológicos e buscando contribuir para a produção na área, propomos um estudo sobre os saberes que fundamentam a formação docente a partir da investigação documental, cujas fontes primárias são os Diários de Classe de Professores do Curso Normal - Pedagógico. O trabalho exploratório a que nos propomos realizar nos Diários de Classe objetiva fazer um levantamento dos saberes que fundamentam a formação destes professores no período que vai de 1960 a 1970 com a intenção de tecer uma análise sobre esta formação e as perspectivas curriculares adotas pelos professores formadores. Além disso, e a partir de uma abordagem comparativa entre estas fontes primárias - Diários de Classe - e os documentos oficiais da época - LDB, Diretrizes, Resoluções e Portarias - identificar os pressupostos políticos e ideológicos que orientam a formação de professores. Por tratar-se de uma investigação em fase inicial, os dados ainda estão inconclusos, apresentando-se, portanto, como informações preliminares sobre o tratamento dados aos documentos escolares e sua importância como fonte de pesquisa.



CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIO DE TODOS

Jocelinha Macena da SILVA
Jussara da Conceição SOARES
Maria Margarida PINHEIRO
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Trata-se de uma pesquisa de campo, realizada em uma escola de educação infantil, no município de Água Nova. O objetivo desta é analisar como se estrutura o currículo numa unidade de educação infantil deste município, dando ênfase ao tratamento dado ao desenvolvimento da educação inclusiva. Esta pesquisa foi fundamentada a partir de estudos bibliográficos desenvolvidos nas aulas das disciplinas “Educação Especial” e “Currículo na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental”, no quinto período do curso de Pedagogia, tendo como referência: Sacristán (2000), Moreira (2006), Aranha (2004), dentre outras. Utilizou-se como instrumentos de pesquisa: observações do cotidiano de uma escola de educação infantil e de uma sala de aula de pré-escolar; a aplicação de um questionário com as professoras da sala de aula observada e com a coordenadora administrativa da escola. Constatou-se pouco domínio das professoras sobre o currículo, as peculiaridades inerentes ao cuidar e educar na infância e a educação inclusiva; observou-se que as condições objetivas da escola são insuficientes para um bom atendimento às diferenças. Faz-se necessário considerar as discussões e informações fundamentais para a construção de uma proposta curricular que possa nortear e efetivar uma proposta pedagógica propiciadora de desenvolvimento, levando em conta o atendimento à diversidade e as peculiaridades da educação infantil.



O PRAZER DE LER: UMA DISCUSSÃO SOBRE A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jocelinha Macena da SILVA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Keutre Gláudia da Conceição SOARES
Professora da Rede Municipal de Ensino de Água Nova/RN

O presente trabalho é fruto do interesse em estudar a leitura na Educação Infantil, dando ênfase à contribuição que o mesmo traz para a formação do leitor. Tem como objetivo principal refletir sobre a importância da leitura na vida das crianças vindo a despertar o prazer de ler. Para a concretização dos objetivos propostos realizamos uma pesquisa de cunho bibliográfico, na qual procuramos nos fundamentar em teóricos que estudam a leitura, a criança e a formação do leitor, e enfocam a Educação Infantil e sua relevância na formação do aluno. Entre estes estudiosos, destacamos Villardi (1997), Fontana e Cruz (1997), Bettelheim (2001), Cavalcanti (2002), Abramovich (1997), e outros que nos proporcionaram a oportunidade de conhecermos o tema com maior profundidade. Ao realizarmos a pesquisa teórica, foi possível perceber que as práticas de leitura na Educação Infantil são muito importantes na formação do gosto pela leitura, no entanto, os professores ainda precisam rever a forma como a mesma vem sendo trabalhada na referida etapa do ensino. A título de conclusão, vimos que, para que a leitura possa ser trabalhada de maneira a favorecer a formação de leitores assíduos e satisfeitos, é necessário que os docentes busquem, já nos primeiros anos escolares, envolver os alunos no mundo dos livros de maneira prazerosa.



**NEM TODAS AS CRIANÇAS VINGAM: UMA LEITURA DO CONTO “PAI CONTRA MÃE”
DE MACHADO DE ASSIS**

Jocenilton Cesário da COSTA

Flávia Rodrigues de MELO

Antônia Marly Moura da SILVA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma leitura do conto “Pai contra mãe”, inserido em *Relíquias de Casa Velha* (1906), de Machado de Assis. Busca, sobretudo, enfatizar a representação da figura da criança, destacando o conflito de um pai contra uma mãe que tentam, aos seus modos, livrar os filhos da morte. O propósito desta leitura consiste, também, em observar a configuração do comportamento da sociedade em relação ao regime escravocrata no século XX, suporte ideológico contido no conteúdo narrado. Para tanto, tomamos como embasamento teórico os estudos de BRAIT (1998), GANCHO (1999), GOTLIB (1999) e, como referencial crítico, o trabalho de CIOTA NEVES (2006), buscando compreender, mais detalhadamente, a expressão da virtude das personagens, da miséria humana e suas tristes consequências. Nesse sentido, buscamos refletir acerca da verossimilhança presente no discurso narrativo, sobretudo elementos temáticos que sugerem o modo como a sociedade vê as mazelas se dispersarem, mas nada fazem para amenizar a situação, principalmente o poder dos brancos em detrimento dos pretos. Por fim, concluímos que no conto está presente a dor do pai em querer salvar seu filho, embora a salvação tenha sido feita entregando a escrava ao seu dono, causando-lhe o aborto, ao passo que o pai justifica seu ato pelo fato de que nem todas as crianças vingam.



**O ENSINO DE HISTÓRIA FORA DA SALA DE AULA: VIAGEM DE RECONHECIMENTO
DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO-CULTURAL DE JOÃO PESSOA**

John Alex Xavier de SOUZA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A comunicação faz parte da prática docente desenvolvida anualmente desde o ano de 1997, primeiramente na disciplina de História da Arte Brasileira, depois estendida às disciplinas relativas não apenas ao conhecimento histórico, mas aos de cunho também sócio-antropológico. A viagem de Reconhecimento do Patrimônio Cultural de João Pessoa – PB tem objetivo inicialmente de romper as fronteiras da sala de aula, passando pelo interesse de reconhecer o patrimônio cultural, aprofundar os estudos relativos à História, especificamente de História da Arte, e desenvolver o senso de preservação do patrimônio e, consequentemente, da memória. O roteiro geral da viagem consiste: Centro histórico (Cidade Baixa e Alta): antigas fundações da cidade; Igreja de São Frei Pedro Gonçalves e vestígios arqueológicos de construção anterior; Hotel Globo; Igreja de Nossa Senhora do Carmo; Convento Franciscano de Santo Antônio; Centro de Artesanato; Orla marítima: até o Cabo Branco (Ponta do Seixas); e termina na Praia do Jacaré, onde paramos para ouvir o Bolero de Ravel. Entre outros estilos artísticos como o neoclassicismo, *art decó*, *art nouveau*, ecletismo, apresentamos o Barroco, que consiste numa das nossas maiores expressões. Com a defesa da dissertação de Mestrado, em 1999, o roteiro tomou mais densidade, pois nele é apresentado as particularidades do nosso barroco, que atestam a originalidade do estilo desenvolvido no Nordeste do Brasil. Os anos de prática têm contribuído para aumentar o interesse dos discentes pelos conteúdos da disciplina, comprovando a importância desse tipo de prática como facilitadora do processo de ensino-aprendizagem.



A INSERÇÃO DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE ENFERMAGEM DO CAMEAM NA PRÁTICA DE ENSINO: NOVOS HORIZONTES NO ÂMBITO DA ENFERMAGEM

Jônia Maria da SILVA

Josimeire Kalina Peixoto da SILVA

Palmyra Sayonara de GÓES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A educação se configura enquanto um processo que busca desenvolver nos indivíduos capacidades e competências circunscritas nos âmbitos intelectuais, críticos, sociais e culturais, capacidades estas que contribuem para a formação humana. Na formação em enfermagem também se almeja desenvolver esses pontos, principalmente na prática da licenciatura desenvolvida pelos acadêmicos de enfermagem. Sendo assim, este trabalho objetiva discutir a inserção dos acadêmicos de enfermagem do 8º período no campo da licenciatura em enfermagem. Para cumprir o estágio curricular de licenciatura em enfermagem as autoras deste presente trabalho foram direcionadas para a Unidade de Saúde da Família Vereador João Queirós de Souza onde se realizou práticas educativas voltadas tanto para a comunidade como para os profissionais dessa instituição. Na inserção dos acadêmicos de enfermagem percebeu-se que várias experiências positivas foram alcançadas como o aperfeiçoamento do conhecimento dos profissionais desta unidade com a consequente melhoria do atendimento aos usuários; aumentou-se o vínculo com os profissionais dos serviços; expandiu-se os conhecimentos e desenvolveu-se competências no campo da licenciatura para as acadêmicas que se responsabilizaram pelas práticas de ensino nessa instituição. Mas existem limitações que precisam ser superadas como o fato de que a forma como foi proposto o estágio na área de licenciatura em enfermagem não tenha abarcado todos os processos que deveriam existir nesse campo. Frente a esta configuração ressalta-se que é importante refletir sobre algumas estratégias para melhorar a licenciatura em enfermagem. Dentre estas, destaca-se a exploração de novos campos de ensino.



**O DESEJO DE DEPENDÊNCIA E DE IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A
EMERGÊNCIA DE OBSERVAR E COMPREENDER A TRAJETÓRIA DA CRIANÇA NO
JOGO SIMBÓLICO**

Jorge Hamilton MAIA

Daniel Bezerra de BRITO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O objetivo do presente estudo é analisar e classificar, como objetos de leituras para a educação Infantil, a ambivalência entre o desejo fusalional e o desejo de identidade (WINNICOTT, 1996; AUCOUTURIER e LAPIERRE, 2004). Através da seleção de dois recortes tirados de imagens de vídeo utilizou-se um estudo de caso para analisar a ambivalência desses desejos numa criança em 30 sessões de Psicomotricidade na Educação Infantil. Na comunicação tônico-corporal com a psicomotricista, a sedução afetiva foi a forma simbólica apresentada pela criança no desejo predominante de fusão, enquanto que a agressividade, a dominação e a domesticação foram as formas simbólicas apresentadas por ela em seu desejo predominante de identidade. A criança evoluiu de uma passividade, passando pela agressividade à uma busca de identidade utilizando nas ultimas sessões “a dominação e a domesticação do corpo da psicomotricista. Considerando as afirmações dos autores supracitados, segundo as quais, todas as relações da criança pequena com o adulto se articulam, a partir da ambivalência entre dois desejos: dependência “fusional” e de identidade - o presente estudo sugere incorporar a expressão desses desejos como objetos de leitura na Educação Infantil - considerando a relação que esses desejos estabelecem com a aprendizagem infantil. Dessa forma, identificar estratégias relacionais entre a Educadora e a criança e estratégias pedagógicas para o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem, a partir das expressões dos desejos da criança, nos parece importante para ampliar a base de conhecimentos na Educação Infantil.



"EM CENA NUM PALCO ENCANTADO: UM DIAGNÓSTICO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO FESTUERN NO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANÍSTICA E DE APRENDIZAGEM DE JOVENS DO RIO GRANDE DO NORTE"

Joriana de Freitas PONTES
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O Festival de Teatro da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, FESTUERN, foi criado no ano de 2003 no intuito de acompanhar e complementar o processo de formação multidisciplinar da rede de ensino de todo o estado do Rio Grande do Norte. A criação de espaços de promoção cultural como o FESTUERN representa um dos papéis que a universidade pública deve desempenhar na sociedade, descentralizando e ampliando o sistema cultural, ampliando e potencializando a capacidade de intervenção criativa e legitimando a escola com espaço de produção de cultura e de conhecimento. Com objetivo de perceber o impacto do festival no processo de aprendizagem dos alunos envolvidos, realizamos uma pesquisa-diagnóstico que seguramente auxiliará no processo de construção de novos caminhos que levarão à democratização dos meios culturais e que também asseguram a prática da cidadania. A pesquisa teve caráter tanto quantitativo quanto qualitativo, e foi realizada entre os dias 27 de Agosto e 02 de Setembro de 2008 nas dependências do Teatro Municipal Dix-Huit Rosado. As entrevistas foram formuladas com base no questionário aplicado na quinta edição do FESTUERN, sendo que algumas modificações foram necessárias diante da necessidade de investigação de novas questões. Tentou-se desta maneira, analisar alguns elementos que contribuem para a complementação do processo de formação escolar dos jovens que participam do FESTUERN, bem como a postura das escolas e alunos diante da valorização da Arte. Como resultados, percebemos o crescente aumento do interesse dos alunos pela arte, bem como o incentivo por parte das escolas na introdução de temáticas relacionadas à produção cultural local e regional nas mais variadas matérias do ensino. A pesquisa também foi capaz de perceber algumas dificuldades enfrentadas pelas escolas para realizar seus espetáculos.



**SAÚDE, CIDADANIA E DEMOCRACIA: OS CONSELHOS MUNICIPAIS DE SAÚDE COMO
INSTÂNCIAS PARA EFETIVAR O CONTROLE SOCIAL NO SUS**

José Adailton da SILVA

Ângela Wilma ROCHA

Milena de Oliveira LÔBO

Francisco Glériston VIEIRA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O controle social advém de lutas e mobilizações sociais, no campo da saúde, sendo valorizado a partir dos movimentos da reforma sanitária que deu origem ao SUS. Como princípio basilar deste Sistema de Saúde encontra-se a participação popular através de Conselhos e Conferências de Saúde. Os Conselhos Municipais possibilitam o controle das políticas de saúde a nível local e são instâncias colegiadas de suma importância para o município. Com isso analisamos a importância do controle social por meio das conformações dos Conselhos Municipais de Saúde e a percepção de seus membros em três municípios do Rio Grande do Norte: Alexandria, Major Sales e São Francisco do Oeste, com vistas a privilegiar os Conselhos como estratégias para valorizar o SUS enquanto política pública, social e democrática. Para tanto, revisamos o Controle Social em nosso país, através de autores contemporâneos, e como forma de percebermos a atuação dos Conselhos como mecanismos essenciais para legitimar o SUS e a participação popular, realizamos entrevista semi-estruturada com 4 membros de cada Conselho Municipal dos municípios delimitados, no intuito de confrontarmos a realidade que temos com a que queremos. As informações foram submetidas à análise, considerando as diferentes concepções, funcionamento, privilégios e falhas encontrados para a execução do controle social nestes municípios. Dessa forma é possível considerar os Conselhos Municipais de Saúde como mecanismos fundamentais no controle social, e quando a população participaativamente e acompanha de perto o andamento das decisões efetiva a participação social como direito de cidadania.

**CARACTERISTICAS ANTROPOMÉTRICAS E NEUROMUSCULARES DE ESCOLARES PRATICANTES DE FUTSAL DA CIDADE DE PAU DOS FERROS/RN**

José Arthur Galgano Freitas de LIMA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Nos últimos anos, o esporte mundial teve um grande avanço no seu crescimento, proporcionando a um aparecimento de equipes de treinamentos de crianças e adolescentes, em virtude do alto investimento financeiro e ao grande poder da mídia. Nacionalmente, o futsal é considerado uma modalidade esportiva com grande aceitação por parte das crianças e adolescentes, devido ao fato de a mesma, ter semelhanças com o futebol, esporte mais praticado no país. Em Pau dos Ferros/RN, essa modalidade é praticada de forma bastante acentuada, fator constatado pelos jogos escolares do Rio Grande do Norte-JERN'S, regional Pau dos Ferros, realizado anualmente, com um número de equipes superior a qualquer outro desporto, principalmente coletivo. O presente estudo teve como objetivo analisar as características antropométricas e neuromusculares de escolares (13 a 15 anos) do sexo masculino praticantes de futsal das redes pública e privada da cidade de Pau dos Ferros/RN. Para tanto, a amostra avaliada se constituiu de 20 escolares. Os instrumentos de coleta antropométricos utilizados foram os seguintes: massa corporal total (MCT), estatura (EST), percentual de gordura de Lohman (%G), índice de massa corpórea (IMC); compasso de dobras da marca Sanny (científico); fita métrica da marca Sanny; testes neuromusculares: força de membros inferiores (MMII), velocidade (20m), agilidade (TQ), resistência (VV), flexibilidade (SA), resistência abdominal (RA); protocolos estes propostos por Fernandes Filho (2003) e Marins, Giannichi (2003). No tratamento estatístico, utilizou-se o Microsoft Office 2003. Os resultados apontam para um IMC classificado dentro do padrão normal, para o percentual de gordura, apresentaram quantidades moderadamente altas e no desempenho motor, o grupo apresentou resultados satisfatórios para: flexibilidade, força explosiva, velocidade, força abdominal e resistência cardiorrespiratória. Em relação à agilidade, os escolares apresentaram resultados abaixo da média.



RITA E CONCEIÇÃO: SÍMBOLOS DO MITO FEMININO MACHADIANO NA LITERATURA BRASILEIRA.

José Carlos REDSON

Maria Edileuza da COSTA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A imagem feminina tem sido nos últimos tempos motivo de muitos estudos dentro da literatura brasileira. Nessa ótica, o trabalho em curso, surgiu como necessidade de identificar a relação entre mito e imagem feminina nos contos “Missa do Galo” e “A Cartomante” de Machado de Assis, a partir das personagens Conceição e Rita respectivamente. Desse ponto de vista, o trabalho se configura por uma reflexão acerca do mito na literatura, passando pelos resumos dos contos em estudo e em seguida a análise das personagens. Assim, constatou-se que ambas são personagens consideradas mitos dentro da literatura pela forma como Machado de Assis as coloca dentro das narrativas, imortalizando-as. Enfim, temos em Rita e Conceição o símbolo da mulher retraída, que esconde os mais profundos desejos, mas também a mulher ousada, poderosa, sedutora e que já se fazia presente na segunda metade do século XIX em nosso país.



MUDANÇA: UMA REFLEXÃO SOBRE A VIDA EM VIDAS SECAS

José Edilson de OLIVEIRA

Cosmo Gean MONTE

Afrânio Gurgel de LUCENA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Neste trabalho, temos como objetivo apresentar a análise do conto (capítulo) “Mudança” do romance *Vidas Secas* (1938) do escritor modernista Graciliano Ramos, este é caracterizado por adotar uma visão crítica das relações sociais, com a marca do regionalismo ressaltando o homem hostilizado pelo ambiente, pela terra e pelas imposições atribuídas pelo meio. A análise é voltada, principalmente para discussões sobre o homem e sua relação com o quadro em que se situa a terra, o meio, conforme Coutinho (1997), e constitui-se na história da retirada de uma família fugindo da seca. Os protagonistas são: Fabiano, sua esposa Sinha Vitória, dois filhos caracterizados pelo autor como “menino mais novo” e o “menino mais velho” e ainda uma cachorra chamada “Baleia”. No capítulo em análise é discutida a aridez e rusticidade da terra, o sofrimento da família em meio às condições precárias do ambiente que se traduz na escassez de água, alimentos e na vegetação peculiar de regiões secas, além de terem que enfrentar as pressões psicológicas que afligem seu interior enquanto eles refletem sobre suas condições no mundo.



A UTILIZAÇÃO DA CHARGE NO ENSINO DE HISTÓRIA

José Emerson Tavares de MACÊDO

Eraldo Eronides MACIEL

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Este trabalho é um recorte do projeto de iniciação científica /PIVIC da UEPB. Tendo como propósito, apresentar o uso da charge, como um dos recursos didático-pedagógico possível de ser utilizado em sala de aula no decorrer do processo ensino-aprendizagem. Um dos aspectos importantes na utilização de tais recursos é a sua proximidade com o cotidiano, pois estes são geralmente encontrados em jornais e revistas tratando temas atuais, atemporais, divertindo e marcando épocas. Além disso, permite que o aluno passe a entender a imagem como discurso, atribuindo-lhe sentidos sociais e ideológicos. Utilizaremos para esse trabalho o método indiciário proposto por Carlos Ginzburg, assim tentaremos buscar melhorias no ensino de História, pois a charge trabalhada pelo professor (a) tornará as aulas mais dinamizadas.



EDUCAÇÃO E GEOGRAFIA: A CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS GEOGRÁFICOS NO ENSINO ESCOLAR E IMPORTÂNCIA PARA O SUJEITO NO ESPAÇO VIVIDO

José Erimar dos SANTOS

Maria José Costa FERNANDES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O presente estudo tem por objetivo fazer uma discussão a cerca da construção de conceitos geográficos no ensino escolar, enfocando-se a educação brasileira em suas várias fases e o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo de Geografia, dentro da instância escolar, com ênfase nos sujeitos – professor, aluno e saber. Como respaldo metodológico foram indispensáveis pesquisas bibliográficas e reflexão com a prática didática dos docentes em sala de aula, na atualidade. Como referenciais bibliográficos utilizaram-se, Cavalcanti (1998), Castrogiovanni (2003) e (2006), Castro (2006), Freitag (1980), Morin (2005), e Freire (2006), dentre outros. Dentro desse contexto, percebeu-se que a educação brasileira tem desde o processo de formação territorial desse espaço um caráter de favorecimento elitista e amparo ao sistema capitalista de produção. É escasso por demais a perspectiva da educação como meio de construção de uma sociedade mais comunitária. No processo de ensino aprendizagem ainda não são levados em consideração o conhecimento cotidiano do aluno e atividades que possibilitem a construção de conceitos geográficos. Em suma, a busca de uma maior qualidade no ensino escolar deve ser a meta dos docentes, a partir da reflexão dos processos de ensino-aprendizagem e da reestrutura das grades curriculares dos cursos de nível superior. Tudo isso fará com que os futuros professores estejam melhor preparados para o exercício da docência, e compreendam como se dá a relação ensino-aprendizagem, de forma satisfatória e com alegria, no que se refere à maneira lúdica de ensinar e aprender, e pois, significância para o sujeito no espaço vivido.



HISTÓRIA PARA QUÊ? A FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO DA HISTÓRIA

José Evangelista FAGUNDES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A comunicação é parte da pesquisa “A história local e seu lugar na história: histórias ensinadas em Ceará-Mirim”, defendida no ano de 2006 no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN e tem como objetivo entender a função social que é atribuída ao ensino da História em turmas de 5^a a 8^a séries do município de Ceará-Mirim/RN. A investigação é de natureza qualitativa e tem como principal estratégia metodológica para a construção dos dados a realização de entrevistas com os professores. O estudo indica que os docentes vêem o ensino da História como um instrumento de transformação da realidade do aluno, estando assim implícita a idéia de uma situação social injusta em que é necessária a intervenção do conhecimento histórico para a sua transformação. Os alunos, beneficiários dessa mudança, devem adquirir uma consciência crítica, condição necessária para se atingir esse fim. A cidadania, uma aspiração recorrente na sociedade moderna, coloca-se como uma palavra de ordem para os professores. A exemplo de documentos oficiais do Estado brasileiro (LDB, PCN) que incluem dentre as finalidades da educação básica a de assegurar ao educando uma formação para o exercício da cidadania, a função do ensino da História, sob a perspectiva dos professores ceará-mirinenses, é a formação básica do cidadão.



GÊNERO E EDUCAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DO MASCULINO E DO FEMININO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE NATAL/RN

José Gllauco Smith Avelino de LIMA

Kênia Almeida NUNES

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Este trabalho busca relatar e problematizar o modo como estudantes e professores de uma escola da rede pública da cidade de Natal/RN percebem os comportamentos de homens e mulheres no espaço escolar, atentando para a representação que esses sujeitos têm do masculino e do feminino e como a cultura influencia no modo de compreender essa temática. Foram observados, para tanto, 11 professores e 27 estudantes do Ensino Médio do turno matutino desta escola. A pesquisa foi desenvolvida a partir de estudos bibliográficos e de pesquisa de campo, recorrendo-se a visitas à escola, análise de seu Projeto Político Pedagógico, conversas informais e entrevistas semi-estruturadas com os estudantes e os professores tomados para estudo. O trabalho possibilitou perceber como as relações de gênero e de poder vão se desenhando no espaço da escola, bem como mostrou a representação social que os sujeitos analisados têm do masculino e do feminino. A pesquisa apontou ainda a fratura no trabalho pedagógico realizado pela escola em relação à temática das relações de gênero, dando margem para a percepção dos preconceitos que ainda povoam o espaço escolar.



PROFISSÃO PEDAGOGO: ELEMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS PARA UMA ANÁLISE DE CONJUNTURA PROFISSIONAL

José Leonardo Rolim de Lima SEVERO
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

A conjuntura de exercício profissional do pedagogo é resultado das concepções tensionadas na atualidade dos estudos acerca da identidade da Pedagogia e das razões e justificativas sociais postas no processo de institucionalização do campo pedagógico na esfera trabalhista e acadêmica. Nesse trabalho, nos propomos a discutir os marcos conceituais e profissionais da Ciência Pedagógica a partir do diálogo com autores que privilegiam a abordagem epistemológica e formativa da Pedagogia na contemporaneidade (PIMENTA, LIBÂNEO, MAZZOTTI, NÓVOA, 1998; HOUSSAYE, 2004; SOETARD 2004; CAMBI, 1999; LIBÂNEO, 2001; TARDIF, 2002). Concluiu-se que, concomitantemente que se legitima os novos postos de trabalho do pedagogo na escola, empresa, hospitais, ONG's e outros espaços onde sejam requeridos conhecimentos pedagógicos, é preciso formalizar as proposições práticas e os pressupostos conceituais que fundamentam tanto em diretrizes curriculares nacionais que contemplem essas áreas de atuação, quanto nas políticas públicas de trabalho, valorização e reconhecimento profissional, apontando para a necessidade de repensar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, bem como explicitar o caráter limitado da docência como base formativa da profissionalização do pedagogo face à complexidade que envolve os processos educativos.



LITERATURA E A POESIA VALLEJIANA NA SALA DE AULA: ANALISE DO POEMA “LA CENA MISERABLE”

José Oriovaldo Pessoa LEITE
Orfa Noemi Gamboa PADILLA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Este artigo faz parte do projeto da Dissertação em andamento do Curso de Mestrado em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Tendo em vista que: Vallejo foi um poeta universal, um dos maiores do idioma espanhol, que deixou consideráveis marcas na literatura contemporânea no âmbito hispânico, principalmente no que refere à poesia. Neste artigo objetiva-se analisar o poema “La cena miserable” que faz parte da produção literária de César Vallejo (Perú, 1892-Paris, 1938). Baseado nas perspectivas sobre poesia (Pinheiro, 2007); realizaremos leitura e análise do poema. Concluímos assim que incluir à literatura no ensino da língua e concomitantemente a poesia nas aulas de língua estrangeira (espanhola), proporcionará ao leitor prazer ou experiência singular com a linguagem é assimilar melhor o conhecimento de uma língua. Obtendo assim uma maior compreensão dos textos literários através de seus estudos já que a poesia trata diversos aspectos temáticos como: política, religião, amor fraternal e desigualdade social dentre outros.

**ASSEMBLÉIAS ESCOLARES: ESTRATÉGIAS COTIDIANAS PARA RESOLUÇÕES DE CONFLITOS E TOMADA DE DECISÕES**

Josefa Liane Ataliba TEIXEIRA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Diante dos constantes episódios de indisciplina nos momentos de recreio, entrada e saída dos alunos, da necessidade de melhor conservação da estrutura física da escola e de refletir coletivamente acerca de comportamentos inadequados ao ambiente escolar tornou-se urgente criar mecanismos que favorecessem maior participação dos alunos nas tomadas de decisões e nos processos de discussões vigentes na E. M. Professora Maria Dalva Gomes Bezerra. Percebeu-se que posturas autoritárias e punitivas advindas da direção, coordenação ou outro agente inibidor não surtiam efeito, visto que os alunos não participavam diretamente das discussões e por isso não adquiriam o sentimento de pertença que os faria tomar para si parte da responsabilidade no andamento das atividades diárias. A instituição das Assembléias Escolares passou a ser uma possibilidade de garantir a participação efetiva dos alunos uma vez que os mesmos não possuíam assento no Conselho Escolar, graças a uma especificidade da legislação municipal que exige determinada idade para essa participação e os alunos da escola não se encaixava neste parâmetro, apresentando idade inferior a exigida. Além disso, notou-se que nas discussões em sala as crianças apresentavam idéias que poderiam ser mais bem aproveitadas se houvesse um colegiado que as endossasse. Assim, objetivando promover a participação efetiva dos alunos no processo de tomada de decisões de forma que estes exerçam sua cidadania sugerindo ações, efetivando suas realizações, refletindo e avaliando constantemente posturas e atitudes inerentes ao bom funcionamento da instituição escolar e da sua formação enquanto pessoa participante de um ambiente coletivo foi implantada as Assembléias Escolares, onde periodicamente é possível discutir atitudes e procedimentos relacionados à indisciplina, refletindo sobre valores importantes para convivência em grupo, divulgar eventos e ações realizadas na escola ou fora desta que seja pertinente aos alunos, encontrar soluções para os problemas cotidianos através da votação de propostas, avaliarem constantemente as ações efetivadas buscando seu aperfeiçoamento, elaborar e reelaborar regras de convivência a fim de melhorar o clima escolar e o relacionamento entre seus membros e partilhar responsabilidades quanto à utilização e conservação do prédio escolar. A metodologia utilizada consiste em reuniões mensais constituídas de dois momentos específicos: Assembléia de classe que ocorre na sala de aula contando com a participação do professor e dos alunos, onde se procedem as anotações de pontos a serem levados para discussão na Assembléia Escolar. Esta ultima, por sua vez ocorre num outro espaço da escola sendo direcionada pela coordenação pedagógica ou direção, que junto aos representantes de cada sala irão discutir os pontos levantados anteriormente, na assembléia de classe. A partir do momento que a escola atual se propõe a ser uma escola democrática e que leva em conta a diversidade, respeitando as diferenças e contribuindo para formação de conceitos benéficos a convivência social conclui-se que a implantação das assembléias escolares configura-se como um espaço privilegiado do diálogo e da tomada de decisões que já faz parte do cotidiano escolar e auxilia grandemente a vivência da alteridade positiva a partir do resgate dos valores humanos fundamentais a vida social.



**“SEMPRE É TEMPO DE COMEÇAR”- INCLUSÃO SOCIAL VIA PROJETO DE INCENTIVO
À LEITURA**

Joselma de Lourdes da SILVA
Ionath Iamara Silva SANTOS
Rosângela Sarmento Santana CAMPOS
Cristiane Maria NEPOMUCENO
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

“Sempre é tempo de começar” é um projeto de extensão voltado para atender adolescentes oriundas de famílias de baixa renda que estejam matriculadas em escolas públicas de bairros carentes na cidade de Campina Grande. O projeto de incentivo à leitura pretende não só desenvolver a habilidade de ler, mas, sobretudo, valorizar o livro como fonte de conhecimento e entretenimento, criar familiaridade com o mundo da escrita, formar bons leitores, promover a autonomia da leitura, contribuir para as crianças formarem seu próprio repertório de histórias e incentivar a produção de textos. Também almejamos, contribuir para desenvolver no público alvo do projeto condições de gerenciar a aquisição do seu próprio conhecimento e capacidade de interpretar criticamente o mundo que lhe rodeia. A extensão conduzirá à pesquisa, visto esta permitir entrar em contato com questões consideradas problema, com novas situações despertando para uma nova percepção do mundo educacional, consequentemente permitirá à propositura de projetos de pesquisa de iniciação científica, assim como a articulação a grupos de estudos, a produção de artigos científicos e monografias.



O TRABALHO FEMININO EM FOCO: A DUPLA EXPLORAÇÃO DO CAPITAL

Joseney Rodrigues de Queiroz DANTAS

Francicleízia de Souza Barreto SILVA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O aumento significativo das mulheres no mundo do trabalho, que em diversos países avançados representa mais de 40% da força de trabalho, não pode mais ser considerado uma simples emancipação feminina, ou apenas uma conquista da sociedade como um todo. No Brasil, as características oriundas da reestruturação produtiva, intensificaram-se, a partir da segunda metade dos anos 1990, e têm atingido de forma mais acentuada as mulheres trabalhadoras. As novas possibilidades de racionalização do trabalho têm explorado a mão-de-obra feminina no aspecto duplo, dentro e fora do espaço doméstico, de forma que esse novo processo de feminização requer uma compreensão dessa dupla exploração. Diante do exposto objetivamos neste artigo verificar a inserção da mão-de-obra feminina nesse universo de transformações, com ênfase nessa duplicidade. Para tanto, optou-se por uma pesquisa bibliográfica, nos autores da literatura especializada: Marx, Braverman, Antunes, etc.; além de buscar dados secundários sobre o mercado de trabalho brasileiro, em órgãos como IBGE e DIEESE. Percebe-se claramente que as mulheres têm se ocupado e trabalhado precariamente, haja vista, que a nova divisão do trabalho estabelecida, além de intensificar a exploração do capital sobre o trabalho, mantém as mulheres em atividades intensivas em trabalho, enquanto os homens estão ocupados nas áreas de capital intensivo. Dessa forma, a mulher ao intensificar a sua participação no mundo do trabalho, não só emancipa-se, mantendo uma ação contra as formas histórico-sociais, mas possibilita ao capital uma ampliação de sua exploração “duplicada”, com fins a reproduzir-se mais rapidamente.



CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS DOS ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Josiel Pereira da SILVA

Pedro Lucio BARBOZA

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

O presente trabalho faz uma análise sobre o processo ensino-aprendizagem da Matemática na educação básica, apresentando subsídios para reflexão sobre metodologias utilizadas por professores, no dia-a-dia de sala de aula, com vistas à superação de possíveis dificuldades e contribuir para um processo de ensino-aprendizagem com mais qualidade. Buscamos apoio nas contribuições teóricas de Câmara (2002), Libâneo (1994), Dante (2002) e Pereira (2001). Para tal reflexão foi desenvolvida uma pesquisa envolvendo alunos iniciantes dos anos finais do ensino fundamental (5^a série/ 6º ano), com a aplicação de um questionário contendo um problema e contemplando exercícios envolvendo as quatro operações matemáticas, com o objetivo de verificar conhecimentos, por eles adquiridos, para o ingresso nesta etapa do ensino fundamental. A evidência do despreparo desses alunos remete a necessidade de enfrentamento do problema pela escola, por seus professores e pelo poder público, para a obtenção de melhores resultados nos anos finais do ensino fundamental.



PRÁTICAS DE LEITURAS: DISCUSSÃO DAS CONDIÇÕES DE LEITURA NA REGIÃO DO ALTO OESTE POTIGUAR

Kaiza Maria Alencar de OLIVEIRA

Bolsista PIBIC/CNPq

Lucas Andrade de MORAIS

Noemi Gamboa PADILLA

Bolsista PPGL/UERN

Maria Lúcia Pessoa SAMPAIO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Este trabalho procede do projeto de pesquisa sob o título: Como (não) me constitui leitor(a): análise de eventos/práticas de leitura e das condições de sua produção, desenvolvida pelo grupo de pesquisa GEPPE/DE/CAMEAM, financiada pelo CNPq/UERN/ FAPERN. Objetiva-se nesse trabalho investigar as condições de leituras na região do alto Oeste Potiguar, visando compreender a forma pela qual os sujeitos se constituem ou não leitores. Considera-se para essa pesquisa as seguintes variáveis: a faixa etária, a atuação profissional, a formação escolar e as experiências de leitura vividas pelos sujeitos sociais (crianças, jovens e adultos de dois bairros em Pau dos Ferros), elegendo-se, a seguinte questão de pesquisa: quais os eventos de leitura que marcam(ram) os diferentes sujeitos sociais? Este trabalho busca ainda dar continuidade ao projeto “Memórias de leitura de pós-graduandos” (SAMPAIO, 2007), no qual se adotou as mesmas categorias de análise deste, diferenciando-se, portanto, no universo de pesquisa que se restringia a estudantes da pós-graduação (Especialização). Para fundamentar este estudo, toma-se por base a abordagem da pesquisa qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1997), Jouve (2002), Fisher (2006), Cosson (2006), dentre outros. Como resultado espera-se discutir as condições favoráveis ou não de leitura na região do Alto Oeste Potiguar, mas especificamente em Pau dos Ferros – RN.



UM ESTUDO SOBRE A LEITURA DO GÊNERO LITERÁRIO CONTO EM SALA DE AULA

Kaíza Maria Alencar de OLIVEIRA
Bolsista PIBIC/CNPq
José Nicácio FERNANDES
Maria Lúcia Pessoa SAMPAIO
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Este trabalho é resultado de uma investigação realizada numa turma do 5º ano do Ensino Fundamental, do Colégio Professor Afonso Pereira, na cidade de Uiraúna – PB. Tendo como objetivo investigar a atenção que está sendo dada pela escola e a professora à leitura do texto literário, especificamente do gênero literário conto. Investigamos também, os espaços físicos da escola reservados para os alunos participarem de atividades diretamente relacionadas com a prática de leitura. Para a fundamentação teórica deste trabalho nos ancoramos nos PCNs (2001) como referenciais, Gotlib (1985), Graves & Graves (1995), Leal (1999), Sampaio (2005), Marcuschi (2003), Mesquita (1986), Orthof (1983), bem como nas discussões e debates realizados em sala de aula. Como resultados pudemos constatar que, embora a professora se esforce em levar à leitura para a sala de aula, a escola pouco tem contribuído no sentido de incentivar o gosto pela leitura. Do que se conclui que a escola não desempenha um papel importante no sentido de formar leitores para a vida toda.



**A ESCOLA MUNICIPAL HENRIQUE CASTRICIANO, UM DIAGNÓSTICO DOS
PROCEDIMENTOS DO AMBIENTE EDUCACIONAL**

Kallyonara Rodrigues da SILVA

Marineide Furtado CAMPOS

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Este trabalho tem como objetivo um melhor entendimento sócio-político-cultural da Municipal Henrique Castriciano , buscando esclarecer os procedimentos implantados para a organização do ambiente educacional. Diagnosticaremos os aspectos estruturais, administrativos, pedagógicos e afetivos da escola. Analisaremos e avaliaremos os dados coletados de acordo com os embasamentos teóricos da disciplina “Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Grau” para uma melhor apreensão do conteúdo. Fazendo uma junção da teoria e prática, fortaleceremos assim as bases do nosso conhecimento discente para que posteriormente, possamos assumir a carreira docente sem tantas dificuldades na profissão escolhida. Certamente este trabalho nos acrescentará algumas idéias já existentes e modificará outras, compondo nosso permanente aprendizado, o que nos ajudará a contribuir para a melhoria da educação do país.



DA ARTE DE CONTAR À ARTE DE RECONTAR E CONSTRUIR HISTÓRIAS

Kamilla Simonelly Moreira de Oliveira DANTAS
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Este resumo cumpre a finalidade de apresentar as atividades desenvolvidas de resgate e de valorização das práticas de contação de histórias no sertão da Paraíba especificamente na cidade de Cajazeiras. Que teve como sujeitos dois grupos: 30 pré-adolescentes estudantes de escola pública e 15 idosos sertanejos. Os objetivos foram: identificar, catalogar e arquivar histórias ouvidas na infância por idosos; apreender os sentidos elaborados por essas pessoas para as histórias que ouviam; empreender atividades de contação de histórias em escolas públicas e desenvolver junto a alunos do ensino fundamental oficinas de construção e escrita de histórias. O estudo nos revelou como as crianças estão pobres de histórias e principalmente de escrevê-las. Dessa forma montamos um grupo de contação de histórias e o resultado do trabalho evidenciou que esses alunos se tornaram razoavelmente preparados para a arte de contar e construir histórias, melhorando assim o seu desempenho quanto à leitura e à escrita.



**PROPOSTAS E PRÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE PANORÂMICA
DOS PERIÓDICOS NACIONAIS**

Karen Santos AMORIM

Flávia Roberta dos Santos PEREIRA

Litza Pereira SANTOS

Lílian Miranda Bastos PACHECO

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Este estudo faz uma análise panorâmica do Estado da Arte das produções acadêmicas sobre a temática Propostas ou Prática Educacional, na área da Educação Infantil, no Brasil, de 1990-2003. Os sujeitos são artigos de periódicos nacionais, avaliados pelo QUALIS-CAPES, em Educação, ano base 2003, com conceito A. Critério de escolha dos artigos: apresentar explicitamente, no título, resumo ou palavras-chave, os seguintes descritores: creche, pré-escola, educação infantil, 0 a 06 anos, criança ou infância, e simultaneamente proposta ou prática educacional. Os textos foram analisados segundo: freqüência da publicação/ano e publicação/periódico, quanto aos autores (sexo, filiação institucional e número de publicações/autor), quanto à metodologia (objetivo do estudo; abordagem) e conclusão dos autores. Foram encontrados 29 artigos, com maior concentração em 1999 (08 publicações). Os artigos foram escritos por 25 mulheres e 03 homens, sendo 04 autores estrangeiros. Na época da publicação, todos estavam vinculados a instituições públicas ou confessionais, localizadas no Sul ou Sudeste brasileiro ou a instituições estrangeiras. Vinte artigos são revisões bibliográficas e nove são pesquisas empíricas. As produções acadêmicas enfocam 07 categorias de objetos de estudo: currículo, concepção, jogo/brincar, educação sexual, formação de professores, organização do trabalho pedagógico, documentos. Os estudos combatem a concepção naturalista da Infância e o desconhecimento teórico-crítico de seus profissionais. Defendem a necessidade de formação específica para o profissional de Educação Infantil, envolvendo tanto a função do cuidar quanto do educar, assim como a reflexão sobre determinados temas como: desenvolvimento infantil, cultura, relações de gênero e sexualidade, organização do espaço e do trabalho.



PLANTAÇÃO! FAÇA A SUA! VERBOS PRATICADOS NA ESCOLA.

Kátia Farias da SILVA
Glória Maria Leitão de SOUZA
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Contínuas mudanças comportamentais estão causando transformações no meio ambiente e na educação das crianças pequenas em todas as camadas sociais. O presente trabalho faz parte do projeto “Ecologia” da escola Petrônio Colégio e Curso em Campina Grande – PB, que vem discutindo desde o início do decorrente ano, questões relacionadas ao meio ambiente. A partir de estudos, emergiu a possibilidade de investigarmos as ações praticadas pelo homem no meio ambiente, fazendo uma relação à cerca de suas consequências. O projeto PLANTAÇÃO; FAÇA A SUA! Faz parte desse projeto maior, objetivando a compreensão dos verbos como ação praticada, fazendo uma relação entre a aquisição dos verbos e o meio ambiente. Este projeto foi iniciado na segunda quinzena do mês de setembro e finalizará em 22 de novembro, com o evento aberto ao público, denominado Galeria do Conhecimento. Nesse projeto, a utilização de jogos, abordagens pedagógicas e fenômenos de percepção humana, constituem-se em um método de ensino que integra teoria e prática. Observou-se a ampliação do senso crítico dos envolvidos, através da utilização de processos lógicos e seqüenciais, interdisciplinares com vistas a um produto final constituído de três etapas: concepção da idéia de verbo; tradução do verbo como ação; transformação da idéia em prática. Participaram como sujeitos 21 alunos do 2º ano (antiga 1ª série) do ensino fundamental de ambos os sexos. Até o momento os resultados evidenciam que houve uma aprendizagem significativa no processo de aquisição dos verbos havendo relação com o nível de escolaridade.



REPRESENTAÇÕES DO FEMININO NO DISCURSO LITERÁRIO

Larissa Cristina Viana LOPES

Maria Edileuza da COSTA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O presente resumo designará todos os feitos da pesquisa *O discurso feminino na literatura brasileira: de Marília à Macabéa*. Nosso principal objetivo foi analisar a construção das personagens femininas das obras *Marília de Dirceu*, *Iracema*, *Dom Casmurro*, *São Bernardo*, e *A Hora da Estrela*, respectivamente, Marília, Iracema, Capitu, Madalena e Macabéa, buscando também compreender a criação de seus autores, estilos, épocas e as escolas literárias nas quais se engajam cada um deles. Constatamos a marca do mito feminino dentro do discurso literário, gradativamente no texto literário, no que diz respeito ao comportamento feminino. Este se inicia de forma submissa, passiva e mesmo insignificante em relação a um papel intimamente social, iniciado na figura de Marília; ainda no quadro de submissão e modelo da sociedade colonial, aparece Iracema; contudo, a personagem feminina torna-se, autônoma, articulada, com voz forte dentro do discurso e deixa de ser subjugada na relação homem/mulher, como mostra Capitu e, posteriormente, Madalena; até chegar num tom reflexivo acerca da existência, com Macabéa. Presumimos, então, a visão não estática que permite modificações na história da mulher na literatura brasileira.



A ARTE NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO PROJOVEM

Larissa Hobi MARTINS

Bolsista do Probex

Maíra Lewtchuk ESPINDOLA

Bolsista do Prolicen

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Neste texto apresentaremos argumentações e resultados desenvolvidos no projeto de pesquisa intitulado “A Arte na Formação dos Professores do ProJovem.”. Este projeto teve como objetivo realizar um estudo de caso para saber qual a importância atribuída por uma professora do ProJovem de Artes à sua formação inicial, tendo em vista que esta é uma obrigatoriedade segundo a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Visando identificar qual a importância desta formação inicial para a docente, desenvolvemos um questionário, assistimos à oficina ministrada pela educadora e realizarmos uma entrevista semi-estruturada. Esta pesquisa partiu de uma questão historicamente construída e que hoje está presente em praticamente todos os cursos de Licenciatura: Qual a importância da formação acadêmica para a prática docente? Esta ainda é uma questão polêmica, pois para esta formação ser feita em Artes é necessário a convergência de dois tipos de conhecimento, os quais muitas vezes são ditos como opostos, a saber: o artístico e o científico. Talvez, por isso, a entrevistada acabe, muitas vezes, se contradizendo. A formação superior acabou abrindo caminho para uma transformação tanto na identidade pessoal quanto na profissional dos docentes. Pois, este educador passou a refletir sobre suas práticas de sala de aula e a integrar os saberes adquiridos nas atividades artísticas com os conteúdos da formação. Tal processo está sendo vivenciado, ainda, num aspecto bastante inicial e talvez por isso ainda impere o mito da supervalorização da prática em relação à fundamentação teórica.



A EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL COMO MEIO FACILITADOR DA REINTEGRAÇÃO SOCIAL DE EX-DETENTOS

Lázaro Freire da COSTA

José Roberto da SILVA

Centro Federal de Educação Tecnológica do RN (CEFET-RN)

A educação é instrumento essencial para a formação do homem como ser pensante e atuante na sociedade. A falta dela, muitas vezes, provoca no indivíduo o ócio, os sentimentos de insegurança e gera a incapacidade de alguns para desenvolverem potenciais necessários à vida. Portanto, negar a educação a alguém é excluí-lo da sociedade como um todo. Pode-se citar como exemplo disso, a grande quantidade de jovens e adultos que chegam ao mundo do crime por falta de oportunidades e que, ao sair das prisões, não têm garantida uma reintegração social, por possuir baixa ou nenhuma escolaridade. Nesse sentido, o sistema prisional brasileiro é alvo constante de críticas, pelas deficiências que apresenta, mostra-se injusto segundo a opinião pública, o próprio governo e até organismos internacionais. Mesmo buscando evoluir, esse sistema não alcança os níveis básicos para o cumprimento das funções a quais se destina. Dentre as metas que um sistema prisional que vise não somente o simples encarceramento de pessoas que cometem crimes, mas também cumpra sua função social, estão às atividades educativas que devem ser desenvolvidas pelos internos, buscando a recuperação dessas pessoas, frente às possibilidades de desenvolvimento humano. A metodologia utilizada para elaboração deste artigo foi por meio de pesquisa bibliográfica referente às correntes de pensamento sobre educação em estabelecimentos penais, pesquisas no site do Ministério da Justiça e das mais importantes secretarias de administração penitenciária do país e, ainda, em visitas realizadas aos principais presídios do Estado do Rio Grande do Norte, conhecendo a realidade por qual passam os internos potiguares. Foi traçado um perfil escola dos detentos, em que constituíram na sua maioria de pessoas com um baixo nível escolar. Também foram identificadas soluções isoladas para a educação prisional e, o que ainda o que se pretende fazer para promover a diminuição da incidência criminal por meio da educação. Diante do que foi explicitado, entende-se que a educação sempre foi e será a base para uma vida no mínimo digna. Tal dignidade se estende à vida dos ex-presidiários, muitos, excluídos do convívio social por falta de oportunidades. Essas, muitas vezes só são possíveis por meio da educação. Nesse contexto, cabe exaltar a educação básica, a qual é inacessível para muitos, bem como, destacar a educação profissional, pois, sabe-se da urgência que esses ex-detentos têm, de ingressarem logo no mercado de trabalho. Portanto, a falta de uma formação, mesmo que seja básica, é fator que também contribuiu para a inicialização de muitos na criminalidade. Dessa forma, conclui-se que são necessárias iniciativas públicas e ou privadas, com a intenção de promover políticas voltadas para a formação educacional de presidiários, para com isso, podermos cobrar desses, os seus deveres de cidadãos.



A PRODUÇÃO ESCRITA DA CRIANÇA EM FASE DE ALFABETIZAÇÃO

Leandro Trajano SANTANA

Ana Paula LOPES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A aprendizagem da língua escrita é um processo que perpassa a aprendizagem de um código escrito de transcrição. Na fase de alfabetização, configura-se na construção de conhecimentos sobre o uso funcional da escrita. Considerando isso, objetivamos, com este trabalho, analisar a produção escrita da criança no processo de alfabetização, classificando-a de acordo com os estudos psicogenéticos de Ferreiro e Teberosky (1986). Para isso, fizemos a observação em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal da zona rural do município de Icó/CE, e selecionamos uma criança para analisarmos seu perfil de alfabetização. Nossas análises nos permitem afirmar que a criança encontra-se no nível silábico-alfabético, apresentando uma visão qualitativa da escrita, quando entende que esta possui uma relação direta com a fonética, porém estabelece uma representação de escrita que, ainda, a deixa aquém do seu uso funcional. As conclusões apontam para a necessidade de uma prática pedagógica que favoreça o desafio, o intercâmbio, a interação e o uso funcional da escrita, em um processo contínuo que crie um ambiente de experimentações e demonstrações do que a criança é capaz de produzir e assim fazer as intervenções produtivas,



O CURRÍCULO NA ESCOLA E O ATENDIMENTO À DIVERSIDADE

Leandro Trajano SANTANA

Flaviana Patrícia de Oliveira RAULINO

Maria Nilma de SOUZA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

No presente trabalho discutiremos o currículo escolar e o atendimento aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais por meio de um estudo realizado em torno da prática pedagógica de uma turma de uma escola municipal de São Miguel – RN. Nessa perspectiva, realizamos uma pesquisa de campo, através da observação de uma sala de aula de 3º ano do Ensino Fundamental, assim como fizemos uma análise dos documentos que norteiam a ação pedagógica e aplicamos um questionário com a educadora na sala de aula. Depois confrontamos os dados coletados com a legislação vigente como, por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), entre outros. Utilizamos, também, uma pesquisa bibliográfica embasada em autores como Aranha (2004), Mantoan (2003), Sacristam (2000), fizemos uma análise da relação do currículo escolar com o atendimento aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, assim como articulamos as teorias estudadas com a realidade do contexto escolar. Percebemos que, embora o PPP da escola não contemple a Educação Inclusiva, a educadora busca meios para inserir uma aluna especial no contexto educacional de sua turma, entretanto reconhece que ainda há muito a ser feito para se ter, de fato, uma educação inclusiva. Podemos concluir que, embora haja as inúmeras dificuldades e falhas, a educadora está buscando se adequar à realidade da inclusão, mesmo que empiricamente. Constatamos a necessidade de formação docente no âmbito da Educação Inclusiva e da adequação da escola para uma prática pedagógica condizente com a diversidade.



CENÁRIOS DA PEDAGOGIA: CLASSE PEDAGÓGICA HOSPITALAR

Léia de Araújo DANTAS

Maria José Farias de OLIVEIRA

Tânia Cristina Meira GARCIA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Este trabalho apresenta a experiência pedagógica desenvolvida em classe hospitalar por graduandos do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRN/CERES. O projeto de extensão, o “Cuidando da criança internada e seus acompanhantes”, realiza atividades de atendimento nas instalações do Hospital do Seridó, Caicó, RN, e desenvolve uma proposta de atenção escolar às crianças em situação de internação, procurando fornecer orientações e suporte especializado para que estas vençam as dificuldades – escolares, emocionais e sociais - ocasionadas pelo período de tratamento, bem como tenta minimizar os danos decorrentes do período de afastamento da instituição escolar. A rotina pedagógica envolve atividades de apoio escolar, recreação, leitura e teatro. O referido projeto fundamenta-se na concepção de que quando a criança é afastada de seu meio para um tratamento de saúde, vivencia situações dolorosas, sendo assim a classe hospitalar proporciona uma aproximação com o cotidiano roubado, representando o elo entre hospital e meio externo, tendo como metas dimensionar condições de construção do conhecimento dignificando o eixo educação e saúde, fornecer uma visão multidisciplinar capaz de amenizar problemas alusivos às áreas de saúde e educação, conhecer e identificar fundamentos de higiene, saneamento, nutrição e profilaxia visando promover ações de saúde entre pacientes, família e comunidade, integrar áreas de educação e saúde e discutir a importância da Pedagogia Hospitalar na inclusão das realidades sociais.



A CENTRALIDADE DO TRABALHO NO PROCESSO DE PRODUÇÃO E (RE)PRODUÇÃO SOCIAL

Leonardo José Freire CABÓ
Ruth Maria de Paula GONÇALVES
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Destacar o trabalho como categoria central do processo de produção e (re)produção social constitui-se como objetivo central deste artigo. O trabalho está, pois na base de toda existência humano-social. É ele que faz com que o homem ultrapasse a barreira biológica e se torne um ser social, propriamente dito. Diferentemente da atividade animal, a atividade humana é dirigida por finalidades objetivas, concretas. Enquanto ato fundante da forma de ser do homem, o trabalho compreende, pois, atos previamente ideados e, consequentemente objetivados, de forma a satisfazer necessidades historicamente determinadas. Para dar conta da discussão suscitada utilizamos como referencial teórico, além dos escritos de Marx (2005; 2006) e Engels (1876), estudos de autores como Lukács (1978), Leontiev (1978), Saviani (1996; 2003), Lessa (1997; 2007), além de Netto e Braz (2007). Embora defendamos o trabalho como ato fundante do mundo dos homens, reconhecemos que a existência do ser do homem não se reduz a ele. Ao longo do processo de constituição do ser social, outros complexos vão surgindo; dentre eles, a fala, o direito entre outros. Embora a princípio o trabalho supra uma necessidade imediata, possibilita ao homem, num processo contínuo e ininterrupto, novas possibilidades e novas necessidades.





HISTÓRIA, EXCLUSÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O PARADIGMA DA INCLUSÃO

Leonardo José Freire CABÓ
Tarcileide Maria Costa BEZERRA
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

O atendimento às necessidades - sejam elas educativas, afetivas, motoras, sociais - de pessoas com deficiência tem sido alvo de discussões nos diversos eventos relativos à educação. Entretanto, historicamente, as atitudes dispensadas a essas pessoas, foram, muitas vezes, de total abandono, marginalização, desprezo, medo e caridade. Atualmente vivenciamos o movimento em prol da inclusão desses sujeitos nos âmbitos social e educacional. Questões relativas às possibilidades e desafios frente ao paradigma de inclusão vêm suscitando inúmeras reflexões por parte de diversos profissionais que atuam direta ou indiretamente com esses indivíduos. Esse artigo consiste numa revisão bibliográfica, que busca resgatar, um pouco da história de vida das pessoas com deficiência, com o intuito de explicitar as formas pelas quais têm sido estruturadas suas relações sociais, bem como analisar as atuais condições para a efetivação da inclusão escolar, buscando, assim, o entendimento das possibilidades e das dificuldades presentes quando falamos em inclusão de pessoas com deficiência. Como conclusão do estudo em apreço, afirmamos que a tentativa de incluir as pessoas com deficiência no contexto da escola regular tem sido uma tarefa difícil, pois vivemos em um coletivo permeado de preconceitos e de posturas desiguais quando se trata dos considerados diferentes. No entanto, ousamos afirmar que a inclusão escolar das pessoas com deficiência é algo possível de ser concretizada. Para tanto é preciso desmistificar atitudes socialmente preconcebidas, flexibilizar, redimensionar diversos aspectos relativos à estrutura escolar e à política de educação de nosso país.



**A MAGIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE: UMA ESTRATÉGIA DE
COMBATE A VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇA E ADOLESCENTE**

Liane Lopes de SOUZA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Atualmente, a violência contra criança e adolescente constitui-se um problema de saúde que necessita de estratégias de enfrentamento que envolva toda a população como atores ativos. Nesse sentido, surge a importância de aliar Educação Popular em saúde à música, para mobilizar a população a combater esta cruel realidade. Com este trabalho, pretendemos expor os benefícios da integração da música com Educação Popular em Saúde no combate a violência infanto-juvenil. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica, utilizando-se como fonte de coleta de dados a literatura encontrada em sites e livros que abordam o tema em questão. A associação da música com a Educação popular em Saúde vai proporcionar uma reflexão a respeito da “Violência Contra Criança e Adolescente” sobre o aspecto da emotividade, fazendo brotar sentimentos como: revolta, indignação, compaixão para com as vítimas, fraternidade e etc., que virão como um estímulo à tomada de atitudes para a modificação desta cruel realidade. O clima emocional torna a Educação Popular em saúde uma atividade prazerosa e estimulante, facilitando o compartilhamento de conhecimento, a reflexão e a conscientização dos participantes. Concluímos que unir música e Educação Popular em Saúde possibilita a conscientização e a sensibilização do público para a violência contra criança e adolescente, fazendo-os colocarem-se como sujeitos ativos no processo interventivo, unindo-se ao serviço de saúde e aos vários órgãos de apoio a criança e ao adolescente na busca de soluções para este cruel problema.



**SOCIEDADES DE AMIGOS DE BAIRRO (SABs) UM LUGAR DE EDUCAÇÃO POPULAR:
ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA E RESISTÊNCIA**

Liélia Barbosa OLIVEIRA
Patrícia Cristina de Aragão ARAÚJO
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Neste trabalho apresentamos um recorte da pesquisa de iniciação científica PIVIC promovida pela Universidade Estadual da Paraíba, desta maneira nos propomos versar sobre as experiências de educação realizadas no processo de sociabilidade proporcionada pelas Sociedades de Amigos de Bairro como lugar de aprendizagem e educação diferenciada, ou melhor, uma educação que parte das experiências de vidas, em que questões pertencentes a realidade vivenciada no cotidiano de cada um dos participantes e integrantes da sociedade é problematizada. Nesse sentido, discutir a produção de conhecimento das mais diversas esferas se torna objeto de interesse para compreensão de uma educação informal em lugares múltiplos da convivência humana.





LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

Liliane Sousa Costa RÉGIS

Luêne Meyre Franco RÉGIS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O presente trabalho trata de uma pesquisa bibliográfica que tem como objetivo principal investigarmos as consequências positivas e negativas que a aquisição ou a falta da alfabetização e o letramento pode provocar na vida pessoal e social das pessoas. Para nortear nossa pesquisa recorremos a bibliografia de autores como: Ferreiro (2001), Freire (2005), Soares (2006), Tfouni (2006), alem de pesquisa na internet. Apesar do letramento e a alfabetização serem fatores que provocam a inserção do indivíduo no mundo letrado , ou seja em contato com os bens culturais, adquirir um alto grau de intelectualidade e no exercício pleno da cidadania, em contra partida, aqueles que não tem acesso podem também inserir-se no mundo letrado, no entanto sendo mais provável que esses indivíduos sejam excluídos da sociedade. As novas exigências da sociedade moderna tem provocado mudanças conceituais em relação a pessoa alfabetizada, ou seja não basta saber ler e escrever é preciso fazer uso da leitura e da escrita nas práticas sociais .O ideal é alfabetizar letrando que os dois juntos possam provocar a transformação, indispensável na construção de cidadãos críticos e participativos.



O LÚDICO, O JOGO E A BRINCADEIRA NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS E NAS APRENDIZAGENS SOCIAIS, CORPORAIAS E MATEMÁTICAS: “ATIVIDADES EXPLORANDO O ESQUEMA CORPORAL”

Liziane Cristina de Oliveira CRUZ

Maria Lindoneide da SILVA

Faculdade Maurício de Nassau

Este trabalho apresenta estudos realizados sobre o lúdico, o jogo e a brincadeira na formação das crianças e de suas aprendizagens sociais, corporais e matemáticas. Observamos brincadeiras explorando o esquema corporal, noções de espaço e lateralidade com a finalidade de vivenciar na prática conteúdos estudados na teoria obtendo dessa forma a comprovação e análise dos dados empíricos no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo da criança. Metodologicamente partimos dos estudos realizados em sala de aula e da observação na Escola Municipal Carmem Fernandes Pedrosa, em uma turma de Educação Infantil na faixa etária entre cinco e seis anos de idade. Observamos a aula de educação física e entrevistamos a professora responsável pela disciplina. Como referenciais teóricos foram utilizados os seguintes autores: Vygostky; Freire, João Batista; e Piaget buscando compreensão para os aspectos que sinalizam que corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo; que na brincadeira a criança se apropria da linguagem dos símbolos entrando no espaço original de todas as atividades sócio-criativo-culturais; e que as brincadeiras e os jogos exercem um papel muito além da simples diversão, possibilitam aprendizagens de diversas habilidades e são meios que contribuem e enriquece o desenvolvimento intelectual da criança. Os resultados deste projeto permitem confirmar a importância do lúdico, dos jogos e das brincadeiras no processo de aprendizagem desde a primeira infância, contribuindo significativamente no desenvolvimento cognitivo, físico, moral e social da criança.



REFLEXÕES ACERCA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL: SOB O PRISMA DO SERVIÇO SOCIAL

Luan Gomes dos Santos de OLIVEIRA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Este trabalho tem por objetivo analisar a política de educação ambiental no Brasil, bem como apontar a atuação a importância do Serviço Social na gestão de políticas públicas ambientais. A luz destas experiências, analisamos teoricamente a educação ambiental, e fundamentamos nossas argumentações, na necessidade desta ser concebida como uma Política Social. A discussão sobre as questões ambientais emergiu como tema central deste artigo, que perpassa, sobretudo pelo Serviço Social, profissão que ultimamente (século XX), vem confirmando suas ações na defesa intransigente da democracia, da justiça, da liberdade e dos direitos humanos. A partir desse pressuposto apresentamos a educação ambiental como uma nova demanda ocupacional para o Assistente Social, procurando refletir acerca da intervenção deste profissional no Brasil, no que diz respeito à educação ambiental. Este artigo tem como finalidade última, propiciar argumentos teóricos para avançar no debate da categoria, vislumbrando novas competências teórico-práticas e ético-políticas a respeito da educação ambiental.



DESENVOLVENDO A LEITURA E A ESCRITA

Lubieska de Sena Florentino BARBOSA
Faculdades Integradas de Patos(FIP)

Esse projeto é fruto de indagações feitas, nas quais foi suscitado o desejo e a necessidade de estudar maneiras mais eficazes sobre o referido tema: desenvolvendo a leitura e a escrita. Como resultado desse trabalho, pode-se constatar que através do uso de alguns métodos e ferramentas de ensino, como os vários gêneros textuais, o editor de texto do computador, o uso de DVD's, entre outros, a leitura e escrita dos alunos são melhor e mais facilmente desenvolvidas. Sabe-se que a aprendizagem do aluno depende em boa parte dele mesmo, mas é o professor quem conduz e faz acontecer esse aprendizado. Esse estudo terá como usufruto maior contribuir para que os professores percebam a importância da dedicação no planejamento da aula, de acordo com as dificuldades do público-alvo, a fim de utilizarem com mais eficácia esses métodos e ferramentas de ensino, ajudando no desenvolvimento da leitura e da escrita na formação dos educandos.



A CULTURA POPUPAR EM FOCO: REFLEXÕES SOBRE AS TEMÁTICAS DO CONTO POPULAR ORAL NO ALTO OESTE POTIGUAR

Lúcia de Fátima Barreto RODRIGUES

Bolsista PIBIC/CNPq/UERN

Lílian de Oliveira RODRIGUES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Este artigo é baseado nos resultados da pesquisa “Memória, narrativa e identidade regional: um estudo sobre contadores de histórias do Alto Oeste potiguar” (RODRIGUES, 2007), tendo como objetivo investigar as temáticas mais freqüentes na coletânea de narrativas populares recolhidas nos municípios de Luis Gomes e Pilões, no estado do Rio Grande do Norte, identificando-as com elementos que revelam o modo de vida dessas comunidades, e, desse modo, possibilitando a compreensão da identidade coletiva do contador de histórias. Para isso, recorremos à metodologia da história oral, através da realização de entrevistas com os narradores com o objetivo de recolher as narrativas e perceber a relação que estas estabelecem com o universo desses indivíduos. Para a análise das narrativas apoiamo-nos em estudos sobre os conceitos de narrativa, e identidade e sobre o conto popular e sua relação com a comunidade que existem. Tivemos como resultados uma variedade de temas que compõem o universo literário destes narradores. Entre eles destacamos as histórias de lampião, histórias de encantamento, de pescador e o ciclo de narrativas de Jesus Cristo mais São Pedro andando pelo mundo. Dessa forma, acreditamos que as temáticas encontradas, correspondem ao modo de ser e de literariamente representar o mundo da coletividade na qual estão inseridos esses sujeitos.



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE FÍSICA

Luciana Cristina Borges FERNANDES

Silas Sarmento PEDROSA

Luzia Ferreira Pereira ENÉAS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Esse projeto consiste em uma pesquisa observacional em escolas públicas de Mossoró, analisando as práticas pedagógicas presentes nas aulas de professores de Física no Ensino Médio. Nossa pesquisa surgiu de um trabalho proposto pela disciplina de Didática, obrigatória na grade curricular do curso de Física Licenciatura da UERN. Essa pesquisa foi desenvolvida através da observação de aulas, entrevistas e aplicação de questionários entre alunos e professores. O trabalho teve como embasamento teórico, os PCNs de Física , as idéias de Masseto, Haydat e Libanêo, dentre outros. As práticas educativas observadas têm como parâmetro de ação a tendência pedagógica Tradicional e a Renovada, no contexto da interação professor-aluno em seu processo de ensino-aprendizagem. Percebemos que para melhorar a prática de ensino, o professor deverá possuir uma visão mais dinâmica, buscando novas alternativas para o ensino de Física, possibilitando uma maior contextualização e interdisciplinaridade para que ocorra a facilitação na aprendizagem dos alunos.



O FUTEBOL COMO MEIO DE APROPRIAÇÃO DE REGRAS: LEITURA E ESCRITA SISTEMATIZADA

Luciana Lacerda de CASTRO
Universidade do Vale do Acaraú (UVA)

Nesse artigo relatamos uma experiência vivenciada no Núcleo de Educação Infantil/UFRN, com crianças de 6 a 7 anos no 1º bimestre de 2008. O teve como objetivo despertar o interesse pelo jogo de futebol através da reflexão sobre a importância histórica no nosso país. Partiu de algumas questões que nortearam todo o desenvolvimento do estudo, tais como: Onde surgiu o futebol? Onde jogavam? Tinham regras para jogar? Partindo destas questões, vivenciamos partidas de futebol, leitura de livros infantis, revistas, textos da internet, apreciação da série de futebol de Newton Navarro. O trabalho se desenvolveu a partir de vivências de partidas de futebol, construções de desenhos com as diversas perspectivas das crianças em relação à visualização do campo de futebol, leitura de poemas e poesias de futebol e releitura da série de futebol. Concluímos que o jogo de futebol possibilitou nos apropriar de informações importantes na perspectiva histórica e sistematização a respeito de algumas culturas humanas.



EDUCAÇÃO INFANTIL E DIREITOS HUMANOS: UMA PERSPECTIVA PARA A FORMAÇÃO DE FUTUROS CIDADÃOS

Luciana Martins TEIXEIRA

Maria das Graças da Cruz BARBOSA

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Trata-se de um trabalho que busca discutir a experiência vivenciada no projeto “Educando em Direitos Humanos: uma Experiência com Graduandos de Pedagogia”, do Programa de Licenciaturas – PROLICEN, UFPB, que tenta implantar na formação de graduandos de Pedagogia a temática de Educar em Direitos Humanos, como ferramenta necessária para a humanização de educandos, sejam eles crianças ou adultos, enfatizando os direitos da população infantil. Sendo a infância a fase mais importante da formação social da criança, e a escola a primeira instituição social, depois da família, é relevante que nessa etapa e espaço se efetive uma educação em direitos humanos. Assim, tem origem a necessidade de promover a formação de futuros educadores, fundamentando-os nos conceitos e princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos para assim trabalharem a formação dos cidadãos, construindo uma cultura voltada para a dignidade, o respeito mútuo e a cooperação. Nessa perspectiva, o projeto está sendo desenvolvido, promovendo debates e discussões sobre o conceito de direitos humanos, como trabalhá-los em sala de aula, e como vivenciá-los cotidianamente, através de estudos bibliográficos, apresentações de vídeos comentados aos graduandos de Pedagogia, círculos de debates, culminando a experiência com um Evento voltado para a comunidade universitária do Centro de Educação da UFPB. O projeto está sensibilizando os futuros educadores para a necessidade de construir uma visão humanística dos direitos humanos nas escolas.



**A INDISCIPLINA EM SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA : FOCO NAS CONCEPÇÕES
DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Luciano Pereira da SILVA
Silvano Pereira de ARAÚJO
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Apesar de ter recebido pouca atenção da literatura especializada na área de ensino de língua estrangeira, a indisciplina é uma das questões que afeta o andamento da aula e, consequentemente a aprendizagem (HARMER, 1983). A partir dessa premissa, objetivamos, no presente trabalho, descrever as concepções de alunos do Ensino fundamental II sobre a indisciplina em sala de aula de língua inglesa. Para isso, privilegiamos uma metodologia de base qualitativa (BOGDAN E BIKLEN, 1994), em que a subjetividade dos participantes da pesquisa é levada em consideração. Os dados foram coletados através de anotações de campo e de 01 questionário aplicado aos 26 alunos de uma turma do 7º ano de uma escola de ensino fundamental II. As análises indicam que os alunos consideram, por um lado, a disciplina como algo positivo, necessário à aprendizagem, bem como para o bom funcionamento da escola e para toda a vida. Por outro lado, a indisciplina é vista como algo prejudicial à aprendizagem e aos próprios alunos. Associam a indisciplina à bagunça, desorganização, transgressão, falta de respeito ao professor e aos colegas de sala. Eles vão além, relacionando a indisciplina não somente ao comportamento dos alunos, mas também, ao professor, à família e à própria sociedade. Isso indica que a indisciplina em sala de aula de língua estrangeira é uma questão complexa e multifacetada e, que para entendê-la, precisamos ouvir também o aluno, que é um dos principais atores do processo de aprendizagem.



**EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO PRESSUPOSTO DE REDEFINIÇÃO DA PRÁTICA
DOCENTE: UM OLHAR A PARTIR DA ESCOLA MUNICIPAL TIRADENTE-MARI/PB**

Luciélia Marinho da COSTA
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Os movimentos sociais do campo, sobretudo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), nas últimas décadas, tem levantado bandeira a favor do camponês. Dentre essas reivindicações, destaca-se a educação. Uma educação que de fato responda aos anseios das comunidades campesinas e que colabore de forma significativa para o tão sonhado desenvolvimento do campo brasileiro. Desta feita, o paradigma da Educação do Campo assume novos caminhos que se (re) constroem essencialmente no interior dos próprios movimentos sociais. Com a realização do trabalho ora apresentado analisaremos como vem se desenvolvendo a implantação da proposta metodológica na perspectiva da Educação do Campo no currículo da Escola Municipal de Ensino Fundamental e Infantil “Tiradentes”, localizada na cidade de Mari, no Estado da Paraíba. Assume um caráter de pesquisa ação uma vez fazermos parte do processo de mudança. Como instrumentos metodológicos, elegemos a observação participante ao passo que acompanhamos os planejamentos e sua execução no cotidiano escolar. Também consideramos a análise das atividades produzidas pelos discentes nas salas de aula. Paralelo a isso fundamentamos nossa pesquisa em referenciais teóricos de estudiosos orgânicos da Educação do Campo. Como relatados destacamos a reestruturação da proposta pedagógica da escola na perspectiva da metodológica da Educação do Campo, a prática docente norteada a partir de temas geradores e ressignificação dos planejamentos pedagógicos. Concluímos com essa pesquisa que o processo de ação-reflexão-ação feito por nós da Escola Municipal Tiradentes tem gerado substantivas mudanças estruturais no currículo e, por consequência na metodologia.



CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Lucimara Cavalcante VILAÇA

Maria de Lourdes C. FRUTUOSO

Maria Nilma de SOUZA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Este trabalho de iniciação a pesquisa, busca discutir a relação entre prática curricular e a ênfase dada a educação inclusiva no cotidiano escolar de uma turma do 1º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Pau dos Ferros, como fazer e analisar o que está sendo trabalhado em sala de aula com a proposta curricular e o planejamento. Com base em observações feitas em sala e aula, em entrevista com a professora da referida sala de aula, como também um diálogo estabelecido com a diretora, pôde-se, obter informações precisas para elaborar este trabalho. Caracterizando-se como uma pesquisa de campo, onde se obteve a coleta de dados, além da pesquisa bibliográfica, fundamentada nos estudos das disciplinas “Educação Especial e Currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental” no quinto período de Pedagogia, usando como referência: Aranha(2004), Sacristan(2000), Antunes(2001), dentre outras, como o plano de ação da escola que orienta a prática curricular pedagógica. Evidenciou-se que para acontecer uma boa prática pedagógica toda comunidade escolar deve estar em sintonia com as diretrizes estabelecidas no Projeto Político Pedagógico que está sendo reformulado e no Plano de Ação da escola, tendo em vista: o currículo, o contexto escolar, o planejamento e principalmente as especificidades de cada educando dentro da sala de aula, no sentido de promover a inclusão no processo ensino-aprendizagem.



ENSINANDO TAMBÉM SE APRENDE: VIVENCIANDO A EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA UNIDADE SAÚDE DA FAMÍLIA SÃO JUDAS TADEU

Lucivania de Lima MAIA

Maria Priscilla Cibelle Ferreira SILVA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A educação em saúde apresenta-se como instrumento transformador para melhoria da prestação dos serviços e da qualidade de vida e saúde da população, respeitando os indivíduos enquanto co-partícipes do processo. Diante disso, objetiva-se discutir as práticas de ensino desenvolvidas com os usuários e profissionais da Unidade Saúde da Família São Judas Tadeu (USF-SJT) em Pau dos Ferros - RN, bem como trazer alguns relatos de vida e experiências. Para tanto, será feito uma discussão sobre a educação e a influência que ela exerce sobre o setor saúde, utilizando autores como: Batista, Castro, Ceccim e Feverwerker, Chiesa e Veríssimo, e Dias. Além disso, serão abordados as atividades realizadas na USF-SJT e como estas contribuíram para a evolução da formação acadêmica no período de estágio e as contribuições trazidas ao serviço. Nesse sentido, percebe-se a importância das atividades de ensino desenvolvidas, realizadas de acordo com os princípios do SUS entendendo a educação em saúde como indispensável na prática dos serviços, considerando os modos de viver e como estes influenciam no processo saúde-doença, assim como, na conformação das intervenções. Nesse contexto, as experiências vivenciadas reforçaram a relevância da cumplicidade dos profissionais com a população, estabelecendo vínculos que fortaleçam a educação em saúde. Portanto, deve-se pensar na realização de atividades pensando sempre na horizontalidade das relações, percebendo a importância de se trabalhar conjuntamente com os usuários e profissionais, buscando romper com práticas verticalizadas, opressoras e coercitivas, que não dão respostas satisfatórias aos problemas vivenciados pela população.



CONTRIBUIÇÃO DOS JOSGOS E DOS MATERIAIS CONCRETOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Luís Gustavo Marques BEZERRA

Maria Auricélia Gadelha REGES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Este artigo trata da contribuição do uso do jogo e dos materiais concretos na compreensão de conceitos matemáticos relativos a adição, subtração, multiplicação e divisão. O objetivo principal do uso do jogo como também dos materiais concretos no ensino de Matemática é desenvolver a percepção e o pensamento reflexivo das crianças. Deve-se ter clareza no que se pretende ao utilizá-los em sala de aula, pois a simples introdução dos mesmos no ensino da Matemática não é garantia de uma boa aprendizagem. Para tanto se realizou um experimento com o jogo *Corrida Matemática*, com alunos do 5º. Ano do Ensino Fundamental. O jogo



O CONTRIBUTO DO SOFTWARE EDUCATIVO NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

Luís Miguel Dias CAETANO
Escola Superior de Educação de Torres Novas

São vários os trabalhos de investigação que mostram o contributo das TIC ao nível da motivação dos alunos. O “poder” da tecnologia é enorme junto das crianças sendo capaz de as levar para novas situações de experiência e descoberta. Este papel motivador das TIC pode contribuir para a criação de uma escola mais aberta à comunidade e ao mundo derrubando assim a imagem da escola encerrada em si mesma com a qual muitas crianças não se identificam. Além disso, as TIC podem ter um impacto significativo no desenvolvimento cognitivo das crianças desde que devidamente enquadradas nas actividades escolares e dinamizadas por profissionais formados para a sua efectiva integração no currículo. A realidade portuguesa mostra que tem existido um aumento do número de equipamentos tecnológicos nas escolas do ensino básico 1º ciclo e um crescente número de projectos na área das TIC. Contudo, não são frequentes projectos que visem a efectiva integração da tecnologia no currículo com vista à melhorias dos resultados escolares e à apresentação das TIC como recurso com elevadas potencialidades ao nível da pesquisa de informação, meio de comunicação, organização de dados, entre outros aspectos. Além disso, um dos factores críticos de sucessos de projectos desta natureza é o grau de participação e envolvimento dos professores. Esta comunicação pretende apresentar algumas experiências inovadoras de um projecto de investigação a decorrer em Portugal, nomeadamente, no Distrito de Lisboa e na Região Autónoma dos Açores. Os aspectos essenciais de sucesso do projecto baseiam-se nos seguintes aspectos: - Realização de actividades com recurso à TIC com forte orientação para o currículo; - Capacitação dos professores ao nível da utilização pedagógica da tecnologia; - Formações em Contexto que possibilita aos professores conhecerem estratégias e modelos de integração das TIC em contextos específicos de aprendizagem; - Utilização de Software de Autoria possibilitando que os professores produzam software adequado aos seus projectos, à especificidade de cada aluno e de acordo com os interesses e motivações dos vários grupos.



EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA EDUCAÇÃO NECESSÁRIA?

Luiz Ricardo Ramalho de ALMEIDA

Maria Aparecida de Paulo SOUZA

Bolsista de Iniciação Científica

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O desenvolvimento da educação\alfabetização de adultos no Brasil acompanha a história da educação como um todo e teve início com o trabalho de catequização e ensino das primeiras letras, realizado pelos jesuítas, durante o Brasil colônia. Ao longo do tempo, o avanço econômico e tecnológico passou a exigir mão-de-obra cada vez mais qualificada e alfabetizada, com isso várias medidas políticas e pedagógicas foram sendo adotadas, tais como: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), proposta de alfabetização de adultos de Paulo Freire, o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, o Ensino Supletivo etc. A qualidade do ensino depende muito da relação professor-aluno. A capacitação do educador se faz por duas vias: a via externa, representada por cursos de capacitação, aperfeiçoamento, seminários etc, e a via interior, que é a autocrítica que cada professor deve fazer sobre seu papel na sociedade, utilizando-se do debate coletivo e da crítica recíproca com os colegas.



ESPORTES COLETIVOS: A INICIAÇÃO DESPORTIVA DE ESCOLARES DA CIDADE DE PAU DOS FERROS/RN

Maikon Moisés de Oliveira MAIA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A iniciação em diferentes esportes tem sido um tema amplamente discutido dentro da educação física. É um período em que a criança inicia a prática regular de uma ou mais modalidades esportivas, sendo que o objetivo imediato é dar continuidade ao seu desenvolvimento de forma integral. Desta forma este estudo objetivou-se em analisar a iniciação desportiva em esportes coletivos no âmbito escolar na cidade de Pau dos Ferros/RN. A população corresponde aos professores que trabalham com iniciação desportiva, sendo que a amostra foi constituída por 15 professores, sendo 6 da rede particular de ensino e 9 da rede pública. Este estudo se caracterizou por uma pesquisa descritiva de campo com abordagens quantitativas realizada em escolas públicas e privadas da cidade de Pau dos Ferros/RN, nos quais os dados foram colhidos através de um questionário com perguntas claras e objetivas, em que os resultados estão expostos em tabelas, onde os mesmos foram detalhados. Portanto, a categoria mais trabalhada na iniciação desportiva nas escolas da referida cidade é a mirim onde as crianças estão numa faixa etária entre 11 e 13 anos de idade e encontram-se inseridas na fase de iniciação desportiva II. A modalidade desportiva mais trabalhada na iniciação pelos professores é o futsal, na qual nestas aulas o estilo de ensino mais utilizado é o comando.



**OLHAR SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A JUVENTUDE: O PROJOVEM
E O PLANO DE AÇÃO COMUNITÁRIA DE JOÃO PESSOA**

Maíra Lewtchuk ESPINDOLA

Bolsista do Prolicen

Maria José Moreira da SILVA

Bolsista do Prolicen

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Este trabalho apresenta alguns resultados da pesquisa de Prolicen 2007, intitulada “Modernida- de, Juventude, Risco e Reconhecimento: uma análise das estratégias sócio-culturais do ProJovem,” a qual teve como desdobramento dois Projetos: o Prolicen 2008 “Juventude, Política Pública e Reconhecimento Social: Uma análise do Plano de Ação Comunitária do ProJovem em João Pessoa e o Probex 2008 “Política Educacional, Juventude e Risco: uma intervenção teórico metodológico do ProJovem de João Pessoa”. Nossa foco principal nesta pesquisa é analisar o ProJovem (Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária), no município de João Pessoa, especificamente em relação à participação dos jovens em seu contexto social e o conhecimento deles acerca do PLA. Para tal adotamos como procedimento metodológico uma entrevista semi-estruturada com a Coordenadora Municipal do Plano de Ação Comunitária do ProJovem e a aplicação de 91 questionários com os jovens participantes do programa. Os resultados obtidos dentre outros fatores, demonstraram que a maioria dos jovens reconhece a importância do PLA para a melhoria de vida da sua comunidade, apontam também algumas inovações do programa realizadas pela gestão municipal, como a criação de monitores para o PLA e o “Encontro de lideranças”.



DISCÊNCIA, LEITURA E FORMAÇÃO DOCENTE

Mairianne Cibelle Gadelha de OLIVEIRA

Bolsista PIBIC/CNPq

Dorgival Gonçalves FERNANDES

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as representações e práticas de leitura de estudantes do Curso de Pedagogia do Centro de Formação de Professores, campus de Cajazeiras da Universidade Federal de Campina Grande. O estudo acerca da leitura na universidade nasce a partir de resultados de pesquisas anteriores nas quais os estudantes de Ensino Médio não se reconhecem como bons leitores, admitindo ter uma prática um tanto precarizada de leitura que redunda em pouca habilidade e capacidade nesta atividade. A vida de estudos na universidade coloca a exigência de mudança da atitude estudiantil assumida na Educação Básica e a atitude que devem assumir mediante as características do processo de aprendizagem na universidade, onde se preza pelo desenvolvimento da autonomia intelectual e do senso crítico em relação à aprendizagem e ao conhecimento. Este estudo se realiza a partir de uma amostra de 90 alunos, dividida entre alunos dos períodos diurno e noturno que se encontram no início, no meio e no fim do curso. Metodologicamente se orienta na perspectiva da pesquisa qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista na modalidade semi-estruturada. Teoricamente se fundamenta em estudos sobre representações sociais, universidade e a leitura. Como objetivo busca conhecer, analisar e compreender as representações e práticas desses estudantes universitários no tocante ao lugar e tempo de leitura em suas vidas, como esses sujeitos têm se constituído leitores e como se portam diante das demandas de leitura suscitadas no âmbito da formação para a docência.



**A UTILIZAÇÃO DA TÉCNICA DE SANDPLAY NO ENSINO DOS CONTEÚDOS DE
MICROBIOLOGIA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE
OS CONTEÚDOS ABSTRATOS**

Márcia Adelino da Silva DIAS

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Faculdade de Ciências, Cultura e Extensão do RN (FACEX)

A técnica de Sandplay (Jogo de Areia) foi desenvolvida entre 1954 e 1956 por Dora Kalff. A proposta de trabalho, segundo esta técnica, consiste em encorajar as pessoas a construir cenas com miniaturas em uma ou duas caixas contendo areia, que também podem ser utilizadas para esculpir formas variadas ou fazer desenhos. De acordo com Kalff (1980), o aspecto central do Sandplay é o conceito de “espaço livre e protegido” o qual tem dimensões, tanto físicas quanto psicológicas, as quais favorecem a expressão da subjetividade. A partir da segunda metade do século passado tem sido observado o surgimento de várias propostas educacionais, que se diferenciam no processo de construção da prática docente e na construção do conhecimento educacional, dentre as quais, a utilização da técnica de sandplay, cujas atividades se inserem no patamar da pedagogia vivencial. Neste trabalho utilizou-se a técnica de sandplay (jogo de areia) como forma de reconhecimento/análise do contexto no qual se faz a prevenção da transmissão do vírus HIV e da AIDS, por meio de uma campanha fictícia desenvolvida por estudantes do primeiro ano do curso de enfermagem. Os estudantes participantes da pesquisa reconheceram as falhas de comunicação nas campanhas veiculadas pela mídia, em relação ao acesso à mensagem, principalmente pelas pessoas das camadas menos favorecidas da sociedade. A utilização dessa técnica se mostrou como uma estratégia que favoreceu a auto-avaliação da aprendizagem e a (re)elaboração de saberes, visando uma postura preventiva em torno da educação para a saúde.



EVOLUÇÃO DO DESENHO E SEU SIGNIFICADO NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Márcia Adriana da SILVA
Tatiana Dias FERREIRA
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A educação infantil é a base para o desenvolvimento pleno da criança, no que se refere às capacidades intelectuais, sociais, afetivas e culturais. Nesse sentido, voltamos nossas reflexões para o desenho, nesta fase. Teóricos que estudaram o desenho, dentre os quais, Lowenfeld, o qual através da observação do desenho da criança constatou que muito poderia ser observado acerca do desenvolvimento infantil. Compreender a evolução do desenho e seu significado no desenvolvimento integral da criança. Esta é uma pesquisa experimental, a qual se realizará através da técnica de observação direta dos dados, cuja análise se fará a partir da coleta de desenhos de 10 crianças entre 1 a 6 anos de idade. Esta pesquisa encontra-se em andamento, entretanto, constatamos que o desenho é uma das formas que a criança possui para expressar seus desejos e sentimentos, expressar o que sentem e pensam sobre si mesmas e o mundo. Averiguamos que o desenho é uma atividade sociocultural adquirida e que faz-se necessário propiciar condições e oportunidades para que as produções se concretizem. Assim, cabe aos educadores provocar a fantasia e a criação que há em cada criança, fazendo-as se sentirem desafiadas, instigadas e entusiasmadas.





**A ARTE E MEMÓRIA DE PEDRO AMÉRICO: UM DEBATE DO PATRIMÔNIO CULTURAL
NO ESPAÇO ESCOLAR**

Márcia da Silva COSTA
Ligia Pereira dos SANTOS
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

O presente Projeto de Extensão discute a respeito da corporeidade feminina e memória cultural junto à comunidade escolar discente, numa Instituição Escolar Pública de Ensino Fundamental, no município de Campina Grande, intencionado construir um debate sobre questões de gênero e memória na arte do paraibano Pedro Américo. O objetivo deste é a implantação no currículo de uma visão sobre a arte, para fortalecer o combate ao silêncio da produção cultural de artistas paraibanos. Utilizamos as Oficinas de Arte, enquanto espaço metodológico de uma prática pedagógica construtora de mecanismos que criam e recriam formas diversas de reflexão da memória artística. As oficinas favoreceram a formação de hábitos e atitudes nos discentes por uma educação que respeite a memória de nossa cultura e promova um olhar sobre o corpo feminino nas obras do autor. Nosso trabalho segue o paradigma da micro história (VAINFAS, 2002) posto que a arte de Pedro Américo reflete valores de gênero e sexualidade que não são “naturalmente” dados, e, sim, construídos culturalmente, (LOURO, 2000) legitimados de acordo com a época através de valores impostos nos corpos masculinos e femininos. Acreditamos ser urgente a necessidade de estudos e reflexões sobre estes temas, sobretudo calcados no princípio de que os corpos são significados *na* e *pela* cultura, e por ela continuamente (re)significados. A escola constitui-se com uma dimensão importante dessas produções. Os corpos se fazem e se refazem, continuamente, ao longo da existência, portanto necessita de problematização no cotidiano escolar das produções artísticas.



AS PRÁTICAS EDUCATIVAS E A PEDAGOGIA FREINET: RESGATANDO TEMAS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Márcia de Paula Brilhante Portela SBRUSSI

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Universidade Potiguar (UNP)

Trabalhar as técnicas freinetianas na educação superior é uma atividade pioneira que foi desenvolvida pelo curso de Pedagogia da Universidade Potiguar na disciplina Didática Geral e Aplicada no semestre letivo 2008.1. O público alvo dessa experiência foi uma turma de quarenta e quatro alunos (quatro homens e quarenta mulheres). O principal objetivo do desenvolvimento dessa ação foi compreender as bases teórico-práticas da formação de professores à luz da Pedagogia Freinet, relacionando-as com a formação inicial de alunos do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Potiguar. Buscou-se também analisar as contribuições teórico-práticas da Pedagogia Freinet no que se refere a formação de professores; articular os fundamentos da formação de professores em Freinet com a formação inicial dos alunos de graduação em Pedagogia da UnP, e aprofundar a formação freinetiana e suas aplicações práticas, observando a sistematização do trabalho docente dos alunos em formação. A perspectiva adotada para o trabalho foi associar os conteúdos essenciais a Didática Geral e Aplicada aos estudos dos princípios e das técnicas Freinet. Foi criado também um Grupo de Estudos Freinetianos – GEF, que tem por objetivo aprofundar os estudos sobre a Pedagogia Freinet e oferecida durante o II Congresso de Educação da UnP (27 a 30 de maio de 2008) uma oficina ministrada por seis alunas que aplicaram algumas técnicas. Espera-se com essa experiência averiguar como as bases da proposta pedagógica freinetiana contribuem para a formação inicial dos alunos de graduação em Pedagogia da Universidade Potiguar e demonstrar a comunidade acadêmica que Freinet e sua pedagogia contribuem na atualidade para inovar a educação superior.



O PERFIL DO LEITOR-ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPÉRIENCIA EM NA ESCOLA PÚBLICA

Márcia Lidianny de Freitas MAGALHÃES

Ana Andréia Silva RAPOZO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Este trabalho tem como objetivo mostrar o perfil dos alunos leitores em uma escola de Ensino Fundamental, verificando se os mesmos vêem a leitura como algo prazeroso ou simplesmente como algo imposto. Para alcançarmos satisfatoriamente nosso objetivo, nos respaldamos em teóricos como: Bamberger (1986), Foucambert (1994), Jouve (2002), Lima (2005), Silva (?), Zilberman (1985) e em algumas observações em uma sala de aula de 8º ano único da Escola Municipal Filomena Sampaio de Souza, na cidade de portalegre – RN, com o intuito de observar como são realizadas as aulas de leitura, bem como examinando o perfil dos leitores e confrontando-os com as teorias supracitadas. Através das observações feitas em sala de aula e dos instrumentais entregues aos alunos, pudemos perceber que não há uma prática de leitura freqüente na escola; as obras literárias ainda não são priorizadas, a biblioteca é pouco freqüentada e as aulas de leitura surpreendentemente são bem aceitas pelos alunos, mas, não são praticadas constantemente. Esperamos que através deste trabalho tanto a instituição como o corpo docente da escola possam priorizar a prática de leitura como fato real, visando o desenvolvimento crítico do aluno/leitor.



**UMA ANÁLISE SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA À
DIVERSIDADE LÍNGÜÍSTICA EM SALAS DE AULA**

Márcia Lidianny de Freitas MAGALHÃES

Ana Andréia Silva RAPOZO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O presente trabalho tem por objetivo mostrar o tratamento dado pelo docente em prol das diversidades lingüísticas empregadas na sala de aula. Para alcançarmos satisfatoriamente nosso objetivo, nos respaldamos em teorias como: ALKMIM (2005), BAGNO (2005), CAMACHO (2004) e algumas observações feitas em salas de aula do 1º ano (3) e 2º ano (2) da Escola Estadual “Margarida de Freitas” na cidade de Portalegre- RN, com o intuito de analisarmos a postura do professor diante da diversidade lingüística que o discente traz para dentro da sala de aula. Através das observações feitas e das produções textuais feitas pelos alunos, podemos perceber que o docente mesmo de forma simples ao ministrar suas aulas, tentou convencer e principalmente chamar a atenção dos alunos para mostrar a diferença entre a língua padrão e a não padrão. Esperamos que através deste trabalho pudéssemos contribuir num sentido de desmistificar a idéia da variedade ser considerada na maioria das um erro.



PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR SOBRE A AUTONOMIA PROFISSIONAL

Maria Adélia C. LEITE
Ruth Helena F. de S. OLIVEIRA
Ana Paula Furtado S. PONTES
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Este artigo resultou de um trabalho realizado durante a vivência da disciplina Seminário Magistério Educação Infantil Ensino Fundamental no Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, ocasião em que tivemos a oportunidade de discutir com os estudantes do 6º período sobre o processo de profissionalização/precarização do trabalho docente no âmbito nacional, bem como trazer para a reflexão alguns dados sobre a realidade de algumas escolas estaduais do município de João Pessoa-PB. Nesses termos, delimitamos como nosso objetivo analisar o processo de profissionalização docente priorizando a discussão sobre a autonomia profissional, categoria essencial no âmbito da discussão da Sociologia das Profissões. A profissionalização é processo pelo qual um grupo ocupacional conquista o controle político de seu trabalho, ganhando o *status* de profissão, o que implica, dentre outros aspectos, na aquisição de autonomia profissional, entendida, na perspectiva da divisão social do trabalho, como o controle, monopólio e autoridade do saber, que os caracteriza como grupo de indivíduos que se autogovernam. Nossa metodologia foi de base qualitativa e consistiu na realização de um estudo bibliográfico e na aplicação de um questionário semi-estruturado junto a doze professores de três instituições que fazem parte de um complexo escolar. A análise dos dados levantados nos permitiu inferir que o processo vivenciado pelos professores segue no sentido da desprofissionalização desencadeada por um conjunto de fatores que restringem sua autonomia profissional, tais como, intensificação do trabalho, isolamento profissional, escassez de recursos materiais, baixos salários, formação continuada incipiente e feminização da docência.



VIEIRA E O MITO DA SALVAÇÃO DA ALMA: ANÁLISE DO SERMÃO DA EPIFANIA

Maria Aparecida da Costa Gonçalves FERREIRA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A partir de 1580, com a morte de Camões, Portugal cai em absoluto abandono cultural, ocasionado, principalmente, por ter perdido a hegemonia política para a Espanha. É nesse momento conturbado que surge a arte Barroca. Caracteristicamente hermético, esse movimento era pautado pela ambigüidade dos sentimentos. O Barroco veio representar o pensamento do homem do século XVI, um sujeito contraditório, planando entre o celestial e o terreno, entre o espiritual e o carnal. Nesse contexto obscuro se insere o P. Antonio Vieira, figura de expressão máxima do barroco luso-brasileiro, Vieira escreveu mais de 300 sermões, abordando os mais diversos temas. Neste estudo, propomos, pois, observar como ocorreram as contradições barrocas nos sermões de Vieira, precisamente, no *Sermão da Epifania*, em que o jesuíta se dedica à defesa das causas dos índios escravizados pelos portugueses. Tal Sermão foi pregado na Capela Real em 1662, quando da expulsão de Vieira do Brasil, pelos dirigentes da colônia portuguesa, por entender que os Jesuítas estavam interferindo muito na organização política do Brasil, ao saírem em defesa dos índios. Observamos, sobretudo, como Vieira conduz o desejo de salvar as almas dos índios, doutrinando-os com seu conhecimento, mas sem perder de vista a “utilização” desses mesmos índios como escravos do estado português. Como suporte teórico utilizamos os estudos de Alcir Pécora, (1994), Alfredo Bosi (1992) e Antonio Soares Amora (1995).



CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O ATENDIMENTO À DIVERSIDADE

Maria Aparecida Paulo de SOUZA

Maria Alcione de QUEIROZ

Maria Margarida PINHEIRO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O presente trabalho busca apresentar uma pesquisa realizada numa escola da rede municipal de educação infantil no Município de Doutor Severiano-RN, tendo como intuito compreender os aspectos metodológicos, didáticos pedagógicos e organizacionais desta escola, bem como, entender se estes possibilitam um atendimento educacional à diversidade. A pesquisa teve como referência a base qualitativa e utilizamos como instrumentos de investigação a observação da estrutura curricular da referida escola, a prática pedagógica efetivada por uma professora da pré-escola e aplicação de um questionário com esta professora. Para fundamentarmos nossa análise utilizamos as seguintes referências: Aranha (2004), Mansur (2007), Sacristán (2000), dentre outros. Percebemos que a escola não dispõe de atendimento educacional especializado e de material didático suficiente para oferecer às crianças um ambiente educacional que atenda suas necessidades de forma satisfatória, para que estas possam desenvolver suas habilidades, potencialidades e alcançar seu pleno desenvolvimento. Portanto, compreendemos que a escola deve buscar reelaborar sua proposta curricular, onde esta tenha um caráter coletivo, que preze o favorecimento do atendimento educacional amplo, tenho em vista a diversidade dos seus alunos e suas especificidades sócio-culturais.



CIDADANIA E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Maria Aparecida Souza da SILVA

Gláucio José Gomes de MORAIS

Luciane Terra dos Santos GARCIA

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Este artigo consiste em uma pesquisa teórica que tem como objetivo compreender de que modo a educação escolar pode contribuir para a formação da cidadania. Para tanto, foi realizada uma revisão da literatura em que se buscou compreender em que consiste a cidadania, a sua relação com a democracia, o papel da escola na formação do cidadão e de que forma as atuais mudanças globais influenciam a profissionalização docente e a sua relação com a formação dos cidadãos. A partir dessa pesquisa foi possível constatar que o cidadão é um sujeito de direitos e também de responsabilidades, de modo que a sua participação em diversos espaços sociais, em especial na escola, é importante para a formação da cidadania, possibilitando a construção de conhecimentos, valores e compromissos coletivos. Também se comprehende que as condições atuais de vida e de trabalho do professor têm dificultado a formação da sua identidade profissional e o seu compromisso com a formação de cidadãos. Apesar disso, muitos ainda buscam desenvolver um processo educativo que possibilite aos educandos compreender a sua realidade e se posicionarem em uma perspectiva de formação do cidadão.



**PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA ESTADUAL
MONSENHOR ALFREDO PEGADO.**

Maria Ariadny Moreira FEITOSA

Universidade Vale do Acaraú (UVA)

Lucidalva Miranda de OLIVEIRA

Faculdade de Ciências Empresariais e Estudos Costeiros de Natal (FACEN)

O presente trabalho visa mostrar a realidade do programa Bolsa Família, para crianças que estudam na Escola Estadual Monsenhor Alfredo Pegado, situada no bairro de Mãe Luiza, zona leste de Natal. Busca desvendar a atual realidade dessas crianças e ao mesmo tempo mostrar até que ponto uma renda mínima pode contribuir para uma boa educação escolar de discentes que são filhos de uma sociedade altamente excludente. Além disso, observar-se o que a escola representa para os alunos, se a mesma oferece condições para que ocorra a aprendizagem. Assim elaboraram-se questionários com perguntas relacionadas ao programa bolsa família, de modo a notar o ponto de vista dos pais, alunos e professores, em busca de uma resposta que venha mostrar a eficácia ou não do programa. Até o momento, foi percebido o descaso de alguns pais, com relação à aprendizagem de seus filhos, pois muitos deles trazem as crianças para a escola, mas não colaboram com o desenvolvimento educacional dos mesmos.



HORTA ESCOLAR: UMA CONTRIBUIÇÃO À APRENDIZAGEM E ALIMENTAÇÃO DOS ALUNOS

Maria Ariadny Moreira FEITOSA
Maria Selma Silva dos SANTOS
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Relata-se uma experiência realizada numa sala multisseriada na escola Municipal Pedro Paulino dos Santos, localizada na zona rural do município de Serra de São Bento, agreste potiguar. A partir dos fundamentos de uma Educação Ambiental crítica e transformadora, este tem como objetivo contribuir com a comunidade escolar para prática da aprendizagem a partir de uma conscientização planetária. Durante as etapas de execução, percebeu-se que a horta restabelece a conexão das crianças com os fundamentos da alimentação e com os fundamentos da vida. Torna-se um objeto de conscientização socioambiental dos sujeitos envolvidos. O acontecimento das aulas práticas diretamente na horta, plantando, cultivando e colhendo o próprio alimento, colaborou para o aprendizado concreto dos conteúdos. A proposta possibilitou que os alunos produzissem um complemento a merenda escolar além de contribuir para uma forma prazerosa no ensino aprendizagem. Percebeu-se que plantar uma horta como recurso para o preparo de refeições na escola é um projeto perfeito para experimentar o pensamento sistêmico e os princípios da ecologia em ação.



PORCALEGRE EM POESIA E CORDEL

Maria Aucely COSTA
Geová Bezerra GUIMARÃES
Maria da Conceição FLORES
Universidade Potiguar (UNP)

O presente estudo, cognominado Portalegre em poesia e cordel, centra-se numa análise da poesia “Toada de Portalegre”, “Fado Alentejano” e “Canção de Portalegre” do poeta José Régio, poesias essas relacionadas à cidade de Portalegre, no Norte Alentejo português, perpetrando numa influência mútua com o cordel potiguar no poema “Um portal para os olhos”, por meio da poetisa Maria das Dores Feitosa, natural da cidade de Portalegre, no Alto Oeste Potiguar. O trabalho tem por finalidade promover um intercâmbio literário entre a poética erudita de Portugal em consonância à poética popular da literatura de cordel do Brasil, bem como vincular as duas cidades co-irmãs por meio da literatura e deste estudo acadêmico. Serão analisadas, estruturalmente e conotativamente, a poética erudita regiana permutando com a literatura de cordel feitosiana, fazendo analogias e distinções entre ambas as poesias. Utilizaremos como embasamento teórico os livros: “A criação poética” de Massaud Moisés; “A poesia da presença” de Maria Tereza Arsénio Nunes; “Presença da presença” de David Mourão Ferreira e a “Literatura de cordel” do escritor Sebastião Vila Nova. Esse estudo torna-se um veículo de aproximação entre as duas portalegres, fortalecendo os laços entre as duas cidades. Vemos que tanto na poesia erudita de Régio, quanto no cordel de Maria das Dores Feitosa, há uma fusão, uma combinação entre os gêneros, os poetas fazem uso de versos fáceis de memorização, utilizando o refrão para se aproximar da musicalização. Ambos buscaram o uso da simplicidade rimática e do “refrão” para exaltar as Portalegres.



**OS PROFESSORES COMO POLÍTICOS E INTELECTUAIS EM VITÓRIA DA CONQUISTA-
BA: ENTRE A REPÚBLICA DOS CORONÉIS A VARGAS**

Maria Cristina Nunes Cabral
Bolsista do PIC/CNPq
Daniela Moura Rocha de Souza
Bolsista da Fapesb.
Lívia Diana Rocha Magalhães
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Estamos pesquisando como a história da educação local, considerada na sua dialética com a totalidade regional e nacional, pode nos oferecer pistas, a partir dos fragmentos de memória que ecoam dos rastros que nos oferecem as fontes documentais escritas e orais, quando perguntadas, sobre os sujeitos professores que contribuíram para que a história da educação local acompanhasse os ritmos predominantes da educação nacional, por meio de sua intervenção intelectual e política, de seus materiais e representações. Estamos rastreando quem foram os professores, que por meio das suas representatividades político e social, na cidade e região, foram referenciados por um ideal político ou de nação e que até mesmo movidos pelo jogo de poder, se filiaram a concepções de educação nas primeiras décadas do século XX, entre a estrutura coronelista até a Ditadura de Vargas. Desse modo pretendemos recorrer a memória de memorialistas, viajantes e de depoentes diretos e indiretos, que mesmo por meio de um mosaico incompleto, nos possibilite um diálogo dialético entre o passado e o presente sobre a educação em Vitória da Conquista-Ba.



**TRABALHO E QUALIFICAÇÃO NA PRODUÇÃO DE QUEIJO: RELATO DE UMA
EXPERIÊNCIA**

Maria Cristina Nunes CABRAL

Bolsista de Iniciação Científica do PIC/CNPq.

Ana Elizabeth Santos ALVES

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

O presente trabalho é um recorte da pesquisa “O Trabalho e a História da Qualificação Profissional na Indústria de Laticínios da Região Sudoeste – BA”, realizada pelo *Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação* do Museu Pedagógico da UESB, financiado pela FAPESB. Esse projeto analisou as condições de trabalho e a qualificação profissional dos trabalhadores que atuam na fabricação do queijo nas indústrias de laticínios da Região Sudoeste da Bahia, relacionando os aspectos locais às questões fundamentais da educação brasileira. O objetivo desta comunicação é descrever o processo de trabalho, especialmente, o fabrico do queijo, e a qualificação dos trabalhadores em uma indústria na cidade de Vitória da Conquista, BA. A Metodologia consistiu em pesquisa bibliográfica e de campo, realizada em uma indústria de laticínios, selecionada segundo listagem colhida na Agência de Vigilância Sanitária e de acordo com a disponibilidade dos proprietários em aceitar a presença de pesquisadores no interior da fábrica. Para coletar os dados efetuamos observações do processo de fabricação do queijo. Concluímos que, a qualificação na indústria laticinista acontece de maneira prática no chão da fábrica; a organização de trabalho caracteriza-se por uma pirâmide, onde os que estão no topo são proprietários ou pessoas que possuem um maior nível de especialização, enquanto que a base, formada pela grande massa de trabalhadores que dominam as práticas e os conhecimentos das etapas de produção do queijo, vendem o único bem que possuem: a força de trabalho, em longas jornadas de trabalho diário.



**CONSELHO ESCOLAR: UM NOVO PARADIGMA NA GESTÃO ESCOLAR E
QUALIFICAÇÃO DO ENSINO?**

Maria da Gloria Barbosa MATOSO

Leiliana Rebouças FREIRE

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Esta pesquisa busca investigar se os novos paradigmas na gestão democrática das políticas em educação, implementadas com os conselhos escolares em escolas públicas da cidade de Fortaleza e de Limoeiro do Norte, são condições *sine qua non* para que se possam reverter problemas como ausência do plano pedagógico, baixo índice de escolarização, binômio evasão /repetência e a qualidade do ensino. A metodologia constituiu em observação participante e entrevistas não diretivas. Intenta-se levantar dados que permitam identificar um conjunto de compromissos entre as políticas do sistema de ensino e as estratégias de ação dos atores escolares nas Instituições. Serão analisados os discursos dos sujeitos da pesquisa com o intuito de propiciar a elaboração de uma série de conceitos e categorias analíticas que possam enriquecer o trabalho de investigação, tais como: poder, conflito, controle, disputa, representação e imaginário. Em que pese à tonalidade complexa da instauração dos novos paradigmas na gestão escolar, dado que, os atores escolares revelaram uma atitude tensiva face ao novo modelo na gestão escolar preconizada com a lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96. Busca analisar as práticas discursivas dos atores escolares, a presença de intencionalidades-pressupostos-justificativas que escapam à lógica dos decretos legais. Infere-se, desta forma, que a participação ativa do Conselho Escolar tem origem no *modus operandi* da comunidade escolar. Intenta-se, desta forma saber se a existência do Conselho Escolar é suficiente para garantir a democratização da gestão escolar com perfil de eficiência e equidade no sistema de ensino formal.



**O TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA: CONCEPÇÃO E PRÁTICA
PEDAGÓGICA DO PROFESSOR**

Maria da Luz Duarte Leite e SILVA

Maria Eliete de QUEIROZ

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Neste trabalho monográfico, procuramos analisar a concepção e o ensino dos gêneros textuais no Ensino Médio, Escola Estadual Josefina Xavier, Lucrécia-RN. O ensino dos gêneros na escola constitui-se em uma preocupação dos que trabalham com a perspectiva sócio-interacionista de linguagem. Para respaldar teoricamente a pesquisa referenciamos: Bezerra (2005); Marcushi (2005); Lopes-Rossi (2003); Bakhtin (1992); PCN (1999, 2001), dentre outros. De caráter qualitativo, situamos nossa pesquisa no campo da Lingüística Aplicada, refletimos sobre a noção de gêneros, ensino de língua materna, no que se refere ao trabalho com o texto na sala de aula. Para a coleta dos dados utilizamos vários instrumentos: observações de aula com notas de campo, questionário, de modo a facilitar a análise da realidade estudada, numa perspectiva participativa. Os resultados apontaram que o trabalho com gênero precisa ser redirecionado, considerando a sua funcionalidade, os seus aspectos sócio-lingüísticos e discursivos para desenvolver a competência leitora e escritora dos alunos. Para o desenvolvimento dessas habilidades a escola precisa compreender melhor o que são os gêneros e o seu processo de transposição didática e metodológica, nas aulas em que o texto é o objeto de ensino e aprendizagem dos sujeitos aprendentes.



**EMPREENDEDORISMO E MERCADO DE TRABALHO: UM RESGATE DO PENSAMENTO
DE SCHUMPETER**

Maria das Graças de Queiroz MAIA

Cleuma Maia de SOUZA

Sidnéia Maia de Oliveira REGO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O empreendedorismo não é um fenômeno recente, há muito se tem estudado o tema, porém, nos últimos anos tem-se debatido, com maior intensidade, sobre sua importância para o desenvolvimento econômico. O presente artigo discute do papel do empreendedorismo frente à mudança de paradigma da sociedade, no que se refere aos empregos tradicionais. Para suprir esta lacuna tem-se tornado freqüente pesquisa de diversas áreas sobre o tema empreendedorismo, que buscam dotar as organizações e a sociedade de forma geral de ferramentas acessíveis para se encontrar e desenvolver novas oportunidades de negócio. Buscou-se resgatar o significado e a importância do empreendedorismo frente às mutações do mercado de trabalho. Entre os economistas que estudaram o tema destaca-se Joseph Schumpeter, cuja teoria defende o empreendedor inovador como o fator dinâmico de expansão das economias de mercado, sendo o responsável pelo estímulo para o início de um novo ciclo econômico. A partir de sua obra foi possível discutir em que contexto da nova economia está sendo inserido o fenômeno empreendedorismo. Verificou-se que na atualidade o espírito empreendedor não se restringe apenas aos empresários, e deve ser reconhecido como um fenômeno de massas como destaca López-Ruiz (2007), visto que esses valores são agora atributos que qualquer pessoa pode desenvolver, não sendo mais características exclusivas de determinados indivíduos. Como destaca Dolabela (2006) o empreendedorismo deve ser encarado com um instrumento de desenvolvimento social e não só de crescimento econômico.



**EVOLUÇÃO DO DESENHO E SEU SIGNIFICADO NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL A
EDUCAÇÃO NATURAL DE ROUSSEAU E A CATEGORIA “HOMEM LIVRE”: NOTAS
DISCURSIVAS ACERCA DE SUA FORMAÇÃO**

Maria do Carmo Carvalho MADUREIRO
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

O projeto de pesquisa que apresentamos tem como principal temática de estudo a Educação Natural na perspectiva do teórico Jean-Jacques Rousseau, compreendendo uma discussão reflexiva acerca do processo de formação do homem livre. Aqui, abordaremos a categoria Educação Natural como eixo central da nossa discussão. A mesma está fundamentada no livro desse autor “Emílio ou da Educação”. A metodologia utilizada para o desenvolvimento de tal atividade de pesquisa consiste em realizar Pesquisa Bibliográfica acerca da temática aqui apresentada na perspectiva do teórico escolhido a fim de fundamentar nossa discussão sobre educação e infância. Ademais, a pesquisa que propomos objetiva uma reflexão teórica discursiva a fim de esclarecer o processo de construção do homem, desde sua infância, na concepção da educação natural acerca da educação de homens naturalmente livres, de acordo com o conceito de Rousseau “o bom selvagem”. A proposta de Rousseau para a educação é norteada a partir do envolvimento da criança com o seu meio natural, no qual a educação negativa, que não necessariamente é ausência de educação, contribui para o despertar dos órgãos dos sentidos, de acordo com as necessidades biológicas e sociais. Com base nesta reflexão teórica do processo de educação, pretendemos desenvolver o estudo investigativo ora proposto, enfatizando a formação do bom selvagem na perspectiva já enfocada, considerando a diferença entre sociedade primitiva e sociedade moderna, como também a dificuldade e diferenças entre formação de homens e cidadãos.



A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS TREMEMBÉ

Maria do Socorro Sousa e SILVA

Maria Robervania Paiva SOUSA

Maria Luzinette Ferreira MENDES

Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

O artigo se propõe refletir sobre o papel da extensão ao longo dos anos nas universidades públicas, percebendo, através da experiência das autoras em um projeto de extensão da UVA voltado para a formação de professores indígenas, a importância da participação da universidade na luta das minorias étnicas. O trabalho consta de pesquisa bibliográfica sobre os aspectos históricos da extensão universitária e pesquisa de campo que consistiu em observações realizadas pelas autoras no projeto de Extensão na comunidade indígena Tremembé de Almofala-Ce. Com essa pesquisa pode-se compreender o percurso histórico que a extensão universitária traçou para se afirmar como tripé essencial na formação acadêmica e sua importância para aproximar a universidade da sociedade, trazendo benefícios para a comunidade interna e à sociedade como um todo. Ressalta-se a importância da participação dos estudantes neste processo, trabalhando a partir da realidade social a construção de conhecimentos oriundos desse contato; discutindo e pensando o protagonismo da extensão como espaço privilegiado de produção do conhecimento e transformação social. A presença da UVA na formação de professores indígenas favoreceu discussões na universidade sobre a temática, subsidiando a elaboração teórica e reflexões teórico-práticas. Através destas reflexões classifica-se a extensão universitária como atividade acadêmica capaz de imprimir novo rumo à universidade brasileira e contribuir para a mudança da sociedade, estimulando o estudante agir ativamente na sociedade. Com isso a extensão universitária torna-se um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade.



**PERSONAGENS MÍTICOS DA LITERATURA BRASILEIRA: LINDOIA, MOEMA...
CAROLINA, IRACEMA**

Maria Edileuza da COSTA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O presente trabalho mostrará alguns resultados da pesquisa intitulada: *O mito feminino: de Marília a Capitu*. Tem como objetivo mostrar as personagens Lindóia (**Uruguai** -1769), Moema (**Caramuru** - 1781), Carolina (**A moreninha**, 1844) e Iracema da obra homônima (1865), como mitos românticos, pelo fato dessas personagens terem se tornado enigmas de narrativas especiais e mensagens não decifradas. Para obter os resultados apresentados tivemos como suporte teórico: CANDIDO (2000), RIBEIRO (1996), ZILBERMAN (1997), TEIXEIRA (1996) e COSTA (2005). Com o auxílio desses teóricos comprovamos que, as personagens citadas tornaram-se mitos por revelarem o pensamento de uma sociedade, a sua concepção da existência e das relações com o mundo que o cerca. Como enigma, essas personagens desafiaram, e não se deixaram morrer, estão sempre ressurgindo no tempo e no espaço da literatura, através de seu romantismo da beleza ou do próprio papel representado na obra.

**A CULTURA POPULAR NA SALA DE AULA: A EXPERIÊNCIA DE
PROFESSORES/PESQUISADORES E ALUNOS DO MUNICÍPIO DE LUIS GOMES COM O
CONTO POPULAR ORAL**

Maria Edneide Ferreira de CARVALHO
Bolsista CAPES

Ciro Leandro da Costa FONSÉCA

Lúcia de Fátima Barreto RODRIGUES

Bolsista PIBIC/CNPq/CAMEAM/UERN

Lílian de Oliveira RODRIGUES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Neste trabalho, propomos algumas reflexões acerca da experiência de professores e alunos da rede básica municipal de educação, do município de Luis Gomes, com a cultura popular. O projeto Caravana de leitura percorre sertão e veredas da linguagem, desenvolvido por alguns professores de língua portuguesa, do colégio Pe. Oswaldo possibilita a inserção dos contos orais no contexto escolar e instaura uma nova percepção da escola em torno das manifestações literárias populares. Essas passam a ocupar espaço no processo de ensino/aprendizagem de literatura e possibilitam novas experiências de alunos e professores com a cultura local, com a sua própria constituição cultural. Através do projeto “Memória, narrativa e identidade: um estudo sobre contadores de histórias do alto-oeste potiguar”, desenvolvido pelo Departamento de Letras, do Campus Avançado Profª Maria Elisa de A. Maia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, coordenado pela professora Lílian nós, Maria Edneide, Lúcia Rodrigues e a professora Lílian, tivemos contato com o projeto caravanas de leitura, desenvolvido pelo professor Ciro Leandro e alguns outros professores do Colégio Pe. Oswaldo. Esse trabalho é, portanto, resultado das reflexões advindas da pesquisa Memória, narrativa e identidade, com as experiências vivenciadas pelos professores do projeto Caravanas de leitura. Desse modo, refletiremos inicialmente acerca da importância da coletividade nas práticas orais de contação de história e em seguida o professor Ciro relata algumas experiências de professores e alunos advindas pelo projeto Caravanas de leitura, com essa cultura. É importante lembramos que os contos orais, bem como, as demais manifestações literárias só apresentam-se como processos significativos dentro de contextos coletivos. Somente através da relação entre contadores e leitores, esses contos são ressignificados e se constituem como atividades relevantes. E é através dessa é percepção que nos propomos a delinear a experiência advinda da relação entre narradores e leitores/pesquisadores.



ENSINO DE CIÊNCIAS POR INVESTIGAÇÃO

Maria Eridan da Silva SANTOS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Este artigo é resultado de uma análise crítica de um trabalho experimental desenvolvido junto com alunos de pedagogia do 7º período em algumas escolas de municípios de origem de cada aluno. Apresentamos aqui concepções, posturas e práticas de sala de aula dos professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental à luz de teóricos que discutem o ensino de ciências por investigação em detrimento de visões simplistas sobre o ensino de ciências. E consideramos relevante enfatizar essa diferença pois, nos possibilita questionar práticas pedagógicas tradicionais e ou construtivistas evidenciando incapacidades na formação profissional docente como transponíveis favorecendo assim um trabalho de mudança didática que leve os professores ampliarem seus conhecimentos de forma a modificarem suas perspectivas sobre o ensino de ciências por investigação.



EDUCAÇÃO DO CAMPO E ATUAÇÃO POLÍTICA DOCENTE: DESAFIOS COMO CONQUISTA

Maria Genaína Sátiro da SILVA

Maria Elis Natália Alves SILVA

Simone Cabral Marinho dos SANTOS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A compreensão em torno da idéia de Educação do Campo não pode ser desvinculada da luta dos diferentes movimentos sociais e sujeitos do campo. Particularmente neste texto, nos deteremos ao processo de participação social como condição necessária de desenvolvimento e implementação de uma política pública de educação do campo. Para tanto, num primeiro momento, discutiremos o conceito e o processo de participação política à luz das idéias de Bordenave (2007), Dallari (1999) e Demo (2001). Em seguida, a relação e contribuição dos movimentos sociais do campo com uma política pública de educação do campo. E por último, apresentaremos dados preliminares da pesquisa realizada sobre a atuação e participação política docente no município de São Miguel-RN. Pudemos perceber que a participação política dos que fazem o campo quando exercida e aliada aos movimentos sociais, tem o poder de analisar, criticar e transformar a realidade numa dimensão ética e coletiva, tornando a educação para os povos que vivem no campo como um direito público e subjetivo. Ao problematizar a realidade social e as condições de marginalização dessa realidade, afirma-se o compromisso com a melhoria da qualidade de vida e como uma visão mais rica do conhecimento e da cultura dos povos do campo. O desafio está nas diferentes possibilidades e condições adversas de fazer do processo de participação uma conquista, uma provocação da mudança social para a educação do campo.



DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO

Maria Genaína Sátiro da SILVA

Regineide Patrícia Elias de SOUZA

Luiz Gustavo Marques BEZERRA

Josefa Aldacéia Chagas de OLIVEIRA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Os 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos constituem-se um marco referencial, dentre outros, no campo das lutas em defesa dos Direitos Humanos. É nesse contexto e na perspectiva que o presente trabalho objetiva subsidiar reflexões e redimensionamentos que se façam necessários às ações que vimos desenvolvendo no campo da EDH, mais particularmente do Projeto de Extensão Direitos Humanos em Tempos de Desumanização, do Departamento de Educação, do *Campus Avançado Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia – CAMEAM*, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, mediante convênio com a Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República - SEDH_PR. É, portanto, resultado de estudos teórico-metodológicos desenvolvidos nas ações do referido projeto e embasa-se numa concepção Direitos Humanos como garantia jurídica, social e política do indivíduo, contrapondo-se à sua histórica restrição aos que são apresentados como concessão estatal e vontade pessoal do governante, servindo apenas como instrumento de repressão, tendo suporte teórico: Aranha (1996); Arendt (2005); Bobbio (1992); Brasil (1998); Freire (2002), dentre outros, construindo-se uma articulação entre direitos humanos e educação, no sentido da formação para uma cidadania participativa. Percebe-se, então, nessa ótica, que os direitos políticos, sociais, culturais, econômicos, civis e sociais declarados confrontam-se com a ordem social estabelecida, o que se permite pensar em uma nova dimensão democrática dos direitos. Para isso, é necessária a existência de mecanismos e instrumentos favoráveis à garantia desses direitos, estreitamente relacionada à existência de uma sociedade civil forte e articulada, desafio que se põe, também, às referidas práticas desenvolvidas nos contextos das ações do referido projeto.



**DO ENSINO MÉDIO AO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE TEXTOS
EM SALA DE AULA**

Maria Leidiana ALVES
Bolsista/CNPq/ UERN
Gilton Sampaio de SOUZA
José Cezinaldo Rocha BESSA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Crígina Cibelle PEREIRA
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

O presente trabalho é um recorte da pesquisa “A função social dos textos trabalhados no ensino de língua materna e estrangeira: um estudo acerca dos gêneros discursivos adotados no Ensino Médio e Superior”, cujo objetivo é investigar o trabalho realizado com os gêneros discursivos em sala de aula de língua materna e estrangeira do Ensino Médio e Superior. Em decorrência desse objetivo, para coleta de dados, elaboramos notas de campo e aplicamos questionários aos alunos e professores do 3º ano do Ensino Médio, da Escola Estadual “José Fernandes de Melo”, e do 7º período do Curso de Letras/CAMEAM/UERN. Com base nos dados analisados, percebermos que, apesar da inserção de gêneros discursivos diversos na sala de aula como objeto de ensino da língua, sua função principal é, na maioria das vezes, estudar o aspecto temático (de conteúdo) do gênero, pois, nos procedimentos metodológicos citados nos questionários respondidos por professores e alunos, a exploração do conteúdo dos gêneros trabalhados com fins de repasses teóricos apresenta-se como preocupação central do ensino.



**TEORIA X PRÁTICA: ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES NORTEADORAS DO ENSINO DE
LÍNGUA MATERNA**

Maria Leidiana ALVES

Bolsista CNPq

Francinilda Lucinda DANTAS

Gertrud'yara Silva PINHEIRO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Crígina Cibelle PEREIRA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

O presente trabalho investiga o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa no contexto da Escola Estadual de Gilney de Souza, buscando fazer um estudo comparativo entre as propostas teóricas e a realidade de sala de aula através da aplicação de um questionário e a observação de 02 aulas de Língua Portuguesa num 9º ano do ensino fundamental. Para tanto, buscamos subsídio teórico em Travaglia (1996), Mussalin e Bentes (2001), Dionísio (2002) e Geraldi (2002). Pudemos perceber semelhanças e contradições entre: as teorias que norteiam o ensino de LM, a prática do professor em sala de aula e as concepções apresentadas por ele no questionário, a respeito dessa temática. Baseados nesses resultados, percebemos que algumas das concepções que norteiam o ensino de LM, são trabalhadas de maneira satisfatória. Entretanto, faz-se necessário ainda o conhecimento e principalmente a aplicação das demais teorias acerca do ensino de LM em sala de aula, para com isto, tentar tornar o ensino de Língua Portuguesa mais proveitoso e prazeroso ao aluno.



PROFISSÃO DOCENTE: ENTRE SABERES E PRÁTICAS

Maria Lucilda da Silva Fernandes de CARVALHO

Joyce Mayara Silva LINS

Maria Aparecida Gomes BARBOSA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O presente artigo traz uma abordagem da prática pedagógica exercida pelos profissionais da educação no âmbito das escolas. Em que se questiona o método tradicional de ensinar, configurando-se como uma docência centrada no ensino, tendo como pólo do processo o professor. Além disso aborda, a proposta de uma docência voltada para a aprendizagem, em que o centro do processo ensino-aprendizagem é o aluno, sujeito possuidor de idéias, sentimentos e pronto a construir o seu próprio conhecimento, desde que lhe sejam dadas as devidas oportunidades. Traz ainda algumas referencias sobre os saberes docentes: organizativos, disciplinares e interpessoais, e como são trabalhados dentro da prática centrada no ensino e a prática voltada para a aprendizagem. Sendo este último dos saberes: os interpessoais, é uma categoria criada pela professora Cida Barbosa em sua tese de Mestrado. Este destaca-se como sendo essencial no processo de ensino, para o aprimoramento das relações interpessoais entre os segmentos professor-aluno, sujeitos no processo educativo.



A DINÂMICA DOS CONTEÚDOS E A ELABORAÇÃO CONCEPTUAL NOS PROJETOS DE TRABALHO

Maria Luísa da Costa BEZERRA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

O presente artigo tem como objetivo contribuir para a compreensão sobre como os conceitos são elaborados no ambiente escolar que evidencia em sua prática a existência de um conhecimento complexo e necessita de uma organização diferenciada dos conteúdos escolares para que sejam relacionados a fim de resolver questões problematizadas em sala de aula. Compreende, assim, uma pesquisa bibliográfica acerca da elaboração conceptual pautada em uma concepção do processo ensino-aprendizagem organizado em projetos de trabalho. Nesse sentido, articula os estudos teóricos de autores com Hernández (1998), Vygotsky (1989), Morin (2007), entre outros. Apresenta uma análise sobre o percurso histórico em que surgiram os projetos de trabalho como uma concepção de ensino-aprendizagem. Em seguida, analisa as mudanças que tal concepção causa na organização do currículo. Para tanto, é abordada a questão da complexidade para a compreensão sobre a natureza do conhecimento, que assume um caráter global e relacional. Por último, analisamos como os conceitos são elaborados dentro da perspectiva dos projetos de trabalho. Como resultado obtivemos, através da revisão da literatura, que os projetos de trabalho contribuem para uma compreensão global do conhecimento, na medida em que conteúdos são relacionados e contextualizados a partir da resolução conjunta de problemas que são evidenciados pelos educandos, evitando, assim, o parcelamento do saber, proporcionando um dinâmica resistente à fragmentação dos conteúdos. Nesse sentido, os conceitos são elaborados de forma vivencial e global, desenvolvidos dentro de uma perspectiva sócio-histórica, pautada na palavra como sistema simbólico, responsável pela mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento.



O BINÔMIO CUIDAR/EDUCAR NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O DESCOMPASSO ENTRE AS CONQUISTAS LEGAIS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Maria Luzinete dos Santos XAVIER

Maria Vaniara da SILVA

Soraya Maria Barros de Almeida BRANDÃO

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

As demandas atuais por educação infantil procedentes das novas políticas educacionais vêm provocando discussões em torno desse nível de educação e da nova postura dos educadores frente ao desenvolvimento integral da criança. Ao estabelecer a educação infantil como primeira etapa da educação básica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei nº 9394/96, estabelece que a criança deve ser respeitada como sujeito de direitos. Com este novo desenho legal, o atendimento à criança pequena passa a fazer parte do sistema de ensino, trazendo como eixo o cuidar e o educar. Assim, a referida lei modifica a concepção assistencialista que permeou, durante muito tempo, as instituições de educação infantil. Em contrapartida, práticas educativas escolarizantes têm sido efetivadas no interior de muitas instituições, especificamente nas particulares. Nesse sentido, elegemos como foco de pesquisa o debate em torno da ação pedagógica das professoras da educação infantil, cujo objetivo constitui-se em compreender como estas estão entendendo a articulação cuidar/educar. A pesquisa molda-se como um estudo de caso, com abordagem qualitativa, realizado em duas escolas da rede pública. Dez educadoras constituíram-se os sujeitos pesquisados. Os dados foram coletados através de entrevistas e estão sendo analisados através da Análise de Conteúdo. Esta pesquisa ainda encontra-se em andamento, mas através do discurso das professoras, já constatamos a dicotomia entre o cuidar e o educar, ora envolvendo aspectos indicadores do assistencialismo marcante no início do século XX, ora revelando uma antecipação da escolarização, com práticas educativas voltadas para o ensino preparatório.



A EJA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: UMA TENTATIVA DE LOCALIZAR OS SUJEITOS DA PRÁTICA EDUCATIVA

Maria Markylene Souza BATISTA

Maria das Dores Alves SOUZA

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A Educação de jovens e adultos - EJA é uma área de conhecimento ainda pouco estudada, embora venha crescendo nos últimos anos. Constatamos que em relação às pesquisas realizadas pouco tem se estudado sobre os principais sujeitos desta ação, os educandos desta modalidade de ensino. A sociedade contemporânea faz uma série de exigências aos educandos da EJA nas diferentes dimensões: ao trabalho, à participação social e política, à vida familiar e comunitária, às oportunidades de lazer e desenvolvimento cultural. Percebemos que o contexto que educadores e educandos vivenciam no cotidiano da sala de aula é bem peculiar neste segmento de ensino onde muitos deles possuem problemas e estes se refletem na escola e em suas relações. Este trabalho tem como objetivo refletir no recorte etário: jovens, adultos e terceira idade as especificidades dos educandos da EJA. A investigação se fundamenta nos princípios da pesquisa qualitativa através de estudo bibliográfico e trabalho de campo. A coleta de dados é através de observação participante em sala de aula e de entrevistas com os sujeitos da pesquisa que são educadores e educandos da EJA. O lócus é o Centro Municipal de Educação e Saúde Projeto Nascente, na cidade de Fortaleza. Esta pesquisa encontra-se em andamento.



A INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO ENSINO SUPERIOR: A EXPERIÊNCIA DA UEPB

Maria Noalda RAMALHO
Janailson Macêdo LUIZ
Bolsista PIBIC/CNPq/UEPB
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A sociedade moderna vem cada vez mais, despertando interesse pela consolidação do processo de inclusão social das pessoas com necessidades especiais. Na área educacional temos o surgimento da educação inclusiva, que propõe a inserção dos alunos especiais na rede regular de ensino, desde a educação infantil até a educação superior. Assim, para facilitar o acesso e a permanência desses discentes na academia, a UEPB criou através da sua Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, o Programa de Tutoria Especial. Criado pela Resolução/UEPB/CONSEPE/013/2006 e respaldado pela Constituição Federal e pela Lei de diretrizes e Bases da Educação. O citado programa vem ofertando aos alunos com necessidades especiais desta instituição de ensino superior um atendimento educacional especializado através da assistência pedagógica de Tutores Especiais. Esta experiência, possuí uma significativa relevância social e científica, pois além de contribuir para a efetivação de uma política inclusiva no ensino superior, também é *locus* de produção de conhecimento acerca de um campo específico do saber.



GEOGRAFIA TRADICIONAL: O DECLÍNIO NA CONTEMPORANEIDADE

Maria Paula de Melo PEREIRA

Bolsista de IC/Propesq

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

A partir da temática Evolução Histórica do Pensamento Geográfico, este trabalho objetivou investigar as implicações do contexto político-econômico-social da Contemporaneidade na produção dos saberes geográficos. O objeto de estudo da pesquisa são os fatores que contribuíram para o declínio da Geografia Tradicional na Contemporaneidade. A metodologia primou pela pesquisa bibliográfica com base em Rodrigues (2008). O trabalho foi tecido da seguinte maneira: inicialmente uma discussão intitulada A Pré-história da Geografia: fase da dispersão dos conhecimentos geográficos; em seguida, A sistematização da ciência geográfica; Fatores que contribuíram para o declínio da Geografia Clássica e, por último, Tecendo considerações, que discorrerá sobre o entendimento, bem como os apreços que ficam do presente artigo. Com base na referência estudada pudemos inferir que a Geografia Tradicional, fundamentada na filosofia positivista não atendia mais às necessidades vigentes. Assim, repousou sobre os geógrafos uma reflexão sobre a própria natureza da Geografia rumo à reformulação dos conceitos científicos e filosóficos em busca de novos caminhos para serem trilhados, por exemplo, as novas técnicas e uma nova linguagem que atendesse ao planejamento do estado-capital. Nesse âmbito, a relação espaço-economia-sociedade fez-se necessária. O que se percebeu é que os saberes geográficos, ao longo dos tempos, foram sendo aprimorados dada a necessidade do contexto. Assim, estudiosos desenvolveram teorias.



**CONSTRUIR COMPETÊNCIAS: COMPREENDER O PROCESSO SAÚDE-DOENÇA E
INTERVIR JUNTO À INTERSETORIALIDADE**

Maria Priscilla Cibelle Ferreira SILVA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O processo saúde-doença se desenvolve a partir de uma combinação de fatores que precisam ser considerados no momento da intervenção, tendo em vista a dinamicidade com que os fatos acontecem e influenciam o modo de viver dos indivíduos. Diante disso, o presente estudo objetivou a construção de um artigo que desperte para a formação da força de trabalho em saúde capaz de desenvolver habilidades e competências para a intersetorialidade, com um novo olhar sobre o processo saúde-doença dos sujeitos, bem como das práticas a eles direcionados. Para tanto, parte-se de um estudo bibliográfico referendando autores como Alves, Ceccim, Cecilio e Merhy, Escorel, Nascimento e Edler, Mattos, Silva e Egry, entre outros. Com base nisso, percebe-se que a formação dos profissionais em saúde deve estar pautada numa educação que proporcione a problematização das ações, que compreenda como acontece o processo saúde-doença e como a intersetorialidade influencia para uma prática resolutiva, eficiente e eficaz na atenção das necessidades apresentadas. Dessa feita, entende-se que nenhuma transformação acontecerá se o processo de formação dos profissionais não for condizente com as propostas do SUS, de modo a ampliar o seu olhar sobre os modos de andar a vida da população e tornar presente os diversos setores que compõe a sociedade.



COMPOSIÇÃO CORPORAL DOS ALUNOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UERN – CAMEAM

Maria Tereza de Sousa OLIVEIRA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Subentende-se que os estudantes de Educação Física mantém rotineiramente um padrão de atividades físicas no seu cotidiano a fim de apresentar um condicionamento exemplar para atender a demanda das suas práticas. Traçar o perfil dos estudantes de Educação Física da UERN/CAMEAN através da composição corporal. A amostra foi composta por 20 estudantes do 6º período, sendo 13 do gênero masculino e 7 do feminino com faixa etária entre 21 e 38 anos ($24,5 \pm 3,81$ e $24,8 \pm 6,62$ respectivamente). O protocolo utilizado para coleta foi o de três dobras de Jackson e Pollock, realizado na aula prática da disciplina de Medidas e Avaliação desta universidade. Apontam para o masculino o percentual de gordura $15,2 \pm 7,99$ e para o feminino $19,1 \pm 9,49$. Os estudantes avaliados apresentaram um percentual de gordura acima do padrão estabelecido pelos autores, o que requer atenção dos mesmos para a prática regular de atividades físicas. Recomenda-se outros estudos envolvendo comparações com alunos 2º, 4º e 6º período de educação física e demais cursos da universidade.



ANALISE CARCIORRESPIRATÓRIA DE ESCOLARES PAUFERRENSES

Maria Tereza de Sousa OLIVEIRA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A aptidão cardiorrespiratória tem sido utilizada como parâmetro na aptidão física. Desta forma, com os avanços tecnológicos e científicos o cotidiano de escolares poderá sofrer diferenças em virtude do seu estilo de vida. Sabendo disso, é que resolvemos desenvolver este estudo ao qual Avaliar a aptidão cardiorrespiratória de escolares do ensino médio. O presente estudo será descritivo em que trabalha com a descrição dos fatos (TRIVINOS & MOLINA NETO, 1999). Para sua realização foi possível contar com a participação de vinte e um alunos escolhidos aleatoriamente em uma das escolas do município de Pau dos Ferros/RN, com idade entre 14 e 16 anos (FEM: 15,0 + 0,33 e, MAS: 15 + 0,79). Os protocolos utilizados envolveram a estatura, massa corporal total (MCT), índice de massa corporal (IMC) e VO_{2max}, propostos conforme Fernandes Filho (2003). Conclui-se que a capacidade cardiorrespiratória feminina apresenta-se abaixo da masculina apesar da homogeneidade do índice de massa corpórea o que não se contrapõe ao que a literatura apresenta.



**O PAPEL DA ED FISICA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO: OPINIÕES DOS DOCENTES DE
ALEXANDRIA/RN**

Maria Tereza de Sousa OLIVEIRA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Após muitas discussões que aconteceram a nível nacional, foi concedida pela LDB-9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a obrigatoriedade da educação física na escola. O presente trabalho teve como objetivo investigar se os professores das demais disciplinas curriculares compreendem o conhecimento da educação física como importante na formação do sujeito. O tipo de pesquisa realizado foi à descritiva. A amostra foi composta por 21 professores, que representam 37,5% dos profissionais da área, de ambos os sexos, escolhidos de forma não probabilística intencional. A coleta de dados foi realizada em sete escolas públicas, estaduais e municipais do município de Alexandria/ RN, com uma população de professores que atuam no ensino fundamental e médio. O estudo teve como instrumento um roteiro de um questionário validado entre estudiosos da área através do método face e conteúdo. Os resultados evidenciaram que a educação física aparece como importante na formação do sujeito. Conclui-se que a educação física apresenta-se como contribuinte e importante, para a formação do sujeito. Porém para melhor comprovar novas hipóteses, sugere-se que mais estudos sejam realizados envolvendo esse tema.



EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UMA PRÁTICA DE ENSINO PARA UMA MOBILIZAÇÃO SOCIAL E DEMOCRÁTICA

Marina Teotônio BARBOZA
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

A partir da realidade da comunidade de Pescadores de Praia de Costinha - Lucena/PB será analisada a relação entre a Extensão Universitária e suas práticas educativas. Nessa proposta, problematiza-se a prática educativa da Extensão Universitária, a relação entre democracia e participação, e sua teoria e prática no tocante as suas especificidades e aplicabilidades. Nesse sentido, indaga-se como conscientizar os indivíduos a lutarem pelos seus direitos, com uma infra-estrutura precária e um sistema educacional de baixa qualidade, dentre outras problemáticas. Diante dos aspectos supracitados, destacamos a importância deste trabalho desenvolvido pelos extensionistas, despertando nos indivíduos a conscientização de seus direitos e deveres, através do projeto ENEC (Estágio Nacional de Extensão em Comunidades) que visa uma integração dos conhecimentos científicos e populares através de uma interseção do campo de extensão com o do ensino. Para isso, foi adotada a concepção teórica de Paulo Freire, interligando a reflexão / ação / mobilização (Práxis) e a MET – MOCI – Metodologia de mobilização coletiva e individual – (Falcão & Andrade) realizando trabalhos de extensão junto à comunidade. Desse modo, busca-se uma reflexão teórica, apontando para melhorias educacionais e sociais que leve a uma reflexão dos conceitos relativos a uma prática real/transformadora e emancipatória.



**EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O OLHAR DA FAMÍLIA SOBRE A ESCOLA DOS FILHOS E OU
RESPONSÁVEIS**

Marisa Carvalho VARELA

Kelly Kaliúisia Abreu de LIMA

Mayra Rodrigues Fernandes RIBEIRO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O projeto Rio Apodi/Mossoró: integridade ambiental a serviço de todos, realizou um trabalho de investigação sobre a percepção dos pais/mães e ou responsáveis a respeito da escola que seu filho(a) estudam, com o objetivo de identificar aspectos que caracterizam uma educação preocupada com os preceitos de uma EA transcendente ao espaço escolar. A pesquisa foi realizada com 14 pais de alunos do 5º ano de 9 escolas públicas de ensino fundamental I, integrantes do projeto. O critério de seleção se deu a partir de indicação de professoras, considerando o envolvimento desses na vida escolar dos filhos. Utilizou-se como instrumento a entrevista semi-estruturada. Os entrevistados afirmam que: a escola é ótima ou boa; acompanham as atividades escolares, remetendo a professores particulares o ensino de conteúdos que não dominam; reforçam valores e atitudes de respeito, amizade, obediência e paz nas relações sociais dos filhos; etc. A escola é para os entrevistados muito importante para a Educação dos filhos. No que se refere à identificação dos preceitos da EA na Educação dos filhos, as mães não conseguem identificar nos comentários de seus filhos aspectos que realcem a preocupação com o meio ambiente em que vivem. Suas idéias do que seja a EA parece não ter nenhuma relação com as práticas desenvolvidas nas escolas. É mister o desenvolvimento de discussões e práticas de EA nas escolas envolvendo as famílias, sendo a Universidade Pública fundamental para a construção e ou ressignificação das percepções de meio ambiente e de EA da comunidade escolar.



**CASA FAMILIAR RURAL: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PARA JOVENS
AGRICULTORES DA TRANSAMAZÔNICA/PA**

Marla Cristina de Lima COSTA
Sidneia Santos de SOUSA
Jakson José Gomes de OLIVEIRA
Universidade Federal do Pará (UFPA)

O presente texto discorre sobre a formação de jovens agricultores em Casas Familiares Rurais- CFR na região da Transamazônica/PA. Analisa aspectos que evidenciam a Pedagogia da Alternância como aspecto relevante dessa formação. Verifica-se que a formação de jovens agricultores é diferenciada da convencional, uma vez que, tenta amenizar a lacuna existente entre família e escola. Dessa forma, a CFR desde sua fundação desenvolve um importante papel na formação de jovens de comunidades agrícolas da região, visto que propõe uma educação para a formação técnica profissional e humana, pautada na realidade do homem e mulher do campo. A presente pesquisa é parte dos estudos realizados pelo Projeto “Dialética da Educação-ensaios sobre a educação rural como necessidade cultural e interesse de mercado”, certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq, desenvolvido no Campus Universitário de Altamira- Universidade Federal do Pará. Os resultados identificam que a Pedagogia da Alternância propicia condições favoráveis à aprendizagem. Tanto no meio escolar como no meio social profissional o jovem vive diretamente com sua família e o seu meio cultural, trabalhando em condições que favorecem os laços entre amigos, parentes, e no meio da escola a equipe de monitores que acompanha individualmente cada aluno busca estabelecer um clima de amizade e respeito.



**'PRESTANDO CONTAS' DA FILOSOFIA NA ESCOLA: UM RELATO DE OBSERVAÇÃO
EM SALA DE AULA.**

Martinho Correia BARROS
Tiago Rodrigues ARAUJO
Larissa Sousa FERNANDES
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Propomos neste artigo relatar os principais aspectos dos encontros de observação realizados na sala de aula das turmas do 6º e do 7º ano, da disciplina de Filosofia, de uma Escola Particular em Campina Grande-PB. Trata-se, portanto, do resultado da realização da 1ª etapa do Estágio Supervisionado previsto no Componente Curricular Prática Pedagógica IV, do Curso de Filosofia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). No entanto, antes de adentrarmos na apresentação e discussão dos dados da observação, convém tecermos algumas considerações a respeito da natureza do Estágio Supervisionado, passando, primeiramente, por rápidas discussões relativas à chamada formação inicial de professores em nível de graduação superior e, evidentemente, algumas especificidades da licenciatura em Filosofia. Esperamos, assim, com este trabalho dar nossa contribuição à comunidade acadêmica relatando nossas experiências e um pouco do cotidiano das escolas públicas e particulares do nosso Estado, deixando margem para um contínuo repensar sobre a educação, em um contexto mais amplo e sobre o ensino de Filosofia, em particular.



A EDUCAÇÃO INFANTIL, AÇÕES PEDAGÓGICAS PARA PRESERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE

Maytê Luanna Dias de MELO

Glória Maria Leitão de SOUZA

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, deve favorecer situações e atividades para o desenvolvimento integral das crianças menores de seis anos de idade. Desde mais tenra idade, no estabelecimento da interação com o outro, com o meio social, cultural e natural a criança constrói possibilidades de conhecer e compreender seu entorno tornando-se (re) produtora de saberes. Nessa compreensão o Projeto Creche Verde, desenvolvido pelo Núcleo de Educação Infantil (NUEI), do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba buscou contribuir com a ampliação dessas possibilidades, através de ações pedagógicas, em creches públicas estaduais de Campina Grande, que possibilitasse as crianças, de forma lúdica e significativa, contato com elementos do seu meio natural, com vistas na preservação e cultivo de plantas frutíferas e ornamentais. Em parceria com a Escola Agrícola, da referida universidade, a vivência desse projeto parece fortalecer o compromisso político de instituições formadoras, com o processo de consciência cidadã das crianças pela busca de uma vida mais saudável, através do cuidado e preservação do meio ambiente.



O SUBJETIVO PELO IMPESSOAL: EDUCAÇÃO MUSICAL PELA INTERNET SERIA POSSÍVEL?

Micael Ribeiro MARTINS
Henderson de Jesus Rodrigues dos SANTOS
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte(UERN)

A EaD tem surgido como alternativa para o aprimoramento do sistema educacional de modo a proporcionar uma maior autonomia do aluno em poder construir seu conhecimento. Neste domínio algumas ferramentas para o aprendizado musical têm sido propostas, sobretudo através de jogos, tutoriais, programas de interação aluno-professor, entre outras formas de comunicação a distância. Utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, tendo como referencial teórico autores como: Belloni, Mercado, Swanwick, Chemann, Bonini, Almeida e Zamboni. Neste sentido, esta pesquisa procura avaliar as possibilidades inerentes à Internet e a criação de ferramentas educativas para o ensino da música. Demonstra entre outras coisas que a música deve ser aprendida musicalmente através da vivência teórica e prática, estimulando processos intuitivos e criativos, bem como, o fazer musical. As necessidades específicas do aprendizado musical fazem-nos refletir que somente através de um ambiente colaborativo que permita ao aluno interagir de forma autônoma em seu desenvolvimento seria capaz de atingir objetivos sólidos.





A FUNÇÃO DA ILUSTRAÇÃO NA LITERATURA INFANTIL COMO PERSPECTIVA DE CONSTRUÇÃO

Micheline Menezes DANTAS

Eliane da Costa OLIVEIRA

Vânia Lúcia do Nascimento TAVARES

Maria do Socorro Moura MONTENEGRO

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

presente trabalho tem o objetivo de evidenciar e analisar a função da ilustração na literatura infantil, por compreender a importância da imagem nos textos infantis, uma vez que sua função é de orná-los e elucidá-los e trazer uma coerência ao texto, pois a ilustração é uma imagem que acompanha o texto instigando sempre uma pergunta ou resposta ao leitor, podendo representar, descrever, narrar, simbolizar, expressar, brincar, persuadir, normatizar e pontuar. A pesquisa foi realizada em uma Escola da Rede Municipal de Campina Grande que desenvolve um trabalho voltado para a Leitura, sendo considerado como referência. Porém buscamos investigar como se dá o processo de leitura no que diz respeito ao trabalho com as imagens e ilustrações, uma vez que nos foi disponibilizado todas as informações relativas ao projeto de leitura da referida escola. Percebemos que o trabalho que é desenvolvido na escola é considerado de extrema relevância, muito embora sabendo que o referido trabalho não explora, significativamente, a função da imagem com um novo olhar. Não ousamos em dizer que desenvolvemos um trabalho com bastante profundidade teórica, entretanto, consideramos que os estudos teóricos voltados para a função da ilustração e da imagem, precisam ser mais estudados pela referida escola, para que os professores possam se apropriar destes estudos e desenvolver um trabalho de qualidade no que diz respeito à imagem.



BRINCADEIRA, AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO NA CRECHE

Mirela Dantas RICARTE

Ramon Xavier de PAIVA

Andreia Oliveira ANDRADE

Ana Cristina Rabelo LOUREIRO

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A presente pesquisa teve por objetivo trabalhar a afetividade das crianças através do lúdico, fundamentando na perspectiva sócio-histórica, a partir de contribuições teóricas de Vygotsky e Wallon, pressupondo-se que é através do brincar que as crianças aprendem a elaborar suas fantasias, seus temores, a sentir emoção, a saber perder e ganhar. Foi realizada em duas Creches Pré-escola estaduais situadas na cidade de Campina Grande-PB. Os sujeitos alvos desta intervenção foram 200 crianças, de 2 a 6 anos e 16 educadoras, divididas no Maternal I e II; Pré I e II. Através desse trabalho com as crianças, buscou-se atingir indiretamente as educadoras, a fim de que estas percebessem outra forma de cuidar/educar. Com a realização das brincadeiras, foi possível constatar que as crianças puderam desenvolver cada vez mais capacidades como afetividade, atenção, imaginação e memória, fato percebido no decorrer das intervenções. Foi possível atingir os objetivos propostos, na medida em que as crianças puderam externalizar os seus conflitos internos, trazidos tanto pelo ambiente escolar quanto pelas próprias. como também as educadoras tiveram uma oportunidade para refletirem sobre sua prática educativa.



EPISTEMOLOGIA E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DA POLÊMICA “CIÊNCIA OU CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO”

Mirelle FREITAS

Ferdinand RÖHR

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

O presente artigo propõe uma análise crítica de três posições que podem ser consideradas paradigmáticas na atual discussão sobre o status da Educação como Ciência. Nossa objetivo é analisar por dentro da produção científico-intelectual sobre a questão da cientificidade da Educação, avaliando em que condições pode-se, ou não, constituir uma Ciência da Educação. Como se trata de uma pesquisa teórica, a análise das produções referentes à temática é objeto da própria pesquisa, que segue a metodologia da hermenêutica, a fim de viabilizar uma interpretação mais próxima possível ao objeto. A pesquisa contribui para a elucidação de decisões básicas em prol de uma relativa autonomia da Educação que encontra no educador o principal responsável por um objeto próprio da Educação.



A EXPERIÊNCIA DE LEITURA NO CONTEXTO DA PRÁTICA DOCENTE

Monalisa Xênia Viana LOPES

Maria Lúcia Chaves de AQUINO

Maria Lúcia Pessoa SAMPAIO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Muitos são os questionamentos de como proceder no ensino de leitura para crianças. Para Graves & Graves (1994), uma alternativa é emanar uma experiência de leitura por andaime, desenvolvida de acordo com a necessidade educacional mais comum no contexto da sala de aula, é uma proposta de ajuda para que os alunos alcancem o máximo de texto, ou seja, uma sugestão a partir da qual os alunos retirem o maior número de informações e compreensões que um texto oferece. Esta teoria apresenta valores centrais de motivação da SER respectivamente Scaffolded Experiencie Reading e a importância do sucesso do estudante. Assim, este estudo fará uma análise do experimento prático em sala de aula desenvolvido na disciplina de Língua Portuguesa II, a luz das teorias de Graves & Graves (1994), presumindo, nesta perspectiva, uma avaliação de sucesso numa prática de leitura por andaime na totalidade da prática docente.



A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO: UMA AVENTURA CONSTANTE

Mônica Fernandes BRASIL
Maria Eliza Freitas do NASCIMENTO
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A leitura do texto literário proporciona aos seus leitores possibilidades constantes de entrarem em contato com o diferente, o inesperado na maioria das vezes. A literatura infantil não foge a essa regra, por isso quanto mais cedo a criança mantiver o contato com os livros melhor será para ela. Não só pela dimensão lúdica da obra, mas pela oportunidade da criança aprender a se conhecer e ao mundo no qual convive. Buscamos, como objetivo neste trabalho, compartilhar as experiências vivenciadas com a leitura de livros literários no projeto de extensão BALE (BIBLIOTECA AMBULANTE E LITERATURA NAS ESCOLAS: ação conjunta entre o BNB, o GEPPE e a comunidade pauferrense), mais precisamente com as crianças de duas escolas da rede pública de ensino da cidade de Pau dos Ferros – RN localizadas em dois bairros – São Geraldo e Riacho do Meio, ambos carentes de entretenimento. Com o intuito de incentivar a leitura são realizadas semanalmente visitas em que realizamos atividades tais como: rodas de leitura, contação de histórias, reconto, dramatizações, apresentação de fantoches, apresentação de vídeos. Subsidiando-nos teoricamente em AMARILHA (1997); CALVINO (1990); DELMANTO (2007); JOUVE (2002); LAJOLO (2002) e MADI (2007). Os resultados têm sido satisfatórios, pois, é muito gratificante para a equipe do projeto se deparar com as crianças que são incentivadas a buscarem os livros para lerem sozinhas ou com um monitor, e se deliciarem com as aventuras propostas. Em suma a leitura do texto literário, tem esse poder de atrair o leitor em todas as idades.



A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS ASSENTAMENTOS RURAIS DO VALE DO JAGUARIBE.

Nara Lucia Gomes LIMA
Klelia Wilka Rodrigues PEREIRA
Angela Maria Silva COSTA
Sandra Maria Gadelha de CARVALHO
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

O presente artigo tem como objetivo expor os resultados parciais da pesquisa: “Educação do Campo: uma análise Político-pedagógica do Pronera / Uece e suas relações com o desenvolvimento socioeconômico do Vale do Jaguaribe” aprovada no Edital nº 3 / 2006 da Fundação Cearense de Apoio à Pesquisa – Funcap, que acontece no âmbito do Laboratório de Estudos da Educação do Campo-LECAMPO / Fafidam - Uece. Esta investigação teve início em 2005, a partir de estudos bibliográficos sobre Reforma Agrária, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos(EJA). Tem-se refletido sobre a metodologia pedagógica nas salas de aula do Pronera / Uece e sua inter-relação com a realidade dos educandos jovens e adultos. A coleta de dados também incluiu a aplicação de questionários abertos aos educadores(as), sobre sua prática e anotações em acompanhamentos dos momentos de formação previstas no projeto. Deu-se ainda, através de pesquisa documental em relatórios, projetos, manuais de operação do Pronera, entre outros. Constatou-se que a metodologia empregada nos Projetos de Escolarização I e II, embora tenha enfrentado obstáculos infra-estruturais e de gestão governamental, concretizou-se na perspectiva da educação do campo. Os Projetos de Escolarização I e II têm contribuído para o fortalecimento da organização política e social dos assentados, através dos temas geradores enfocados e, ainda, da mobilização para participação dos educandos, tanto da construção da proposta pedagógica, como em várias ações de luta por uma Reforma Agrária com qualidade de vida e um desenvolvimento brasileiro sustentável.



RELATÓRIO COMO TRABALHO FINAL DE MONITORIA DE CONTABILIDADE GERAL I

Pablo Phorlan Pereira ARAÚJO.

Francisco Jean Carlos de Souza SAMPAIO.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O presente trabalho contempla as atividades desenvolvidas através do Programa Institucional de Monitoria (PIM), na disciplina de Contabilidade Geral I, no período compreendido entre 17/04/2007 a 17/10/2007. Nele constam as atividades desenvolvidas no decorrer desta monitoria, bem como o programa disciplinar realizado. As atividades em questão foram planejadas e realizadas no intuito de instruir os futuros profissionais de Administração quanto aos Aspectos introdutórios da Contabilidade. Assim, como trabalho final de monitoria, este discorre em sua composição acerca das atividades desenvolvidas, estabelece um pequeno relato sobre a disciplina e seus trabalhos práticos e por fim compõe as considerações finais sobre a monitoria. No decorrer do semestre 2007.1, no Programa Institucional de Monitoria (PIM), da disciplina Contabilidade Geral I, foram realizadas as seguintes atividades, Dentre as quais se ressalta: Realização de pesquisas bibliográficas e fichamentos; disposição do aluno monitor para auxiliar aos alunos em possíveis dúvidas; aplicação de aulas ministradas pelo monitor; elaboração de exercícios para melhor fixação e complementação do conteúdo ministrado, auxílio ao professor em atividades complementares. Diante da dificuldade que alguns alunos do curso de Administração apresenta ao trabalhar a primeira disciplina de Contabilidade, ou seja, Contabilidade Geral I, o trabalho de monitoria passa a apresentar resultados positivos como um reforço das aulas que têm como consequência a fixação dos conteúdos trabalhados na disciplina tanto por parte do monitor como por parte dos acadêmicos de Administração, conteúdos estes que serviram de base para as outras disciplinas de contabilidade trabalhadas durante o curso.



**MST E A REPRODUÇÃO DE UMA IDEOLOGIA COMO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO
POLÍTICA NOS ASSENTAMENTOS**

Patrícia Kilvia de Freitas BASTOS
Sérgio Murilo Pinheiro BARBOSA
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Ao lançarmos um olhar reflexivo acerca da América Latina, observamos que o despontar do século XXI trouxe consigo a reascensão dos movimentos sociais vinculados a uma ampla luta política que transpõe os sentidos contidos na concepção liberal da participação política, ampliando tal concepção a um significado ontológico, vinculado a uma identidade latino-americana. A Educação Popular assume um papel central neste processo, sobretudo por seu potencial de mobilização, articulação e formação política. O presente trabalho tem o intuito de discutir as ideologias políticas e sociais que regem a atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, procurando o entendimento acerca de quais formas o MST se utiliza para a reprodução de sua ideologia internamente, garantindo a formação política de seus militantes. Ademais, é objetivo deste estudo pesquisar e analisar que resultados vêm sendo obtidos na atuação do movimento como ferramenta de promoção de educação política e social nos assentamentos. Questionaremos a validade dos métodos atualmente utilizados e iremos propor quais medidas poderiam ser adotadas para que tal função pudesse ser executada com maior êxito. Por fim, nosso principal objetivo é apresentar o MST não somente como um movimento social que luta pela Reforma Agrária no Brasil, mas como um movimento que propõe, por meio de uma reformulação teórico-ideológica, um outro projeto político para o país.



O ESTÁGIO COMO OPORTUNIDADE DE REFLEXÃO

Patrícia Pereira JERÔNIMO
Elisângela da Silva BARROS
Maria Elizfan Gregório de ANDRADE
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

O presente artigo faz referência à realização de nosso estágio, como fruto de conclusão da Prática Pedagógica III componente curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba que teve como orientadora a professora Margareth Maria Melo. Escolhemos uma Escola Municipal situada na zona urbana da cidade de Campina Grande na Paraíba, para o desenvolvimento das atividades docentes. O primeiro momento do nosso estágio consta da observação do cotidiano escolar e da sala de aula, que possibilitou a coleta de informações, que num segundo momento contribuiu para o planejamento das atividades e as devidas intervenções, a terceira e última etapa foi à sistematização de nossa experiência. Nela destacamos os aspectos semelhantes para a discussão coletiva acerca do processo educacional, com o intuito de verificar a aplicabilidade e a reflexão das teorias estudadas. Para que isso ocorresse satisfatoriamente nos apoiamos nos seguintes autores Vasconcellos, (1998); (1999); (2003), Assunção, (1996), Cunha, (2004), entre outros. Ressaltamos a importância de uma formação comprometida, pois diante das diversas transformações que a educação e a própria sociedade vem sofrendo se faz necessário que tenhamos educadores envolvidos e responsáveis com o trabalho desenvolvido. Seu principal objetivo é discutir o estágio como oportunidade de reflexão da relação teoria x prática.



A IMPORTÂNCIA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS PARA FORMAÇÃO EM ENFERMAGEM

Paulo Bernardino Farias JÚNIOR

Priscila da Silveira JÁCOME

Rouseane da Silva PAULA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A formação em saúde, durante muito tempo se centrou no modelo biomédico hegemônico, que dava ênfase à dimensão biológica do homem, sem, no entanto relacioná-lo num contexto social, no qual esse interage e sofre as influências dos modos de vida determinados pela sua inserção social. Hoje, porém, há uma inserção cada vez maior das ciências da sociedade na formação em saúde, pois se começou a entender o processo saúde/doença, não como fenômeno apenas biológico, mas na sua dimensão cultural e social. Dessa maneira, o trabalho fundamentou-se na revisão bibliográfica acerca das ciências sociais, em especial com o autor Anthony Giddens em sua obra que aborda a sociologia do corpo. Assim a insuficiência do modelo biomédico centrado na Biologia e a insatisfação dos alunos observada, principalmente nos períodos iniciais do curso de Enfermagem do CAMEAM/UERN motiva discutir acerca da importância das ciências sociais nos cursos de saúde e sua contribuição para a prática profissional da enfermagem. Por fim, procuramos entender a Sociologia como meio de percebermos o paciente não apenas na sua dimensão biológica, mas como um ser social pertencente a uma sociedade e que portanto, sofre condicionamento desta realidade.



**AS IDENTIDADES SOCIAIS NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA
CONTEMPORANEIDADE, DIÁLAGOS POSSÍVEIS PELA PSICOLOGIA SOCIAL DE
ANSELM STRAUSS**

Pedro Fernandes de OLIVEIRA NETO

Ana Lúcia Aguiar Lopes LEANDRO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A evolução histórica social da instituição escolar surge como suporte para o reconhecimento de que determinados aspectos sofreram transformações; a relação professor-aluno é um deles. Uma vez ocorrida essas transformações, alternativas devem surgir a fim de permitir a discussão de como se deu esse processo. Aos nossos olhos, a sala de aula é espaço plural no qual professor e aluno desenvolvem papéis onde o eu-professor e o eu-aluno compartilham experiências que refletem sua identidade. Esse trabalho objetiva dialogar com Anselm Strauss (1999) que surge como teórico que problematiza a identidade humana carregada de sentimentos compartilhados. Compartilhamos, submersos numa realidade própria, de questões e experiências cujas narrativas das vivências partilhadas pelos docentes e discentes de escolas diversas serviram de material de base, viés de análise. O cotidiano da sala de aula portou-se, portanto, como objeto central para observação. Verificamos que essas mudanças serão alterações de identidades dos indivíduos envolvidos, na localização dos personagens em cena e consequentemente construção de novos papéis. O cenário escolar é onde desembocam algumas questões sociais, frutos da multiplicação de atores que trazem convosco novas identidades e setores cada vez mais heterogêneos da sociedade. Essas transformações do eu se faz sentir ao longo da trajetória que percorremos e surtem efeitos no espaço escolar, moldado nessa forma de interação com o outro.



A ADOLESCÊNCIA PELO OLHAR DO ADOLESCENTE

Pollyana Cristina T. da SILVA

Gilvana Galeno SOARES

Valêskia Albuquerque Lima da SILVA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Costumamos entender por adolescência a etapa que se estende dos 12-13 anos até aproximadamente o final da segunda década de vida. É uma etapa de transição na qual não se é nem mais criança, mas também não se é adulto "um compasso de espera que a sociedade ofereça a seus membros jovens, enquanto se preparam para exercer os papéis de adultos." (Erikson 1968) Nesse contexto, que procuramos avaliar a visão do adolescente sobre a adolescência e como se dá a construção da sua identidade, sendo o principal objetivo de estudo avaliar a partir da psicologia como se dá à construção dessa identidade e como isso vai influenciar sua vida. Indagamo-nos então como os autores pensam sobre essa formação da identidade adolescente, do ponto de vista teórico tomamos como referência os estudos realizados na perspectiva da Psicologia evolutiva dos adolescentes (Palácios, 1996; Carretero e Cascón, 1996; Fierro, 1996) cuja idéia principal é a de que a identidade do adolescente está sempre em construção, mesmo após os 20 anos. A metodologia é de base qualitativa interpretativista, realizada em lugares variados (centro comercial do Alecrim, condomínio duplex Flamboyantes, Planet idiomas entre outros). Foram entrevistados adolescentes de doze a vinte anos de diversos níveis escolares e sociais, a pesquisa foi realizada no período de setembro a dezembro de 2006 tendo continuidade no período de 10 a 15 de novembro de 2007. Os resultados preliminares das análises permitiram identificar que os adolescentes se reúnem em grupos distintos, onde dividem seus costumes e buscam acima de tudo uma identidade. Concluímos que os adolescentes são pessoas muito complexas e dinâmicas, seus gostos e pensamentos mudam bastante, eles estão sempre em busca de algo novo, porém essa busca tem um único sentido, a formação de uma identidade.



**PROCESSOS REFLEXIVOS EM AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM ENSAIO
PAUTADO POR DIÁLOGOS E QUESTIONAMENTOS**

Pollyanna Karla SANTIAGO
Leonardo Rolim de Lima SEVERO
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

O presente texto se orienta na perspectiva de abordar a avaliação educacional enquanto prática pedagógica que configura modelos e justificativas de processos de aprendizagem, nesse sentido nos propomos a refletir acerca dos processos de avaliação a partir de seus eixos pedagógico e social, objetivando compreender as implicações exercidas pelas práticas avaliativas desenvolvidas na escola para a manutenção de posturas anti-dialógicas e desumanizadas e da cultura do fracasso escolar. Para tanto, referenciamos autores que abordam as dimensões do fenômeno avaliativo na escola diante de reflexões problematizadoras no que concerne às suas funções, instrumentos, representações e implicações no plano social e cognitivo (HOFFMANN, 2007; SACRISTÁN, 2007; FREIRE, 2005; MIRAS e SOLE, 1996; ROMÃO, 2005). Concluiu-se que a marca formativa e mediadora na análise da evolução cognitiva/comportamental de alunos requer do(a) docente uma constante revisão auto-crítica no sentido de refletir sobre os condicionamentos que o impedem de desvincular sua prática pedagógica de modelos avaliativos autoritários e pouco formativos, contribuindo com o fracasso escolar.



**O LÚDICO, O JOGO E A BRINCADEIRA NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS E NAS APRENDIZAGENS SOCIAIS, CORPORAIS E MATEMÁTICAS:
BRINCADEIRA DE RODA.**

Priscila Fernandes de OLIVEIRA

Regina Duarte DAVID

Faculdade Maurício de Nassau

Na oportunidade das disciplinas: A Criança de Zero a Seis Anos: Formação Pessoal e Social, Expressão Corporal e Movimentos na Educação Infantil e Matemática na Educação Infantil, ministradas no quinto período do curso de pedagogia da faculdade Maurício de Nassau, surge como proposta do subtema do projeto, as brincadeiras de roda com o objetivo de relacionarmos as teorias estudadas durante o semestre com a prática vivenciada numa escola da rede privada em Parnamirim/RN e verificar a forma como está inserida a brincadeira de roda no cotidiano escolar de forma a confrontar e relacionar os resultados com os estudos realizados a cerca do tema, como também evidenciar de forma prática a importância desta brincadeira para o desenvolvimento da criança. Para a realização do projeto científico utilizamos os seguintes métodos pedagógicos: pesquisa bibliográfica, observação participativa, recursos fotográficos e entrevista. Pode-se perceber que a brincadeira de roda contribui bastante para o desenvolvimento corporal, matemático e para o processo de socialização, pois o formato de círculo possibilita todos os participantes verem uns os outros e nela não existe vencedores ou perdedores. Além de ser uma brincadeira que pode ser realizada por autonomia das próprias crianças, sem que o adulto a direcione, facilitando assim a interação entre as crianças. A realização desta pesquisa foi de suma importância para ampliação do nosso conhecimento acerca das contribuições do brincar e da brincadeira para o desenvolvimento da criança e para as construções das aprendizagens sociais, matemáticas e corporais da mesma.



O LÚDICO, O JOGO E A BRINCADEIRA NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS E NAS APRENDIZAGENS SOCIAIS, CORPORAIS E MATEMÁTICAS: BOLICHE.

Priscila Gomes PEREIRA
Raimunda Ercília F. F. de MELO
Virgínia Pinheiro BORGES
Faculdade Maurício de Nassau

O respectivo trabalho corresponde a um projeto de investigação multidisciplinar centrado no subtema jogo;brincadeira na oportunidade das disciplinas: A criança de zero a seis anos: Formação pessoal e social, Expressão corporal e Movimento na Educação Infantil e Matemática na Educação Infantil. O mesmo visa apresentar através de uma visão multidisciplinar a importância do jogo na construção de conhecimentos corporais, matemáticos e sociais pelas crianças. Tomamos como objeto de estudo o jogo;brincadeira boliche como desencadeador de desenvolvimento e aprendizagens, e como campo empírico da pesquisa uma turma de educação infantil do período IV e V pertencente a uma escola privada situada em Natal/RN. Metodologicamente utilizamos para este estudo atividades em grupo que nos possibilitaram a pesquisa bibliográfica, a pesquisa virtual, o estudo teórico a cerca do assunto, a confecção de materiais a partir de objetos recicláveis, entrevista dirigida e a própria pesquisa em campo como possibilidade de contato direto entre pesquisador e pesquisado. Utilizou-se a concepção de que a brincadeira dentro de um contexto lúdico-educativo é capaz de permitir divertimento, prazer e conhecimentos mais dinâmicos, já que o brincar é tão importante e sério para a criança como trabalhar é para o adulto (SMOLE, DINIZ e CÂNDIDO, 2000), pois apesar da consequente redução do espaço garantido ao brincar, os jogos e os brinquedos ainda fazem parte da vida das crianças (KISHIMOTO, 1999). Esse reconhecimento, portanto, torna a prática do boliche uma poderosa aliada no processo de aprendizagem da criança ao longo da sua escolaridade, passando a ser encarado assim, como um instrumento pedagógico, um objeto de trabalho que se bem trabalhado por aqueles que conduzem o caminhar da criança rumo ao seu desenvolvimento, pode, realmente, ser um elemento facilitador da aprendizagem.



A CANTIGA MEDIEVAL E A CANTORIA NORDESTINA: AS MARCAS DA TRADIÇÃO ORAL NO PASSADO E NO PRESENTE

Rafaela RODRIGUES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/ UERN

Maria do Socorro de Oliveira BRANDÃO

DCR-FAPERN /CNPq

Durante a baixa Idade Média, a poesia trovadoresca nascida da oralidade e desenvolvida na Península Ibérica era transmitida ao público em forma de cantiga. Os poetas medievais eram responsáveis por fazerem as suas próprias composições e também a divulgação dos seus trabalhos. Essa cultura poético-musical-oral atravessou o mar europeu, sobreviveu durante os séculos e se transfigura hoje em alguns âmbitos da cultura popular e tradicional brasileira. Não há como não identificar nos repentes do nordeste brasileiro a presença da literatura oral-medieval. Assim, é o objetivo de nosso trabalho, sob o ponto de vista da Poética da Oralidade, estabelecida por Paul Zumthor, fazer uma apresentação rápida das cantigas medievais mostrando os reflexos dessa cultura sobre as cantorias nordestinas. Nesse sentido, abre-se ainda uma oportunidade de reflexão sobre a poesia-narrativa de tradição oral, que ao longo dos séculos demonstra uma vitalidade no modo como se adapta as diversas revoluções tecnológicas sem perder sua essência.



O CERTO E O ERRADO: O CONTRAPOSTO DA VISÃO RELIGIOSA EM “O ALMA-GRANDE”, DE MIGUEL TORGÀ.

Rafaela RODRIGUES

Maria Aparecida da Costa Gonçalves FERREIRA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A literatura portuguesa não se apresenta mais em bloco desde que modernistas como Fernando Pessoa quebraram paradigmas anteriormente estabelecidos. A partir de então surgem escritores com temáticas variadas, retratando em seus textos desde uma nova leitura do realismo, passando por um período intimista, até escritores que buscaram um tom de engajamento ou memorialista. É nesse contexto que surge Miguel Torga, escritor português contemporâneo, conhecido pelos seus contos de caráter humanista que traz como tema: suas experiências amorosas, social, religiosa, política e médica. Considerando que o campo literário abre espaços para múltiplas interpretações e possibilita estabelecer semelhanças entre a realidade e a ficção, conduziremos a análise do conto “O Alma-Grande”, buscando uma relação entre a obra literária, nesse caso, o conto, e a sociedade. Observaremos, sobretudo, o humanitarismo, a religiosidade e suas contradições, presentes nos personagens. Para tanto, nos fundamentaremos em teóricos como Ganco (2003), Moises (1994), e na crítica sociológica defendida por Silva (2003). À luz de uma perspectiva sociológica, procuraremos analisar no conto “O Alma-Grande” a relação dos personagens com a sociedade, discutindo o que há de “certo” e de “errado” nas atitudes ambíguas dos seguidores religiosos.



**CONTAÇÃO E RECONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NAS ATIVIDADES DE LEITURA:
ESTRATÉGIAS VIVENCIADAS NO PROJETO “BALE”**

Raimunda Queiroz RÊGO

Maria Lúcia Pessoa SAMPAIO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Pretendemos, nesse trabalho, discutir a mediação da leitura através das práticas de contação/reconto de histórias, considerando nossas experiências vivenciadas no Projeto de Extensão – Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas (BALE): ação conjunta entre o BNB, o GEPPE e a comunidade pauferrense. O referido projeto, em andamento no Departamento de Educação/CAMEAM/UERN, é vinculado ao GEPPE e financiado pelo Banco do Nordeste do Brasil. Para fundamentar esse estudo, ancoramo-nos em Martins (1994), Jouve (2002), PCNs (1997), Sampaio; Mascarenhas (2003), Villardi (1999), Vygotsky (1996), Garcia (2007) dentre outros. Utilizamos como objeto de análise a contação e o reconto de histórias, cujas estratégias são desenvolvidas pelos monitores juntamente com as crianças nas atividades de leitura do Projeto BALE. O reconto feito pelas crianças comprova claramente a capacidade que elas têm de (re)construir o texto, atribuindo-lhe significados a partir de suas experiências culturais, dos conhecimentos sobre a obra e a língua. Já a contação de histórias não se trata simplesmente de decodificar letras ou palavras, mas trata-se de uma atividade dinâmica que implica construção do significado do texto, onde o monitor realiza as inferências, tentando envolverativamente as crianças na história, de modo que elas expressem seus pensamentos, argumentos e, também, emoções. O reconto/contação de histórias possibilita as crianças superar a timidez, desenvolver a oralidade, a criatividade, o pensamento, ampliar o seu vocabulário e o repertório de leitura. Além disso, permite que elas saiam da condição de ouvintes/leitores e exerçam o papel de contadores de histórias, num espaço de interação social e troca de saberes.



**REALIDADE E FICÇÃO EM OS MÚSICOS DE BREMEN:
UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA**

Raíra Polianna da Silva OLIVEIRA

Andrezza Terezinha da Fonseca ALVES

Alessandra Cardozo de FREITAS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Com o advento do surgimento do conceito de infância, a literatura sofre adaptação para ser utilizada como meta pedagógica com o propósito de educar a nova geração nos moldes civilizatórios. O primeiro repertório de literatura destinado à infância a ser utilizado foram, as fábulas e os contos de fadas. Nessas histórias, a ficção proporciona a criança uma interação com valores, idéias, experiências e, ao mesmo tempo, permite que ela vivencie as histórias através da fantasia. O presente estudo constou de um experimento de contação de história, realizado com 26 alunos da educação infantil do Complexo Educacional Instituto Padre Ibiapina, com crianças na faixa etária entre cinco e seis anos de idade. Os procedimentos utilizados foram: escolha da história, nesse caso Os Músicos de Bremen, do irmãos Grimm, preparação do ambiente, contação de história e entrevista dirigida. O estudo possibilitou uma maior compreensão da relação que a criança faz entre ficção e realidade, permitindo a compreensão da contribuição dos contos para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Na relação criança e ficção, a utilização da literatura numa perspectiva lúdica se constitui um acesso prazeroso para a elaboração e significação da compreensão textual. A ficção permite não só o contato com a fantasia, mas também auxilia na exteriorização de práticas, costumes, valores, as quais a criança ainda não possui total discernimento, devido o seu estágio de maturação. A ficção também auxilia no desenvolvimento da leitura, da fala, de maneira que, sendo utilizada com objetivos e finalidades específicas, pode representar uma importante ferramenta para a atividade pedagógica.



OS PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS PARA JOVENS E ADULTOS DO CAMPO NO CEARÁ E O DIREITO À EDUCAÇÃO

Raquel Carine de Moraes MARTINS

Eliane Dayse Pontes FURTADO

Universidade Federal do Ceará (UFC)

O objetivo do artigo é refletir como vem sendo ofertadas às políticas educacionais de jovens e adultos do campo dentro da concepção de Direito construída no âmbito democrático nos últimos anos. A pesquisa foi finalizada em 2008.1, tendo sido iniciada em 2005. Foram eleitos dois municípios cearenses, próximos a Fortaleza. A abordagem metodológica qualitativa realizou as seguintes atividades: estudos bibliográficos; levantamento de documentos oficiais; entrevistas individuais e coletivas com funcionários de órgãos governamentais, integrantes do sindicato dos (as) trabalhadores (as) rurais, educandos (as) e educadores (as); dinâmica de grupo focal; observações sistemáticas em salas de aulas e nas políticas de formação continuada para os (as) professores (as). A pesquisa verificou que aspectos como: materiais didáticos insuficientes, conteúdos infantilizados, fragilidades nas formações iniciais e continuadas de professores, falta de perspectivas para os profissionais da área, destituição dos direitos, descontinuidades do processo de escolarização e baixos índices de freqüência e participação, são fatores que recorrentes nas políticas de EJA no meio rural e urge de ações diferenciadas para reverter à abismal distância entre os aspectos legais e reais. Conclui-se que as políticas para jovens e adultos do campo ainda possuem caráter compensatório, sendo pontuais, muitas vezes, vista como oportunidades colocadas pelo governo e não como um direito conquistado através das lutas da sociedade civil organizada. Apoio: CNPq.



EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO: UM OLHAR SOBRE O CURRÍCULO.

Raquel Carine de Moraes MARTINS
Bolsista PIBIC/UFC
Universidade Federal do Ceará (UFC)

O presente trabalho investiga de forma específica como currículo vem sendo trabalhado no contexto de sala de aula. A metodologia teve caráter qualitativo, os dados foram analisados a partir dos pontos: estudos bibliográficos, levantamento de documentos governamentais, registros em diários de campo das observações sistemáticas e conversas informais e dinâmicas realizadas com educandos e educadores na escola, entrevistas individuais e coletivas com os sujeitos envolvidos. Os resultados nos revelam que os programas e projetos executados ainda se encontram distantes da realidade que se deseja alcançar, alguns dos pontos encontrados foram: ausência do conhecimento sobre as Diretrizes que regem a Educação do Campo; conteúdos infantilizados e descontextualizados; ausência de matérias e recursos didáticos suficientes e de qualidade; precária formação dos (as) educadores (as) do campo; fragilidades no planejamento e metodologias pedagógicas. Os programas de EJA, em andamento, mostram que o currículo é trabalhado de maneira inadequada em relação às Diretrizes Operacionais para Educação do Campo, parecer nº. 36/2001, 2002. Apesar do esforço, muito educadores (as) não fazem planejamento mensal adequado junto à secretaria de educação municipal, o que leva a certa independência na escolha dos conteúdos e metodologias. Conclui-se que como os (as) educadores (as) não têm formação adequada e específica, onde se discutam a diversidade cultural, os aspectos socioeconômicos, políticos e os processos de interação, intervenção e transformação do meio rural, os conteúdos curriculares não oferecem possibilidades para a realização de um projeto pedagógico voltado para um processo de desenvolvimento sustentável no meio rural. Apoio: CNPq e UFC.



O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Reginaldo Vieira da SILVA JUNIOR

Carmelita Maria da Silva CUNHA

Francisca Simone de Freitas Silva

Universidade do Vale do Acaraú (UVA)

O projeto pedagógico titulado: O Ensino de História da África no Ensino Fundamental I pretende atender a Lei 10.639/03 tendo como objetivo resgatar a cultura negra através de atividades pedagógicas na sala de aula. A metodologia se deu através de pesquisas feitas pelo grupo ao término do curso (à distância) africanidades, sendo aplicado na Escola Municipal Professor Jussier Santos, localizada no bairro Santa Tereza na cidade de Parnamirim – RN, em uma turma do 5º ano (4ª série). A escolha da prática foi feita por consequência do estágio curricular da universidade e pelo interesse pessoal dos autores com a temática. As atividades foram aplicadas em 02 (duas) semanas divididas em 05 (cinco) aulas, onde houve uma boa aceitação dos discentes e demais professores da instituição. A finalização do projeto pedagógico foi feita com a apresentação das atividades realizadas no pátio da escola, onde todos os funcionários e alunos puderam participar ativamente e conhecer a temática abordada.



**EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO EIXO ARTICULADOR NA FORMAÇÃO CIDADÃ:
UMA SITUAÇÃO PRÁTICA**

Regineide Patricia Elias de SOUZA

Selda Maria ALVES

Maria Eridan da Silva SANTOS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O presente artigo é resultado de estudos teóricos metodológicos acompanhados de um trabalho experimental realizados no 7º Período do curso de Pedagogia CAMEAM/UERN. Essas atividades foram realizadas durante a primeira fase do estágio supervisionado, na Escola Universidade da Criança localizada no Centro de Pau dos Ferros RN, sob orientação da profª Maria Lúcia Pessoa Sampaio e Maria Eridan da Silva Santos. Objetivamos com o mesmo promover o intercâmbio entre teoria e prática bem como através dom tema geral (meio ambiente) refletir acerca da importância de se trabalhar a Educação Ambiental na formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres para com o meio ambiente. Após os estudos teóricos foi realizado o experimento em uma turma de 2º ano abordando como assunto: O lixo que produzimos em nosso dia-a-dia . Durante as atividades práticas de inicio realizamos uma entrevista para sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do tema, em seguida foi realizada uma discussão sobre o surgimento do lixo e a importância da coleta seletiva e reciclagem acompanhada de uma observação aos arredores da escola. Por último realizamos a entrevista novamente para se fazer um norte entre antes e pós experimento. Sendo assim enfocamos nessa trabalho a importância de se trabalhar a Educação ambiental na formação cidadã, bem como a importância de estar articulando a teoria à prática, para tanto nos referendamos em CARVALHO (2006), LIMA (2004) e nos PCNs.



A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA VIVÊNCIA DE CORPO INTEIRO

Renata Cristina Xavier SILVA
Samara Albuquerque dos SANTOS
Soraya Maria Barros de Almeida BRANDÃO
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Vários estudos têm reconhecido a importância da literatura infantil no desenvolvimento da criança, uma vez que diante do imaginário da literatura a criança abre as cortinas do mundo, significando e re-significando sua forma de ser e estar nesse mundo. A infância é a época em que as fantasias precisam ser nutridas, em que o mundo fantástico do faz de conta leva a criança a compreensão da complexidade em que vivem os adultos. Diante disso, reconhece-se a necessidade da presença constante da literatura infantil na escola, cabendo aos professores estabelecerem uma relação de prazer entre a criança e o livro, levando em conta o desenvolvimento da criança e suas maneiras peculiares de sentir, ver e perceber o mundo. Para isso deve-se abrir um espaço para a expressão livre, apresentando a leitura de uma forma estimulante, despertando o interesse das crianças e tornando os livros tão acessíveis quanto os brinquedos. No entanto, o que se percebe é a pedagogização dessa prática através de cobranças de atividades sem significados para criança. Partindo desse pressuposto, a discussão presente tratará da necessidade de uma relação lúdica da criança com o livro. Neste caso, interessa-nos investigar como a literatura está sendo vivenciada na educação infantil. A pesquisa, com abordagem qualitativa, está sendo realizada numa turma de pré-escola de uma creche municipal, tendo como suporte teórico os estudos de Amarilha (2001), Debus (2006), Magalhães (2001). Os dados estão sendo coletados através de observações da prática pedagógica das professoras da referida escola. Esta pesquisa ainda encontra-se em andamento, não sendo possível ainda apresentar resultados concretos.



RESPEITE O MEU SABER: CONSTRUINDO A AUTONOMIA DOS SUJEITOS. UMA PROPOSTA DA EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE, EXPERIÊNCIA COM O GRUPO DE IDOSOS DO PAPÓCO. MOSSORÓ - RN

Renata Janice Moraes Lima FERREIRA

Maxson Bruno Paiva Silva SANTOS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O movimento da educação popular é grande expressão na área da saúde, tem como estratégias o vínculo, saber popular/científico e educação emancipatória, prezando por elementos como: autonomia, mediação, amorosidade, construção coletiva; cooperação, produção compartilhada do conhecimento e elaboração do conhecimento. Nas discussões da disciplina Temas Avançados em Saúde Coletiva, realizamos uma abordagem no grupo de idosos coberto pela Unidade Básica Maria Soares da Costa, objetivando a construção de vínculo com os idosos para a troca de saberes e busca da autonomia; conhecer a realidade de vida dos idosos e planejar uma intervenção que promova o vínculo maior entre estes e a UBS. Como metodologia, fez-se aproximação com bibliografia, UBS e visita ao grupo de idosos. Sistematizou-se um roteiro norteador para visitas domiciliares e efetivação destas. Os objetivos foram alcançados com êxito. Conseguimos dar saltos relevantes à construção de vínculos, trocando saberes em uma inter-relação permeada por respeito e confiança. A partir disso foi construído um projeto de intervenção apoiado no desejo de levar uma compreensão de Educação Popular em Saúde aos trabalhadores da UBS; instigar sua participação nas atividades do grupo, que norteará as ações em saúde e troca de conhecimento; despertar no usuário sua autonomia e alertá-lo para a articulação saber científico/saber popular. Este trabalho possibilita a visualização da educação popular enquanto um instrumento contributivo para a eficácia e resolutividade dos serviços ofertados e compreensão da necessidade de tornar os usuários do serviço de saúde sujeitos, construindo relações de vínculos na perspectiva de atrelar os saberes populares aos científicos.



LEITORES (NÃO) PROFICIENTES: A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Renato Leitão THOMAS

Luciene Reinaldo Ribeiro da SILVA

Rosa Leite da COSTA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O ensino de língua portuguesa no Brasil desde a década de 1990 é orientado legalmente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN, cuja proposta consiste em tomar o texto como objeto de ensino, considerando a importância das mais diversas situações comunicativas, que se configuram na forma de gêneros textuais, uma vez que pelo contato com os mais diferentes gêneros, o aluno adquire os domínios de leitura, produção textual e análise lingüística. Neste sentido, o presente trabalho busca investigar como a prática de leitura desenvolvida na escola pública vem ocorrendo hoje, mais de uma década após a formulação e circulação dessa proposta, mas especificamente procura saber se esta prática contribui ou não para a formação de leitores proficientes. Para realização desta pesquisa, observamos dez horas-aula de língua portuguesa numa turma de 6º ano do ensino fundamental, de um colégio público da cidade de Pau dos Ferros, RN, e obtivemos do professor, através da aplicação de um questionário aberto, informações concernentes às concepções teórico-metodológicas que regem sua prática de leitura. Para tanto, fundamentamo-nos na concepção de língua como interação social, postulada por Bakhtin (2000), na proposta de ensino, formulada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (1998), para cuja discussão contribui Travlaglia (2001), e nas discussões sobre leitura, segundo Foucambert (1994) e Kleiman (1999); entre outros. Constatamos que a leitura nas aulas de língua materna ainda não atende a proposta dos PCN no sentido de colocar o aluno em contato com os diferentes gêneros textuais, nem desenvolve estratégias de leitura que levem o aluno a ler de fato, o que não contribui para a sua competência comunicativa e, consequentemente, não faz desse aluno um leitor proficiente.



ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO E PARTICIPAÇÃO: UM OLHAR SOBRE ESSA REALIDADE NA PERSPECTIVA DOS LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA.

Ricardo da Silva PEDROSA

Amsranom G. F. Gomes da SILVA

Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFET-CE)

O trabalho apresenta um olhar sobre a realidade do estágio de observação e participação vivenciado numa instituição particular de ensino fundamental no município de Fortaleza. Objetiva-se nesse estudo: a) pensar as teorias sobre o fenômeno realidade e como essas teorias são compreendidas na prática de campo do estágio de observação e participação; b) apresentar os conceitos sobre o tema *Realidade* estabelecendo uma relação com a escola em que se vivencia o estágio c) identificar como as relações sociais são estabelecidas pelos sujeitos que compõem a instituição escolar observada. Para tanto utilizar-se-á uma metodologia de caráter qualitativo do tipo exploratório a partir do instrumental de coleta de dados, representado pelas técnicas de observação, de entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos: alunos, professores e gestores escolares. Adotar-se-á como referencial teórico o estudo filosófico do tema realidade na perspectiva de JÚNIOR (1984). Com as observações das vivencias inerentes ao cotidiano escolar, bem como a participação, ainda que passiva, desses momentos, vimos indivíduos que a escola é um espaço peculiar de edificação de realidades e de perpetuação de modos como se edifica a realidade. Apresentamos recortes informacionais e registros da nossa questão de pesquisa: como se estrutura a realidade escolar na perspectiva dos sujeitos que vivenciam e constroem essa realidade? A edificação da realidade e a perpetuação de um modo de se estruturar a realidade é algo presente e até fundante da noção que temos do que é uma “escola” e isso se faz observar na escola campo da pesquisa.



ENTRE O CURRÍCULO IDEAL E O CURRÍCULO REAL: AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Ricardo da Silva PEDROSA

Suellen Paulino LIMA

Natal Lânia Roque FERNANDES

Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFET-CE)

Diante da prática curricular da matemática, em que percebemos a dificuldade da relação entre teoria e prática em junção com as discussões da disciplina currículo e enquanto alunos do curso de licenciatura em Matemática do CEFETCE, decidimos realizar esta pesquisa de campo, analisando as concepções de currículo dos professores de Matemática e as relações dessas concepções com a prática. Adotamos como referência teórica os estudos de Pacheco (2005) Silva (2002) para compreendermos as concepções curriculares e o processo histórico de formação dessas concepções. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada em entrevistas com 23 professores de Matemática sendo 78,2% homens e 21,8% mulheres, lotados em 18 escolas, destas 72,2% públicas e 27,8% particulares. O questionário foi composto por uma questão objetiva e quatro questões subjetivas sobre a prática discente. Analisando as respostas verificamos uma tendência dos professores a concepção progressista, no entanto, encontramos algumas contradições em relação à efetivação. Com isso concluímos que com o passar dos anos as concepções de currículo vão se modificando e, no entanto, observamos que na prática não são totalmente efetivadas ou ainda não são conhecidas pelos professores.



**POBREZA SOCIOECONÔMICA E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO REALIZADO NO BAIRRO
DE FELIPE CAMARÃO EM NATAL**

Rita Diana de Freitas GURGEL

Thalita Samara de Lima SILVA

Faculdade de Cultura e Extensão do RN (FACEX-RN)

Introduz a problemática da pobreza, principalmente a pobreza política em conexão com alguns dos direitos garantidos pela Constituição, destacadamente a educação. O trabalho consiste uma pesquisa descritiva realizada em uma escola da rede municipal de Natal, localizada no bairro de Felipe Camarão que teve como objetivo conhecer o perfil sócio-econômico das famílias. Como instrumento de coleta de dados aplicou-se um formulário a 94 famílias de alunos do 6º ano. A intenção desse levantamento foi oferecer dados para reflexão junto àquela comunidade escolar, bem como traçar ações que possam amenizar a evasão, que estimule a aprendizagem, trazendo as famílias a participar do processo de educação dos seus filhos. Frisa-se que o *feedback* oferecido à escola não tem a pretensão apenas de aproximar as famílias da escola, nem tampouco negar as responsabilidades do Estado, mas sim, de demonstrar que para existir uma educação de qualidade, a participação dos segmentos (antes excluídos do processo) torna-se essencial levando-os a condição de sujeitos do mundo e de sua história.



O PERFIL DA HISTÓRIA LOCAL ENSINADA EM AÇU

Roberg Januário dos SANTOS
José Evangelista FAGUNDES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A presente comunicação tem como objetivo principal esboçar um perfil da história local ensinada no nível fundamental de ensino das escolas açuenses. A pesquisa é de natureza qualitativa e para a construção de dados foram aplicados questionários junto a instituições ligadas ao ensino e realizadas entrevistas com professores de história do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, de escolas privadas e de escolas públicas. Nas questões relacionadas à disciplina escolar e ao ensino de história, a pesquisa toma por base contribuições de Chervel (1990) e Bittencourt (2004). No campo historiográfico e epistemológico, têm-se como parâmetro principal de análise as contribuições da Nova História francesa (BURKE, 1992), por elas possibilitarem o alargamento do campo da história, permitindo a produção do conhecimento a partir da inclusão de novas abordagens, novos problemas e, consequentemente, da inserção de uma história local nova. Como resultado, a pesquisa indica que a história local ensinada nas escolas de Açu é norteada por um ensino de história e uma concepção historiográfica considerados tradicionais, pois convergem para uma abordagem histórica voltada para a exaltação do lugar, com valorização para os feitos das pessoas ilustres com atuação nos campos político, econômico e literário. Além disso, as temáticas locais ocupam um espaço secundário dentre os conteúdos escolares, sendo abordadas esporadicamente e distantes das recentes inovações historiográficas.



**DIMENSÕES DA REESTRUTURAÇÃO DO CAPITAL E O MERCADO DE TRABALHO:
UM ENFOQUE DO SETOR COMERCIAL EM PAU DOS FERROS-RN**

Ronie Cléber de SOUZA
Vanuza Maria Pontes SENA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Nas últimas décadas, a organização da produção tem passado por muitas transformações, causando impactos no mercado de trabalho, destacando-se entre outras, as mudanças nos requerimentos de qualificação dos trabalhadores. O objetivo desse trabalho é investigar o processo de reestruturação produtiva nas empresas do setor comercial em Pau dos Ferros-RN e identificar seus impactos no perfil da contratação dos trabalhadores. Para atingir os objetivos propostos utilizamos informações em fontes publicadas e em dados obtidos por meio de uma pesquisa de campo realizada junto aos proprietários das empresas cadastradas na Câmara de Dirigentes Lojistas (CDL) de Pau dos Ferros. De modo geral, nos últimos anos, cerca de 90% das empresas inovaram a nível tecnológico e organizacional. Em relação a mão-de-obra, os empresários se mostraram mais criteriosos em termos de escolaridade, do que em experiência, uma vez que mais da metade dos entrevistados, declararam exigir nível médio completo para contratação, e mais de 50% deles não fazem exigência de experiência anterior de trabalho. Por outro lado, preferem trabalhadores mais jovens e são indiferentes quanto à categoria gênero.) Fica evidenciado que frente às mudanças do atual paradigma as empresas do setor comercial de Pau dos Ferros, na medida em que tem procurado se reestruturar sente a necessidade de manter seu quadro de funcionários qualificados. Ademais, há necessidade de políticas públicas voltadas para a qualificação da mão-de-obra do setor comercial de Pau dos Ferros-RN, haja vista a representatividade desse setor na geração de emprego no município.



**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO: RELATOS DE
EXPERIÊNCIAS DA PRIMEIRA TURMA DO CURSO DE GEOGRAFIA DO
CAMEAM/UERN**

Rosalvo Nobre CARNEIRO

Luiz Eduardo do NASCIMENTO NETO

Maria José Costa FERNANDES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A formação docente, ou melhor, a sua qualidade, é crucial para as transformações educacionais. Uma boa formação docente exige articulações entre universidade e a comunidade na qual está inserida, ou seja, com os espaços onde o estagio supervisionado será realizado. É papel do estágio supervisionado garantir ao futuro professor que este forme sua autoridade, formação esta vinculada a competência profissional.) Este trabalho relata a experiência do estágio supervisionado no Ensino Fundamental da primeira turma de graduandos do Curso de Geografia do CAMEAM/UERN, localizado em Pau dos Ferros, e sua relação com a formação dos mesmos. A experiência de estágio supervisionado aqui relatada realizou-se durante os semestres letivos 2007.2, ocorrido nos meses de novembro a abril de 2008, e se deu em diferentes etapas, incluindo a de orientação, diagnóstico, planejamento, oficinas, regência e relatório final. Resultou desta experiência de estágio a elaboração de relatórios pelos alunos, cujas conclusões revelam as importantes contribuições para a formação docente dos mesmos. O estágio supervisionado complementa a etapa final dos cursos de licenciatura. Esta etapa dos cursos culmina o repertório de disciplinas ofertadas no decorrer dos anos em que o graduando nessa etapa final do curso que freqüenta irá consolidar em âmbito de unidade de ensino. O estágio supervisionado no âmbito das universidades é considerado como elo final, consiste em uma etapa que exige dos estagiários compromisso não só com as unidades de ensino em que estarão estagiando como também das múltiplas exigências impostas pelas universidades.



O TRABALHO COM OS GÊNEROS DO DISCURSO NAS AULAS DE LEITURA E DE PRODUÇÃO DE TEXTO NO NÍVEL FUNDAMENTAL E MÉDIO

Rosângela Alves dos SANTOS

Crígina Cibelle PEREIRA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Maria Leidiana ALVES

Bolsista/CNPq/ UERN

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A presente pesquisa *Os gêneros do discurso nas aulas de língua materna do Ensino Fundamental e Médio: um estudo sobre o ensino de leitura e produção de textos* foi desenvolvida em todas as escolas do Ensino Fundamental (3º e 4º ciclos) e Ensino Médio (1º ao 3º ano) da rede pública (municipal e estadual) e privada, jurisdicionadas à 15ª DIREC (Diretoria Regional de Educação) da região do Alto-Oeste Potiguar. Nesta pesquisa, procuramos retratar o ensino da leitura e da produção de textos nessas escolas, descrevendo as concepções de gênero e de texto dos professores, metodologias de ensino, os gêneros discursivos que circulam nas salas de aula desses níveis de ensino e o trabalho com eles realizados, dentre outros. A coleta de dados foi feita através de questionários e notas de campo aplicados aos alunos e professores. Dentre outros aspectos, os dados revelam que a rede pública de ensino necessita de formação continuada dos professores de língua portuguesa, principalmente a rede estadual que, no geral, tem apenas 30,97% com a titulação de especialista, sendo que na área específica, o número é somente de 25,74%, portanto bem inferior aos constatados na rede municipal (47,53%) e na rede privada (66,66%), dos professores que constituíram o universo da pesquisa por rede de ensino. As conclusões dessa pesquisa nos apresentaram o real papel que o trabalho com textos tem exercido nas aulas de português do Ensino Fundamental e Médio, assim como apontaram indícios de causas dos problemas detectados nas pesquisas nacionais e, ainda, possíveis caminhos para resolvê-los.



GESTÃO ESCOLAR E A POLÍTICA EDUCACIONAL: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO GESTOR

Rosemeire da Silva DANTAS

Pauleany Simões de MORAIS

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

O presente trabalho originou-se da análise de uma pesquisa realizada com uma gestora de uma escola pública de Natal. Nesse caso, procuramos fundamentar os dados coletados na pesquisa buscando estabelecer relação entre a literatura específica estudada sobre política educacional brasileira, bem como o papel e a prática do gestor no contexto escolar. A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste estudo constituiu-se em duas etapas. Na primeira realizamos estudo da literatura específica sobre gestão e política educacional a partir da década de 1990, e posteriormente, uma pesquisa de campo, por meio da aplicação de um questionário pré-elaborado em que suscitamos questões relacionadas à prática do gestor no cotidiano da escola. Na segunda, elaboramos o levantamento bibliográfico para possibilitar a fundamentação na articulação entre a prática e os pressupostos teóricos. A pesquisa nos possibilitou a identificação do papel do gestor em sua prática cotidiana no contexto escolar. Constatamos que algumas de suas atitudes são conflitantes com relação às funções do gestor reverenciadas na literatura estudada. Percebemos que o profissional pesquisado, em determinadas situações, assinala fragilidade ao direcionar sua prática para a atuação do campo pedagógico da escola. Dessa forma, ao longo do trabalho, ficou evidenciado que existem algumas lacunas entre o que propõe a teoria com a prática realizada pela autora pesquisada.



RESGATANDO MEMÓRIAS NAS VOZES DE EXPERIENTES CONTADORES DE HISTÓRIAS

Rosinete Gomes FLOR
Janaina Barbosa de MOURA
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Este trabalho tem o objetivo de resgatar as Histórias e Causos contados por pessoas idosas, da cidade de Queimadas- PB e da cidade de Serra Redonda – PB, ambas localizadas no interior paraibano, portanto as histórias contadas e recontadas foram passadas de geração a geração e é por isto mesmo que estão presentes a criatividade de quem conta, uma vez que se torna difícil recuperar a história, exatamente, da mesma forma que foi contada. Selecionamos duas pessoas idosas de cidades diferentes do interior da Paraíba para contarem as suas histórias de trancoso e de que forma estas histórias interferiam na vida de seus filhos, netos e nas pessoas que fazem parte do convívio delas. Descobrimos possíveis influências em suas vidas e nas vidas das pessoas que elas interagiam e ainda interagem - nos seus meios sociais, apesar de compreender que estas pessoas carregam consigo valores extremamente radicais, porém não deixamos de valorizar as suas histórias que podem ajudar a melhorar a vida dos próprios filhos, netos e do grupo social delas, com é o caso da igreja que foi citada. Foram experiências riquíssimas, vivenciadas ao longo de sua existência, através dos seus causos. Acreditamos que as histórias contadas por essas pessoas contribuem, significativamente, para a formação do indivíduo, uma vez que este pode formar a subjetividade do sujeito enquanto leitor e/ou futuro (a)s contador (a)s de histórias.





O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO CENTRO DE INTERNAÇÃO DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI - CEA – JOÃO PESSOA NA SUA REINSERSÃO SOCIAL

Sabrina Rodrigues de OLIVEIRA

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Medidas sócio-educativas de internação, enunciadas no Estatuto da Criança e do Adolescente, após 18 anos de vigência, não têm apresentado inovações significativas por se tratar da insuficiência de acompanhamento nas unidades de internação. Como objetivos pretendeu-se: analisar o papel da educação em unidade de internação , mostrando a realidade dos centros, avaliando a qualidade do papel da escola e os resultados dessas medidas educativas na sua reinserção a sociedade, saber se esses centros estão colocando a escola como papel fundamental na vida cotidiana desses adolescentes como medida de ressocialização dos mesmos. O estudo de caso qualitativo configurou-se como a escolha metodológica mais adequada para atingir os objetivos propostos, observações feitas uma vez por semana dentro da instituição do CEA - João Pessoa e entrevistas feitas com os adolescentes institucionalizados da mesma, questionários aplicados a coordenação, revisamento da literatura na específica área do adolescente infrator. Os resultados mostram que todos os adolescentes estão fora de sua faixa etária escolar, e que a maioria não freqüentava mais a escola no período do delito e da internação e que atualmente todos os internos estão indo cotidianamente a escola e pretendem terminar os estudos, através do incentivo dentro do centro. Concluindo que as instituições de recuperação de adolescentes infratores sem acompanhamento escolar, os mesmos acabam se acomodando, e sem expectativa para um reingresso com sucesso na sociedade, onde é garantido por lei a intervenção da prática pedagógica no ato de internamento do adolescente, como diz o ECA no seu art.123 no seu parágrafo único.



ARTE CONTEMPORÂNEA COMO FENÔMENO EDUCATIVO

Sanzia Pinheiro BARBOSA
Faculdade de Ciências, Cultura e Extensão do RN (FACEX)

O artigo discute a arte contemporânea, especificamente as intervenções urbanas como fenômeno educativo. A partir das construções mentais realizadas pela arte renascentista, procura-se discutir as potencialidades educativas das intervenções urbanas. Para tanto trago alguns coletivos, intervenções e projetos, realizando reflexões das provocações mentais que as obras realizam no sentido de contribuir para a emergência de uma nova mentalidade. Compreendemos mentalidade como a forma natural e habitual que a mente de determinado indivíduo ou grupo social reage a determinadas questões, assuntos, opiniões e atitudes. A educação, como fenômeno responsável por disseminar, no tecido social, padrões de comportamentos e visões de mundo. A educação aqui é entendida como uma via inventada pela espécie humana de preservação e transmissão de sua cultura. Trago Joseph Beuys, artista das vanguardas históricas e professor, que acreditava na arte como ensinamento. Concluo afirmando que as ações e intervenções urbanas são atos educativos porque realizam uma prática educacional de resistência/sobrevivência colocando em xeque os esquemas mentais viciados; provocando aberturas na mentalidade Newton-cartesiana do cidadão comum. Nesse sentido, configura-se novos espaços e tempos simbólicos, possibilitando e criando situações de educação, de reorganização mental do sujeito que participa da ação/intervenção.



A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE NO ESTADO DA BAHIA, NO FINAL DO SÉCULO XX.

Sara Betania de Souza SILVA
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Esse estudo parte do interesse em analisar a implementação de políticas voltadas para a formação de professores ocorrida na última década do século XX, buscando enfatizar o processo de descentralização que gerou o fortalecimento do Sistema de Municipalização de Ensino, principalmente, em decorrência do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério/FUNDEF. Através dessa investigação realizam-se algumas reflexões acerca das políticas de formação docente pautado no Programa Educar para Vencer, visando à melhoria da qualidade da educação básica na Bahia, num contexto em que o estado da Bahia, similar aos demais estados do Brasil, apresentava índices elevados de analfabetismo, repetência e evasão escolar. Para a realização deste trabalho, optou-se como instrumento de investigação a pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas individuais, semi-estruturadas, por melhor se adequar aos objetivos estabelecidos. As informações coletadas permitem verificar que no bojo das ações adotadas, em âmbito nacional e estadual, existiam muitas intencionalidades voltadas para a reversão dos elevados índices de evasão escolar, repetência e analfabetismo, mas que não deram conta de reparar os problemas educacionais do Estado.



UM OLHAR SOBRE A COESÃO NO GÊNERO MÚSICA

Sebastião Francisco de MESQUITA

Felipe Roberto de ARAÚJO

Maria Eliza Freitas do NASCIMENTO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Este artigo apresenta uma abordagem sobre a coesão textual e seus mecanismos constituintes. Com base nas teorias da Lingüística Textual, objetivamos analisar um texto, do gênero música, retirado do CD “*Identidade*” da dupla “*Os Nonatos*”, buscando identificar os elementos referentes à coesão, com ênfase na coesão por associação, explicando suas funções e contribuições para a construção do sentido do texto. Dessa forma, mostramos a evolução pela qual passou a Lingüística Textual, destacando a importância do texto enquanto objeto de estudo de línguas, pois somente através dele é possível explicar fenômenos de coesão que ao nível da frase ficariam presos a uma visão estruturalista da língua. A metodologia aplicada fundamenta-se em pesquisa bibliográfica sobre o referencial teórico, tomando por base o pensamento de autores como: Antunes (2005), Bentes (2001) e Costa Val (1994) para embasar a discussão sobre os fatores de textualidade, sobretudo a coesão por associação. Em seguida, faremos a aplicação dos fatores de coesão no gênero citado. Os resultados aqui alcançados apontam para a importância da lingüística textual no ensino da gramática em geral e, neste caso em particular, o ensino da coesão, trabalhando de forma contextualizada usando o texto como objeto para a reflexão lingüística, pois é somente através dele que os enunciados ganham sentido na construção das relações de comunicação entre os interlocutores.



BERIMBAU, CULTURA E EDUCAÇÃO: A CAPOEIRA NAS ESCOLAS DE ALTAMIRA/PA.

Sidneia Santos de SOUSA
Marla Cristina de Lima COSTA
Jakson José Gomes de OLIVEIRA
Universidade Federal do Pará (UFPA)

A capoeira é uma manifestação popular/cultural da corporeidade humana que envolve ritos, dança, atividade física, jogo, brincadeira, luta; é uma atividade que se faz presente em diversos espaços proporcionando diversão e aprendizagem aos sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva o presente estudo discute as práticas educativo/culturais da Capoeira inseridas no contexto das escolas públicas no município de Altamira-Pa. A pesquisa é de cunho qualitativo e está sendo realizada em dois momentos: a) pesquisa bibliográfica e documental realizada através da leitura e análise de textos, teses, dissertações, artigos, coleta e análise de relatórios, objetivando discutir os fundamentos da inserção da Capoeira no espaço escolar e b) pesquisa empírica, por meio de entrevistas e observação. Tem-se por objetivo analisar como tais práticas trabalham para a promoção do resgate da cultura afro-brasileira, entre os sujeitos envolvidos, perpassando pela dinâmica da prática pedagógica. Os resultados apontam que a prática da Capoeira desenvolvida nas escolas do referido município vem resgatando elementos importantes da cultura afro-brasileira tais como: ancestralidade, ritualidade, música e acima de tudo a identidade negra, uma vez que as práticas se dão de maneira contextualizada com toda a sua riqueza de significados.



O COORDENADOR PEDAGÓGICO E O DESAFIO DA INDISCIPLINA ESCOLAR

Silvana Santana de ANDRADE

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Esse trabalho apresenta a postura do Coordenador pedagógico diante do desafio da indisciplina escolar. Dialogamos com autores como, Aquino (1996), Vasconcelos (1998) no campo da psicologia e da pedagogia. O contexto estudado uma escola pública da rede municipal de Parnamirim desenvolvido de Outubro de 2007 a Agosto de 2008. Enfoque na pesquisa ação o estudo apresentou diversos fatores que dificultam a manutenção da disciplina escolar inclusive no âmbito administrativo, pedagógico e social. O Coordenador pedagógico enquanto Articulador capaz de mobilizar a comunidade escolar a refletir sua prática iniciando pela organização do espaço escolar. Buscamos em Alarcão (2001) e Candau (2001) entre outro suporte metodológico para a reflexão sobre as relações construídas, a comunicação sem ruídos e assim evitando conflitos desnecessários, a relação professor e aluno no espaço de sala de aula. A participação da comunidade como também os fatores sociais que interferem de alguma forma na escola. Os projetos pedagógicos e a participação da comunidade escolar, a formação continuada em serviço, a gestão participativa que tem favorecido o constante exercício da reflexão-ação e, por conseguinte, intervir de maneira eficaz para alcançar o objetivo de assegurar o direito a uma educação de qualidade tendo em vista o processo ensino aprendizagem fortalecendo o exercício de cidadania, através da Comunicação, formação de parcerias com palestrantes (assistentes sociais, Psicólogos, Psicopedagogos). Com a organização de oficinas pedagógicas e constante diálogo entre educadores, família e sociedade numa perspectiva multidisciplinar. Percebemos indicadores de mudanças positivas na receptividade dos familiares, o sentimento de pertença dos alunos e educadores, Portanto, o fortalecimento das relações humanas com ênfase na cooperação sem descuidar da reflexão teoria-prática.



O LÚDICO: UMA FORMA DE EDUCAR NA CRECHE TIA ALICE

Sineide Fernandes RÉGIS

Maria Ghisleny de Paiva BRASIL

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Este estudo tem como objetivo desenvolver uma análise sobre o papel do lúdico na Educação Infantil na Creche Tia Alice em Janduís - RN. Para a realização desse trabalho fez-se uma pesquisa de campo, a partir de um questionário semi-estruturado e observações em sala de aula. Tratando-se de uma investigação de caráter analítico, centra-se nos aspectos qualitativos da investigação, em que a partir dos dados coletados e com base nos estudos de Fontana (1997), Brougere (1995), Vigotsky (1996) adotou-se um referencial teórico que considera o lúdico na educação infantil como momento de criação e de apropriação de cultura bem como elemento que contribui significativamente para o desenvolvimento global da criança. Constatou-se que na sala de aula pesquisada subjaz uma compreensão formada desse conceito, na qual a professora reconhece a valorização da brincadeira e aproveita o melhor do ato de brincar para fazer com que as crianças aprendam brincando, identificando-se como um ensino/aprendizagem construtivista. Através das informações fornecidas na pesquisa avalia-se o desenvolvimento da aprendizagem das crianças favorável ao seu crescimento intelectual e pessoal, como também o fazer do professor e a definição de como trabalhar o lúdico é desmistificado, pelo fato dessa ação ser considerado meio de aprendizagem. As conclusões do estudo apontam que através das atividades lúdicas, a criança comunica-se consigo mesma e com o mundo, aceita a existência dos outros, estabelece relações sociais e constrói conhecimentos, desenvolvendo-se integralmente.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO RAMAL DA COOPERATIVA TARUMÃ MIRIM

Socorro dos Santos de MELO

Lucinete Gadelha da COSTA

Universidade Estadual do Amazonas (UEA)

Entendemos a Educação do Campo como um novo paradigma educacional fruto da resistência à lógica capitalista. Nesse cenário, é urgente repensarmos a necessidade de um maior relacionamento entre os sistemas escolares, movimentos sociais e universidades, o que torna importante a discussão sobre a Educação do Campo do ponto de vista de sua historicidade, seus desafios de ordem pedagógica e política na perspectiva que se vislumbrem nas novas condições históricas. Este trabalho tem como objetivo possibilitar uma reflexão em torno da Educação do Campo como um projeto contra-hegemônico na construção de uma sociedade mais inclidente ao homem que vive *no* e *do* campo. A pesquisa foi estruturada em três idéias centrais: os Movimentos Sociais e a Educação do Campo; a Educação do Campo: as contradições e possibilidades de construção de uma educação para além do capital e, por fim, a educação do campo como promotora da nova Identidade Camponesa. Metodologicamente assume um cunho bibliográfico numa perspectiva de caráter dialético. A partir da pesquisa ficou evidenciado que a Educação do Campo que se dá também no interior dos movimentos sociais do campo está contribuindo para a formação de uma nova identidade do camponês. Por fim, acreditamos que o papel das Universidades, é de fundamental importância para que se possa debater a viabilidade dos projetos e difundir a proposta lançada pelos coletivos de educação dos movimentos sociais do campo que almejam construir uma educação voltada para a realidade dos sujeitos do campo.



PROFESSORES/AS DE ENSINO RELIGIOSO: FORMAÇÕES DIFERENCIADAS E SABERES MÚLTIPLOS

Sunamita Araújo PEREIRA
Araceli Sobreira BENEVIDES
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O presente trabalho apresenta reflexões sobre resultados do projeto PIBIC/CNPq/UERN: *Saberes da Prática Docente do Ensino Religioso – Referências para a Formação sobre a Construção/Constituição da Identidade do/a Professor/a de Ensino Religioso*. Realizado no período de um ano (2007/2008), tivemos por objetivo investigar quem é o docente que leciona a disciplina de Ensino Religioso na região metropolitana da cidade do Natal/RN e de onde provêm os saberes desses professores. A metodologia que utilizamos foi a abordagem qualitativa com foco interpretativista. Realizamos a construção dos dados a partir de três momentos: a) questionário respondido por trinta e seis docentes de escolas situadas em diferentes regiões da grande Natal com o objetivo de se analisar a área de formação desses/as participantes; b) entrevista coletiva realizada com duas professoras e a equipe técnica da formação continuada em ensino religioso que discutem o percurso e a situação do ER na região e c) de um questionário que busca relatos pessoais sobre a inserção dos sujeitos na prática pedagógica do ER. De acordo com a análise, alguns aspectos devem ser considerados. Primeiro, tanto os saberes quanto a formação desses docentes é heterogênea. Segundo, a projeção de imagem docente não corresponde à exigida pelos próprios participantes quando definem o que é necessário para ser docente de ER. Como conclusão, podemos dizer que, mesmo demonstrando múltiplos saberes, falta a formação inicial em Ciências da Religião para garantir os conhecimentos pedagógicos necessários à prática relacionada aos saberes dessa área de conhecimento.



PRÁTICAS CORPORAIAS E FORMAÇÃO DOCENTE: O OLHAR DE UM PSICOMOTRICISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sunamita Araújo PEREIRA

Daniel Bezerra de BRITO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O objetivo do presente estudo é analisar e classificar, como objetos de leituras para a educação Infantil, a ambivalência entre o desejo fusional e o desejo de identidade (WINNICOTT, 1996; AUCOUTURIER e LAPIERRE, 2004). Através da seleção de dois recortes tirados de imagens de vídeo utilizou-se um estudo de caso para analisar a ambivalência desses desejos numa criança em 30 sessões de Psicomotricidade na Educação Infantil. Na comunicação tônico-corporal com a psicomotricista, a sedução afetiva foi a forma simbólica apresentada pela criança no desejo predominante de fusão, enquanto que a agressividade, a dominação e a domesticação foram as formas simbólicas apresentadas por ela em seu desejo predominante de identidade. A criança evoluiu de uma passividade, passando pela agressividade à uma busca de identidade utilizando nas ultimas sessões “a dominação e a domesticação do corpo da psicomotricista. Considerando as afirmações dos autores supracitados, segundo as quais, todas as relações da criança pequena com o adulto se articulam, a partir da ambivalência entre dois desejos: dependência “fusional” e de identidade - o presente estudo sugere incorporar a expressão desses desejos como objetos de leitura na Educação Infantil - considerando a relação que esses desejos estabelecem com a aprendizagem infantil. Dessa forma, identificar estratégias relacionais entre a Educadora e a criança e estratégias pedagógicas para o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem, a partir das expressões dos desejos da criança, nos parece importante para ampliar a base de conhecimentos na Educação Infantil.



**LEITURA DE MUNDO: UMA PRÁTICA INDISPENSÁVEL NA CONSTRUÇÃO
PROCESSUAL DA LEITURA.**

Susicleide Fernandes SABINO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Dentre os vários assuntos debatidos nas instituições educacionais, a leitura é um dos que mais se destacam dada a grande insatisfação dos professores referente a pouca leitura dos alunos. No entanto, percebe-se que há um número significativo de professores que vêem a leitura como objeto de ensino e não como uma forma prazerosa de aprender e entender o mundo. Dessa forma, esse trabalho tem por objetivo enfatizar a descrição e análise dos aspectos sócio cognitivos da leitura, entre outras explicitações relevantes para a compreensão leitora do sujeito-aprendente. Nesse caso, para fazermos esta abordagem teórica, nos apropriaremos dos postulados de FOUCAMBERT (1994), ORLANDI (2001), FERREIRA (2001), MORAIS (2000), LAJOLO (2005), VILLARDI (1997), PCN. v 2 (2001), entre outros. Explicitamos também que o *corpus* deste trabalho será constituído de um questionário aberto direcionado para quatro professoras do ensino fundamental I (2º ao 5º ano). De posse do conteúdo das análises, podemos adiantar de que o trabalho com a leitura em sala de aula ainda apresenta uma série de questões de ordem teórica, sócio-crítica e metodológica para serem trabalhadas tendo em vista o aluno-sujeito aprendente.



NÍVEIS DE ESCRITA: UMA EXPERIÊNCIA DE ANÁLISE DE ESCRITAS INFANTIS NO CURSO DE PEDAGOGIA

Suzy Chaves de OLIVEIRA

Jacyene Melo de Oliveira ARAÚJO

Faculdade de Ciências, Cultura e Extensão do RN (FACEX)

A pesquisa realizada sobre os níveis da escrita, proporcionou uma análise mais cautelosa das características de cada nível de acordo com a psicogênese da língua escrita (FERREIRO, TEBEROSKY, 1985). A coleta dos dados, partiu de um auto-ditado, com um tema base, aplicado com quatro crianças da rede privada de ensino, de níveis e faixas etárias diferentes, sobre o qual formularam frases e representando-as com desenho. Os resultados foram bem positivos, imediatos e bem característicos para cada nível, sendo possível aliar os estudos teóricos com a prática alfabetizadora. Portanto, as conclusões desse estudo também servem como referência, para os futuros/atuais docentes perceberem o nível e a evolução de cada criança e, assim, poderem avaliar melhor o seu aluno.



POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: POSICIONAMENTO DOS ALUNOS PRÉ-UNIVERSITÁRIOS PERANTE A PROPOSTA DE COTAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Tássia Sâmara Cardoso BARBOSA

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

A discussão sobre a inclusão das políticas de cotas nas universidades Brasileiras é recente. A Universidade Federal da Paraíba, assim como muitas outras instituições, também lançou sua proposta de cotas. Este pesquisa tem por finalidade averiguar as propostas sobre as ações afirmativas dentro da UFPB e nas demais instituições de ensino superior, focalizando os alunos pré-universitários discentes de duas instituições de ensino, uma da rede privada e a outra da rede pública da cidade de João Pessoa na Paraíba. Pretendemos assim descobrir o posicionamento dos alunos perante tal projeto, juntamente com os pontos positivos negativos da proposta. Para nossa pesquisa utilizamos primeiramente como método a pesquisa bibliográfica, para saber o rumo do sistema de cotas em outras instituições, e o estudo de caso também será necessário, uma vez que teremos que estudar e analisar duas instituições distintas, com alunos distintos no que diz respeito à classe social e à etnia racial. Em um segundo momento pretendemos aplicar um questionário socioeconômico cultural que será analisado estatisticamente. Por fim, pretendemos ter contribuições necessárias que evidenciarão de certa maneira a realidade e o pensamento sobre que passo dar em relação a questão das cotas e tudo o que essa proposta mudará no que diz respeito ao acesso e à realidade nos cursos mais procurados da UFPB.



O DESAFIO DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE: “TENTANDO FAZER DA INTERRUPÇÃO UM CAMINHO NOVO; DA QUEDA, UM PASSO DE DANÇA; DO MEDO, UMA ESCADA; DO SONHO, UMA PONTE; DA PROCURA, UM ENCONTRO”

Teresa Liliane FERNANDES

Suame Cristine Melo FREITAS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Em seus diferentes momentos históricos, os saberes e as práticas de educação em saúde estiveram submersas em um mar de discursos hegemônicos, reducionistas e tantos outros que tornavam esta prática insuficiente e baseada apenas no discurso higienista e tradicionalmente autoritário. Partindo desses pressupostos, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre as potencialidades e contradições da educação em saúde no cotidiano do Programa de Saúde da Família (PSF). Utilizando-se para isso de uma metodologia descritivo-reflexiva, apresentando como eixo basilar as pedagogias de Paulo Freire, entrevista feita com enfermeira de PSF e ainda revisão bibliográfica de autores como Vasconcelos, Crevelim & Peduzzi, Smeke & Oliveira, entre outros. A análise possibilitou perceber que pouca ou nenhuma importância é dada às ações educativas, trabalhos em grupo são muitas vezes marginalizados, os profissionais envolvidos são desacreditados e desestimulados, a infra-estrutura necessária é escassa. Assim sendo, faz-se necessário uma educação em saúde que priorize a relação educativa com a população, rompendo com a verticalidade da relação profissional/usuário. É preciso valorizar as trocas interpessoais, as iniciativas da população e usuários e, pelo diálogo, buscar-se a explicitação e compreensão do saber popular, contrapondo-se assim a passividade usual das práticas educativas tradicionais, na busca de um cidadão saudável e feliz com autonomia.



| **A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS/ESCOLARES.
ANÁLISE DOS TEXTOS CIENTÍFICOS DA ANPED E EPENN**

Tereza D'Avila de Oliveira MIRANDA

Edineide JEZINE

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

O projeto de pesquisa intitulado “Produção de Conhecimento e as práticas educativas/escolares. Análise dos textos científicos da ANPED e EPENN”, busca abordar as políticas públicas e ações educacionais voltadas ao processo de inclusão, considerando as dimensões educacionais e sociais a partir das produções científicas sobre essa temática nos trabalhos científicos do PPGE/UFPB e EPENN, produzidos no período que compreende a publicação da LDBN n.9394/96 até 2006. A partir da sua contextualização histórica do conceito de inclusão educacional e social, busca-se apreender as relações teoria e prática, as políticas públicas e sua relação com a sociedade a partir das forças que lhe impulsionam. Por se tratar de uma análise de trabalhos científicos situamos a pesquisa sob os procedimentos da pesquisa teórica, também conhecida como pesquisa bibliográfica. Objetivamos investigar, quais as políticas de inclusão que surgiram após a LDB e como estas estão sendo discutidas e realizadas no âmbito social e educacional; Reconhecer a contribuição dos Movimentos Sociais e a contribuição da universidade na produção científica para pensar a relação teoria e prática no processo de inclusão educacional e social. O princípio a ser seguido é que nenhuma criança deve ser separada das outras por apresentar alguma espécie de deficiência, pois essa separação gera grupos específicos de deficientes, levando-os a segregação. Contudo, o olhar deve atentar para o prisma da multiculturalidade e diferença das pessoas em seus diversos contextos, faltando às escolas condições de formação e estrutura para esse atendimento.



**INTERDISCIPLINARIDADE E INTEGRALIDADE NA ATENÇÃO BÁSICA À SAÚDE:
UMA EMERGÊNCIA EM PAU DOS FERROS A SER PENSADA.**

Thiziane Mérin Feitosa CHAVES

Bartira Nogueira LEITE

Joel Dácio de Souza MAIA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Para o desenvolvimento efetivo do SUS, a integralidade consiste em um importante caminho para se qualificar os serviços da atenção básica de saúde, podendo ter como eficiente instrumento a interdisciplinaridade entre a equipe. Sendo assim, pretende-se discorrer acerca da significância da integralidade e da interdisciplinaridade frente ao desenvolvimento da assistência primária à saúde, e quais fatores influenciam a prática destas no cotidiano dos serviços. Para isso, foi necessária uma revisão bibliográfica sobre o assunto, além da aplicação de entrevistas abertas aos profissionais de saúde e alguns usuários. Com isso, percebeu-se que os profissionais possuem um conhecimento relativo acerca de Integralidade e Interdisciplinaridade, e a rotina de trabalho enraizada no individualismo e imediatismo ainda dificulta a reunião destes para planejar e executar as ações em saúde. Portanto, faz-se necessário a prática da Interdisciplinaridade na assistência primária à saúde de Pau dos Ferros, a fim de se efetivar a Integralidade e demais princípios do SUS como garantia de qualidade dos serviços de saúde.



**EDUCAÇÃO E ESTILO DE VIDA DE IDOSOS: PROVOCAÇÕES A PARTIR DA
ATIVIDADE FÍSICA**

Ubilina Maria da Conceição MAIA

Bertulino José de SOUZA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O aumento crescente do número de idosos (as) no quadro demográfico tem despertado nas últimas décadas para uma preocupação com a qualidade de vida dessa população. O estilo de vida que corresponde ao conjunto de hábitos adotados pela sociedade tem provocado a avaliação das condições de vida do indivíduo, bem como o seu bem-estar. Neste contexto este estudo objetiva Discutir do ponto de vista teórico, questões relacionadas ao estilo de vida, qualidade de vida, saúde e idoso com um foco na educação para a saúde através da atividade física. O trabalho trata de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada no posicionamento de alguns teóricos. Para tanto buscamos referências que pudesse fornecer o embasamento necessário para uma discussão consistente. O estudo nos proporcionou compreensões importantes para essa discussão teórica: O estilo de vida surge como o comportamento adquirido socialmente ou culturalmente é capaz de interferir na saúde de indivíduos, grupos e comunidades de maneira positiva. A qualidade de vida pode ser compreendida partindo da subjetividade do indivíduo envolvendo dimensões sociais, físicas, ambientais e psicológicas e que tem contribuído para elaboração de estratégias com base na educação para a saúde. Já a velhice trata-se de uma etapa inevitável da vida que na atualidade tem recebido um enfoque relevante devido sua nova configuração no cenário mundial. Dessa forma a adoção de um estilo de vida ativo na velhice, com a adesão de uma atividade física regular, é discutida visando a dignidade do idoso e um envelhecimento saudável.



HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA SALA DE AULA

Valmira Lúcia Matias FELIPE.

Geovanize de Farias Souza ARAÚJO.

Josefa Telma RODRIGUES.

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

O presente artigo objetiva reafirmar a importância do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Estamos fundamentadas a priori nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino da História da Cultura Indígena e a Cultura Afro - brasileira e Africana, e na lei 11.645/08 que altera a LDB, e torna obrigatório o ensino da cultura negra nas escolas de ensino Fundamental e Médio. Nele consta relato de experiência no estágio supervisionado realizado na Escola Estadual Murilo Quintana (nome fictício) localizada na zona urbana no município de Campina Grande-PB, no período de março a Junho de 2008, onde desenvolvemos um projeto objetivando levar os alunos do 5º ano a reconhecer o negro como elemento fundamental na formação do povo Brasileiro; conhecer a luta desse povo pela liberdade, e, por fim, trabalhamos as questões referentes à discriminação racial, levando-os a refletir criticamente sobre estas questões e expressarem suas opiniões por meio de textos escritos. Como Resultado, obtivemos o despertar de uma consciência expressa em suas falas e atitudes, pelo o interesse na temática abordada, portanto, o desejo de conhecer a cultura do outro, leva a implicações de respeito e valorização mútua.



CRIANÇAS PENSANTES: POSSIBILIDADES E LIMITES DA FILOSOFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Van Victor Carvalho de SOUSA
Solange Maria Norjosa GONZAGA
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

pesquisa foi proposta pela emergência da implantação da disciplina Filosofia no Ensino Médio e em função da escassez de metodologias de ensino em Filosofia. Se por um lado, um mercado de trabalho é aberto com o retorno da Filosofia no Ensino Médio, por outro, não há qualificação crítica para suprir essa demanda, pois a formação universitária se preocupa tão somente com o professor pesquisador. Dessa maneira, essa abertura no mundo do trabalho torna-se um problema, considerando que não há metodologia para o Ensino Médio no que diz respeito ao ensino de Filosofia, por isso a necessidade de refletir sobre a proposta de Mathew Lipman como possibilidade de paradigma.: O universo da pesquisa compreende: 1) alunos do Ensino Fundamental do Colégio Regina Coeli em Campina Grande/PB, sendo um total de oitenta (80) sujeitos; e 2) os conteúdos programáticos da proposta de Mathew Lipman “Filosofia para Crianças” (novelas filosóficas e manual do professor). Faremos um estudo selecionando dados do conteúdo e da metodologia aplicados por série, que será mapeado para pontuarmos as noções filosóficas e identificarmos se elas aparecem nas respostas dos alunos obtidas através dos questionários e das entrevistas, e em que medida são filosoficamente válidas. Os resultados da pesquisa são parciais, considerando que está em andamento.



EDUCANDO A MEMÓRIA: PRÁTICAS PATRIMONIAIS PEDAGÓGICAS NA CIDADE DE CAMPINA GRANDE [80-90]

Vanessa Costa de MACÊDO
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

A pesquisa tem como objetivo problematizar as memórias e concepções históricas sobre a cidade de Campina Grande partindo do diálogo da História com a Educação, ou seja, questionar os valores e idéias que são produzidas e reproduzidas sobre a cidade enquanto conjunto patrimonial materializado em museus, centros históricos, enquanto bens materiais. Este questionamento parte de uma problemática referente a vinculação a partir de atividades pedagógicas na tentativa de educar sobre o patrimônio das cidades e sobre a necessidade de preservação de uma memória. Através da pesquisa documental em lugares institucionais, escolas, corpos públicos procuraremos verificar as maneiras pelas quais as propostas educacionais sobre o patrimônio histórico da cidade de Campina Grande foi adentrando nos currículos e propostas pedagógicas nas escolas de Ensino Fundamental da cidade. Procuraremos perceber através disto quais as ações que propiciaram a implementação, por parte de um lugar de poder, a promoção de uma memória sobre a cidade. Através disto viemos perceber que as memórias produzidas sobre a cidade correspondem a determinados lugares que a fomentam e as produzem, entretanto muitas delas através de mecanismos de lugares de saber e poder buscam se vincular a uma idéia que estabelece uma ligação entre uma memória social, historicamente dada por setores da sociedade, não marginalizados. Uma vez que este discurso é modificado, variadas formas de veiculá-lo são acionadas, assim como a educação e processos que envolvem a dinâmica pedagógica. Isto que procuremos estudar. Os processos educacionais apresentam em sua formação discursos que mascaram as dinâmicas de formação enquanto práticas educativas, veiculadas e lugares de saber que se sobrepõem a outras concepções, não traduzem a complexidade das concepções e categorias históricas.



OS GÊNEROS TEXTUAIS NA PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS EM AULAS DE LÍNGUA MATERNA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Vanilson Pinheiro da SILVA
José Cezinaldo Rocha BESSA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O presente trabalho tem a finalidade de investigar o trabalho com os gêneros textuais na produção de textos escritos em aulas de língua materna do ensino fundamental de uma escola da rede pública. Tendo como referência os postulados teóricos de Bakhtin (2003), Marcuschi (2002), Geraldí (2001), Lopes-Rossi (2002, 2006), Brito (2007) dentre tantos outros, procuramos identificar a noção de gêneros que norteia a prática do professor, que gêneros são trabalhados, assim como conhecer os interlocutores a quem se dirigem os textos produzidos pelos alunos e o lugar onde circulam esses textos. Para a execução desta pesquisa, realizamos observação direta em turmas de 8º e 9º ano do ensino fundamental e aplicamos questionário com a professora. Verificamos nas respostas dadas ao questionário aplicado e nas observações feitas na sala de aula que a professora não apresenta uma noção clara sobre o que realmente sejam os gêneros. Constatamos também que o encaminhamento do trabalho com a produção escrita não explicita satisfatoriamente a finalidade, tampouco os interlocutores e os lugares de circulação dos textos, de modo a evidenciar a carência de uma reflexão sobre as funções sociais que os gêneros exercem enquanto enunciados lingüísticos. Com isso, constatamos que, apesar da intensa produção lingüística dos últimos anos e das tentativas de incorporação das propostas dos PCN's ao ensino, a prática de produção de textos escritos realizada sala de aula revela certo distanciamento em relação a uma perspectiva de trabalho coerente com os postulados da teoria de gêneros.



EMBALADOS COM O "PEIXINHO QUE VAI NADANDO" MERGULHANDO NO MAR DA IMAGINAÇÃO (RELATO DE EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS DE 2 A 3 ANOS)

Verônica Costa de SOUSA

Uiliete Márcia Silva de MENDONÇA

Keila Barreto de ARAÚJO

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Nesse artigo abordamos o trabalho desenvolvido durante o segundo bimestre de 2008, com a Turma 1, constituída por um grupo de 21 crianças na faixa etária de 2 a 3 anos do Núcleo de Educação Infantil – NEI/UFRN. Nos momentos da roda, cantávamos a música “O Peixinho vai nadando” e começamos a suscitar nas crianças o desejo de conhecer as características do peixe, por percebermos que os pequenos animais chamam a atenção de crianças nessa faixa etária. Na sistematização do trabalho pedagógico em torno dos objetivos traçados, ressaltamos que o estudo possibilitou o conhecimento das características gerais dos peixes, das diferenças entre ele e o pato (tema de pesquisa anterior) e o corpo, além da diversidade dos peixes existentes, seu habitat, sua alimentação, etc, através de aprendizagens significativas para o grupo. Repensar o que vivenciamos com o tema “peixes” é de certa forma mergulharmos no fundo do mar com a nossa imaginação, embalados pela leitura de histórias e pelas brincadeiras; pelas músicas que ouvimos e aprendemos a cantar; pelas dramatizações que nos permitiram sermos transportados para outros lugares, assumindo os mais diversos personagens, criando e ressignificando saberes. As aprendizagens decorrentes desta experiência, foram para nós gratificante, pois podemos perceber várias conquistas. O que percebemos como reflexo das aprendizagens conquistadas é um grande entusiasmo, os desafios vão sendo enfrentados com alegria e prazer, “o que nos dá a certeza de que a busca do conhecimento não é, para as crianças, preparação para nada, e sim vida aqui e agora” (FREIRE, 1983, p. 50).



VIVÊNCIA NA LITERATURA INFANTIL: A LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Verônica Costa de SOUSA

Dominique Cristina Souza de SENA

Uiliete Márcia Silva de MENDONÇA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

O presente trabalho trata de uma experiência realizada no Núcleo de Educação Infantil – NEI/UFRN, que privilegia em sua rotina diária a prática da leitura e contação de histórias no contexto escolar. Essa prática articulada às atividades de linguagem proporciona ao aluno o contato com o real e o mítico, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades que o leva a tornar-se um leitor capaz de compreender, analisar, interpretar e produzir textos. Dessa forma, entende-se que o trabalho com a leitura e contação de histórias, é importante no processo de ensino-aprendizagem por despertar e formar pequenos leitores, além de enriquecer esse processo, tornando-o lúdico, instigante e desafiador. Assim, essa prática de ouvir histórias lidas ou contadas e sua exploração constante na escola, vivificará o prazer pela leitura, constituindo uma relação singular com o mundo imaginário e lúdico. Enfim, a leitura e a contação realizada cotidianamente na escola para as crianças, de forma prazerosa e intencional expande as experiências, estrutura a aprendizagem e os conhecimentos.



A LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA: A REALIDADE NA ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA

Verônica Maria de Araújo PONTES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A literatura de potencial recepção infantil tem enfrentado muitos obstáculos para ser reconhecida como obra de arte que é. No entanto, os esforços empreendidos têm sido vários, e os agentes educacionais responsáveis pela sua ampliação e legitimação possibilitaram um avanço supreendente na área e discussões e pesquisas têm elevado esse teor da leitura literária como capaz de envolver, e modificar a forma de discutir a leitura e formar aluno/leitores cada vez mais eficientes e críticos em sala de aula. Sendo assim, propomo-nos a apresentar uma realidade educacional de outro país de língua portuguesa como Portugal, para que possamos refletir e buscar alternativas cada vez mais amplas e fortalecedoras do convívio aluno-leitura literária. Para isso, fundamentamo-nos em autores como Colomer (2001), Freire (1989), Smith (1989), Azevedo (2006), Cerrillo (2002), entre outros que viabilizam novas propostas de atuação na formação de leitores em sala de aula. A nossa pesquisa constitui-se numa abordagem qualitativa, em que se caracteriza como estudo de caso, utilizando para isso instrumentos de coleta como a entrevista, questionário e observação de sala de aula. Os sujeitos da nossa pesquisa são professores e alunos do 3º ano do ensino básico (fundamental no Brasil).



A SEXUALIDADE FEMININA: O CONTEÚDO MANIFESTO E O CONTEÚDO PSÍQUICO LATENTE NA RELAÇÃO ESTER/EDNA EM “RIACHO DOCE” DE JOSÉ LINS DO REGO

Vilmária Chaves NOGUEIRA

José Vilian MANGUEIRA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Este trabalho de análise literária encontra fundamento nas mais diversas portas abertas com o surgimento da Psicanálise, bem como na aplicabilidade dos estudos provenientes desta área de investigação. Assim, embutidos num contexto de investigação, perseguimos de perto o objetivo maior de nosso estudo: analisar a relação de Ester e Edna no romance *Riacho Doce*, de José Lins do Rego, a partir dos conceitos da psicanálise no que se trata do desenvolvimento da sexualidade feminina, da transferência e dos desejos latentes do inconsciente. Para tanto, temos como base teórica os pensamentos de Freud (1997). Procuramos ativar nossas discussões na relação comportamental da personagem protagonista do romance, Edna, com os processos mentais que se desenvolvem na mulher da fase “criança” à fase “adulta”. Nossas conclusões nos fazem afirmar que, para se entender o percurso pelo qual passa a personagem, não basta somente conhecer os motivos que condicionam as suas ações, mas os sentimentos e os pensamentos que estão conservados no inconsciente da protagonista, visto que esses só acontecem precedidos dos processos e julgamentos da mesma.



A RELAÇÃO ENTRE A PALAVRA E A TEORIA DA APRENDIZAGEM NO CRÁTILO DE PLATÃO

Viviane Aparecida Beltrão SILVA

Bolsista CNPq\UERN

Ivanaldo Oliveira dos Santos

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Platão foi o primeiro pensador no Ocidente a ter consciência da importância da educação para a formação do homem. Em grande medida a sua volumosa obra composta por trinta e seis diálogos versa, de forma direta ou indireta, sobre o problema da educação. Ele inaugura o texto filosófico de finalidade pedagógica e, por isso, a questão do ensino é constitutivo da noção platônica de saber. O objetivo dessa comunicação é bem simples: tenciona-se apresentar a relação entre a palavra e a teoria da aprendizagem. Para se alcançar esse objetivo foi realizado uma pesquisa analítica no diálogo *Crátilo*. Além disso, trabalhou-se com outros diálogos de Platão: *A República*, *Hipias Menor*, *Eutidemo*, *Fedon* e *Parmênides*. Foram utilizados os seguintes comentadores: Dias (1994), Kahn (1986), Mesquita (2006a, 2006b), Paviani (1993), Places (1970), Santos (1987), Santos (2003), Souza (2005) e Teixeira (2000). Demonstrou-se que no diálogo *Crátilo* de Platão a relação palavra e coisa aponta para a aprendizagem da teoria das formas. Neste sentido, há uma relação entre palavra e teoria da aprendizagem. É preciso deixar claro que não é possível vislumbrar em Platão, especialmente no *Crátilo*, uma “teoria da aprendizagem” da forma como a sociedade contemporânea e especialmente as ciências humanas pensam essa expressão, mas é preciso perceber que a relação palavra e coisa aponta para a aprendizagem da teoria das formas. É neste sentido que se deve entender que existe uma relação entre a palavra e a teoria da aprendizagem no diálogo *Crátilo*.



A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO: SEPARADOS NA SALA DE AULA?

Viviane Maria Ferreira FARIA
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

O presente trabalho apresenta um relato de experiência numa escola pública localizada no interior da Paraíba. Além disso, menciona características necessárias para nós — professores (as) — consigamos um bom desempenho frente à sala de aula. Aborda ainda, a importância do letramento caminhando juntamente com a alfabetização com a alfabetização no cotidiano, pois sabemos que não é suficiente que a criança aprenda a ler e escrever para configurar uma boa vida escolar e social, no convívio com os demais. Posiciona críticas dentro do próprio relato de experiência destacando seus pontos positivos e negativos. Relata ainda o cotidiano infantil, enfatizando as necessidades e os interesses das crianças. Por mais que seja necessária a alfabetização de nada adianta quando o indivíduo “sabe” ler e escrever, se sequer, este comprehende e interpreta o que escreve e o que lê. É essencial, portanto, que a alfabetização não seja “separada” do letramento e vice-versa, já que um completa o outro.



A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LEMBRADA OU ESQUECIDA?

Viviane Maria Ferreira FARIA
Maria do Socorro Moura MONTENEGRO
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Este trabalho tem o objetivo de abordar uma reflexão sobre a prática literária “presente”, em salas da educação infantil, onde através de estágios na rede pública e privada de ensino, pudemos observar o cotidiano escolar. Neste comparamos didáticas e práticas utilizadas pelas professoras em questão, criticando obviamente suas possíveis fragilidades e pontos fortes. Torna-se claro — para nós conscientes profissionais da educação — a necessidade de um aperfeiçoamento dos métodos dos (as) professores (as), pois em nosso país cada vez mais nos deparamos com um baixo índice de leitores. Observamos que o incentivo da leitura deve ser iniciado já na base escolar, ou seja, na pré-escola. Como Machado (2005) aponta que a literatura nos deixa marcas, principalmente na nossa infância, onde tudo é mágico, imaginário e imprevisível. Não só a metodologia trabalhada em sala de aula é importante, mas também o critério de escolha do livro a ser lido pela professora, pela criança — quando esta aprende a ler — ou por seus pais que podem e devem continuar com o incentivo a leitura em casa. Admitimos que ainda são cometidos vários equívocos em relação à Literatura Infantil. O maior deles é a preocupação pedagógica, quando sabemos que quanto mais damos aos livros a condição de instrumento para um exercício posterior, estamos “retirando” o prazer efetivo dessa leitura. Na maioria dos casos a leitura ensina mais do que uma atividade “metódica” e que para as crianças — principalmente — se torna algo sem sentido, o que as deixa sem motivação.



PRÁTICAS DE ESCRITA: CONCEPÇÕES E ENSINO

Wallace DANTAS
Francicleíbia Nicolau da SILVA
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Este trabalho é resultado de reflexões e investigações feitas a partir do projeto PROLICEN-UFCG (Programa de incentivo à docência da Universidade Federal de Campina Grande) “As práticas de leitura e escritura em escolas públicas do sertão paraibano.” Voltando-se ao trabalho sobre a escrita, o projeto tem como objetivo, a partir de discussões sobre as teorias, dar novo sentido às concepções vigentes sobre a questão em escola públicas, partindo-se de uma perspectiva teórico-metodológica sócio-discursiva que leva em consideração o caráter interativo e dialógico da construção do texto. Tomando a escrita como prática social e situada em três importantes paradigmas: experimental/positivista, cognitivista e o sócio-discursivo, são valorizadas a capacidade de expressão e a habilidade de um sujeito escolher um gênero, tanto de adequação social quanto lingüística que essa prática (escrita) exige. As informações levantadas e analisadas fazem parte de um questionário aplicado aos professores de língua portuguesa, reuniões periódicas e visitas em sala de aula, observando a relação professor - aluno com o trabalho de escrita, destacando pontos relevantes que ao analisados entrarão em uma nova fase: a experimental, atribuindo a essas observações propostas de melhoramento significativo quanto ao trabalho de escrita desenvolvido na Escola de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Constantino Vieira da cidade de Cajazeiras – PB. Fundamentada nos trabalhos de Garcez (19987), Bakhtin (1992), Pica (1986) e Kleiman (1995) esta análise traz a escrita voltada para o produto, nesse sentido, o projeto tem sua primeira fase concluída, com discussões e aprofundamentos teóricos e práticos da prática de escrita que a escola até então desenvolve.



CONSELHOS TUTELARES E ESCOLAS: POSSIBILIDADES DE DIÁLOGOS

Wigna Eriony Aparecida de MORAIS

Patricia Gomes de FARIA

Maraisa Damiana Soares ALVES

Ilane Ferreira CAVALCANTE

Centro Federal de Educação Tecnológica do RN (CEFET-RN)

Este artigo objetiva compreender a relação existente entre o Conselho Tutelar (CT) da Zona Sul de Natal-RN e as escolas também localizadas na Zona Sul da cidade. Verificando principalmente se os casos apresentados pelas escolas deverão mesmo ser resolvidos pelos CT. Para tanto, fizemos pesquisa bibliográfica e entrevistamos membros do conselho tutelar com a finalidade de respaldar, de forma mais específica, as ações e deliberações desta instituição, visando à garantia dos direitos que assistem à criança e o adolescente. Sendo assim, através deste artigo pode-se concluir que o trabalho exercido pelo CT torna-se fundamental para a manutenção e garantia do acesso à formação escolar de crianças e adolescentes, agindo de forma a evitar a evasão de estudantes e, dessa forma, a possibilidade de, estando fora da escola, serem vítimas dos trabalhos infantis ou até mesmo de terem o primeiro contato com as drogas.



**AUTO-PERCEPÇÃO DA AUTONOMIA FUNCIONAL E SAÚDE DE IDOSOS DO GRUPO
DE CONVIVÊNCIA “VIVER MELHOR” JOSÉ DA PENHA/RN.**

Wigna Ionara Soares da COSTA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Em virtude do aumento significativo da população idosa e do declínio gradual das capacidades estruturais e funcionais nesta faixa etária, surge a preocupação com a qualidade e autonomia funcional na vida do idoso. Nesta perspectiva, este estudo teve como objetivo analisar por meio da auto-avaliação a percepção de saúde e autonomia funcional dos idosos participantes de grupo de convivência. O trabalho consistiu em uma pesquisa descritiva realizada com idosos da Vila Major Felipe/ José da Penha/RN. Fizeram parte da amostra 26 idosos (as) na faixa etária entre 55 e 85 anos de idade participantes do centro de convivência “Viver Melhor”. Para a realização do mesmo foi adotado a aplicação do questionário validado para o projeto PEA BRASIL (Passos para um envelhecimento mais ativo) desenvolvido em CARATINGA/MG. Quanto aos resultados, foi possível observar que a percepção de saúde encontra-se regular. No que diz respeito às AVDS (atividades básicas da vida diária) foram classificados como independentes e quanto as AIVDS (atividades instrumentais da vida diária) demonstrou declínio considerável a partir de questões relacionadas à saúde. Portanto, frente às novas demandas, a criação de grupos de convivência é uma alternativa que surge, onde os idosos procuram um meio para se manter ativos.



**INCLUSÃO DIGITAL: TECENDO SABERES NOS CAMINHOS DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA – UMA EXPERIÊNCIA DO CURSO DE LICENCIATURA DE
COMPUTAÇÃO DA UEPB**

Wilkens Lenon Silva de ANDRADE

Maria do Rosário Gomes GERMANO

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Inclusão digital é hoje tema recorrente na literatura e nas discussões de caráter educacional. Nas escolas, está discussão perpassa pela preocupação com a apropriação das NTC'S pelos docentes e as contribuições que estas podem trazer para o processo de ensino e aprendizagem. Por isso, este trabalho tem por finalidade mostrar, através da prática em sala de aula, a utilização do computador como uma ferramenta de mediação pedagógica no processo ensino-aprendizagem a partir de uma proposta interdisciplinar, tendo como suporte dessa prática o computador conectado à rede mundial de computadores. A metodologia utilizada compõe-se de exploração do material bibliográfico pertinente ao tema, além de prática laboratorial com a participação dos atores envolvidos: alunos e professores, no processo. Ainda não é possível verificar resultados definitivos em virtude do trabalho estar em sua fase inicial, mas nota-se, desde de já, o engajamento de todos os atores envolvidos na aplicação e no uso do computador como ferramenta de mediação pedagógica. Nossas reflexões ainda precisam ser melhores depuradas, mas já podemos perceber que, com um pouco de dedicação e criatividade, chegaremos a um nível de aprendizado com satisfatória qualidade. Esse objetivo ainda está aberto, porém nosso trabalho continuará em busca dos melhores resultados.



A EDUCAÇÃO NO SISTEMA REPRESSIVO: UMA REFLEXÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE 1964 A 1985

Wisane Souza dos SANTOS

Marineide Furtado CAMPOS

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

O presente trabalho é o resultado de uma pesquisa bibliográfica referente às políticas educacionais repressivas de 1964 a 1985, de forma a discutir o seu desenvolvimento e aplicações nas suas diferentes épocas, além de situar estas na Constituição Brasileira. Neste período, a educação tornou-se um grande negócio para os grupos privados e a estrutura do Governo providenciou um sistemático sucateamento do ensino público em todos os níveis, inviabilizando o seu acesso, imobilizando a crítica e a discussão nas universidades de forma reacionária, censurando a política educativa, a apropriação da cultura em toda a sociedade, o que legitimou o projeto mais violento, desigual e desumano dos Governos Militares.



O ENSINO DE HISTÓRIA, E O LIVRO DIDÁTICO NA PRÁTICA DOCENTE: A PESQUISA EXPLORATÓRIA COMO ALTERNATIVA DE ACESSIBILIDADE AS PRODUÇÕES ACADÉMICAS.

Yáscara Sibelly de Souza CAMPOS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A investigação reflete acerca do que tem sido disponibilizado na internet referente aos campos do ensino de História, o livro Didático e seu uso no espectro escolar. Foram realizadas pesquisas em sites de busca, afim de que fossem localizadas as produções nas áreas em foco. Após a localização dos sítios, criou-se um banco de dados das produções sendo-as subdivididas em quatro categorias: ensino de história; Livro didático; Livro didático de história e Uso do livro didático. Analisando os dados concluiu-se que a disponibilidade dos trabalhos de ensino de História é a maior entre os objetos da pesquisa. A temática do uso do livro didático é a de menor sociabilidade entre as pesquisas nas vias de comunicação virtual. Neste sentido, teve-se totalizado um acervo de cento e cinco trabalhos, dos quais se verificou a ocorrência de cinqüenta e seis (56) produções relacionadas ao ensino de história; na categoria Livro Didático foram diagnosticadas 28 investigações; enquanto no Livro Didático de História encontrou-se dezesseis (16) trabalhos; e por fim, na categoria Uso do Livro Didático apresentou a proeminência de quatro (4) trabalhos. Em suma, as temáticas estudadas estão presentes nas discussões científicas, representando pelo volume da produção um campo de pesquisa consolidado no Brasil.



**FELIZ ANO VELHO: MARCELO RUBENS PAIVA DA RECEPÇÃO DA OBRA À CRÍTICA
SOCIOLOGICA**

Yuri Hícaro Diógenes Moura ALVARENGA
Maria Aparecida da Costa Ferreira GONÇALVES
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Objetivamos com este trabalho evidenciar sobre a estética da recepção e a maleabilidade interpretativa da obra *Feliz Ano Velho* de Marcelo Rubens Paiva focalizando em especial as diferentes visões sociológicas que podem ser constatadas na leitura da referida obra. Observamos, pois, com a leitura do livro que é muito evidente a sua verossimilhança com a realidade dos jovens do Brasil inteiro, sejam de antigas ou novas gerações; parte dessa semelhança a autenticidade social de uma narrativa e a noção de diversidade interpretativa presentes nela. Tomamos como embasamento teórico para nosso estudo textos de Cândido (1985), Báberis (1996), Zapponni (2003), Silva (2003) Refletimos primeiramente sobre a problemática social de um mundo entorpecido por falsas ideologias e em segunda instância observamos a relevância de um leitor ciente das diversas visões em uma mesma obra literária. Com a leitura da narrativa, pudemos concluir que um mesmo leitor ou leitores diferentes são surpreendidos diversas vezes e de formas distintas no decorrer da história do autor/personagem, observamos, ainda que o romance *Feliz Ano Velho*, permite uma diversidade interpretativa acerca de questões sociais.



A TRANSFIGURAÇÃO DAS AVENTURAS DE DOM QUIXOTE PARA O UNIVERSO INFANTIL

Abdoral Inácio da SILVA

Sara Fernandes MARTINS

Andrey Pereira de OLIVEIRA

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO E A REALIDADE EDUCACIONAL NOS MUNICÍPIOS DE SOSSEGO/PB E CORONEL EZEQUIEL/RN

Ádila Priscila Gomes RODRIGUES

Emília Lima da COSTA

Lauro Pires XAVIER NETO

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

RETRATO FICCIONAL DE UMA SOCIEDADE ESTIGMATIZADORA DA MULHER

Adriana de Jesus SILVA

Ana Cristiana Lima SANTOS

Maria Zilda da SILVA

Maria Aparecida da Costa G.FERREIRA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A TENDÊNCIA DO ESTUDO DAS MODALIDADES DA LÍNGUA NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA

Adriana Silva Nobre MENDES

Gilceane Soares BATISTA

Silvestre Gomes MARTINS

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)



LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA: UMA ANÁLISE SOBRE AS EXIGÊNCIAS DO PNLDEM.

Adriano Rêgo PESSOA
Hortência Pessoa Rêgo GOMES
Josiel de Alencar GUEDES
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A LEGISLAÇÃO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA NA PROVÍNCIA DA PARAÍBA DO NORTE, AULAS DE PRIMEIRAS LETRAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. 1835-1849.

Adriano Soares da SILVA
Universidade Federal da Paraíba (UFPB),

PROGRESSÃO CONTINUADA E UMA EXPERIÊNCIA NUMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA

Adriano Soares da SILVA
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PROPOSTAS E DESAFIOS

Adriano Soares da SILVA
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NUMA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA

Aflânia Dantas Diniz de LIMA
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PROGRAMADAS:
CAMINHOS E DESCAMINHOS DE UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA**

Ailla Kartienne Lima de MORAIS

PIBIC/ UERN

Érica Renata Clemente RODRIGUES

PIBIC/ UERN

Jean Mac Cole Tavares SANTOS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**O USO DA CARTOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Aldenice de Freitas SOARES

Maria Genaína Sátiro da SILVA

Vanja Maria Lopes Correia ROCHA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

POESIA E CRIANÇA: UMA RELAÇÃO DISTANTE EM SALA DE AULA

Aldevânia Cristina de MEDEIROS

Evanilda de F. Moreira BARBOSA

Maria Lúcia Pessoa SAMPAIO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A IMPORTÂNCIA DA SUBJETIVIDADE PARA O CONHECIMENTO MATEMÁTICO

Aldo Gomes de ALENCAR

Francisco Flávio Guedes ALMEIDA

Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET/CE)

**A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DAS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS
ATRAVÉS DO ARRANJO PRODUTIVO LOCAL NA PARAÍBA**

Alexandre Wallace Ramos PEREIRA

João Batista de FREITAS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



O FOCO NARRATIVO NA HISTÓRIA DO HOMEM QUE VIROU BICHO

Aline dos Santos Silva CHAVES
Conceição FLORES
Universidade Potiguar (UnP)

O CONSELHO DE ESCOLA E A DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR EM MOSSORÓ-RN

Allan Solano SOUZA
Arilene Maria Soares de MEDEIROS
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

DEVER DE CASA E REFORÇO ESCOLAR

Allana Kalyni ARAÚJO
Fábia Roberta COSTA,
Bolsistas PIBIC,
Maria Eulina Pessoa de CARVALHO,
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

UMA ANÁLISE SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA À DIVERSIDADE LÍNGÜÍSTICA EM SALAS DE AULA.

Ana Andréia Silva RAPOSO
Márcia Lidianny de Freitas MAGALHÃES
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO MANGUEZAL: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE BAYEUX - PARAÍBA

Ana Cleide Gomes da SILVA
Edinete da Costa LIMA
Eliandre Pereira da SILVA
Maria do Livramento B. BATISTA
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)



ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE MARTINS-RN

Ana Karolinne dos Santos QUEIROZ

Catiana Francelino de QUEIROZ

Elizonete Maria de SILVA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

FORMAÇÃO DOCENTE PARA EJA: APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Ana Paula Antunes de OLIVEIRA

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

MULTICULTURALISMO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A QUESTÃO RACIAL VISTA SOB O OLHAR DA LEI N°. 10.639/2003

Ana Paula Mendes SILVA

Universidade Federal de Campina Grande - UFCG

MEIO-AMBIENTE E EDUCAÇÃO: TRABALHANDO COM MÚSICA E HISTÓRIA EM QUADRINHOS

Andréa Grace Silva de SOUZA

Silvana Eloisa da Silva RIBEIRO

Carmem Verônica R. A. NÓBREGA

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

REALIDADE E FICÇÃO EM OS MÚSICOS DE BREMEN: UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA

Andrezza Terezinha da Fonseca ALVES

Raíra Polianna da Silva OLIVEIRA

Alessandra Cardozo de FREITAS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



**SAÚDE, CIDADANIA E DEMOCRACIA: OS CONSELHOS MUNICIPAIS DE SAÚDE
COMO INSTÂNCIAS PARA EFETIVAR O CONTROLE SOCIAL NO SUS.**

Ângela Wilma ROCHA
José Adailton da SILVA
Milena de Oliveira LÔBO
Francisco Glériston VIEIRA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

ESCOLA LIMPA

Antonia Francisca da Costa NERI
Francisco Neri SOBRINHO
Maria Nilma de SOUZA
Universidade do Estado do Rio Grande Norte (UERN)

UMA ANÁLISE DO CONTO DE FADAS CINDERELA

Antonia GerlaneaViana MEDEIROS
Lady Daiane da Conceição SOARES
Sablina Nobre BARROS
Universidade do Estado Rio Grande do Norte (UERN)

**O CONFESSORIO: UM OLHAR SOBRE OS ASPECTOS SOCIAIS E
PSICOLÓGICOS NA CONTEMPORANEIDADE**

Antonio Cleonildo da Silva COSTA
Elielma Oliveira DIAS
Maria Aparecida da Costa Gonçalves FERREIRA

ENSINO RELIGIOSO: OBSTÁCULO PARA A MELHORIA DA EDUCAÇÃO

Antonio Nascimento da SILVA
Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC)



**INFÂNCIA E TRANSFORMAÇÃO: EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM CRIANÇAS EM
ASSENTAMENTOS RURAIS DO RN**

Ariane Rochelle MENDONÇA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: INTER-RELAÇÃO DE SABERES NA EXTENSÃO
UNIVERSITÁRIA**

Ariano Fágnar Fernandes FERREIRA

Manassés Alves da COSTA

Demóstenes Dantas VIEIRA

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

O ENSINO DE GRAMÁTICA NORMATIVA

Ariano Fágnar Fernandes FERREIRA

Wdinéia Fernandes de SOUSA

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

**MEDICALIZAÇÃO SOCIAL: AS IATROGENIAS E OS LIMITES DO SABER
BIOMÉDICO FRENTE À PROPOSTA DA CLÍNICA AMPLIADA**

Arthur Diego de Moraes TORRES

Romerito Soares do CARMO

Sebastião Olacy de SOUZA JÚNIOR

Francisco Gleriston VIEIRA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

DISCUSSÕES SOBRE O USO DO COMPUTADOR EM SALA DE AULA

Ayane de Abreu PESSOA

Nadja Dias de FIGUEIRÊDO

Waléria Araújo ALVES

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



**INSERÇÃO DE EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NO ENSINO E EXTENSÃO
EM PEDAGOGIA: ASPECTOS DA EDUCAÇÃO PARA A CONVIVÊNCIA COM O
SEMI-ÁRIDO E SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL**

Bárbara Iana da SILVA
Denise Gonçalves DIAS,
Maria Luciana da Silva NÓBREGA
Universidade do Estado da Bahia(UNEB)

**NOVAS TECNOLOGIAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM REALCE PARA A
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Cariny Helena da Silva NÓBREGA
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

INTERPRETAÇÃO DA REALIDADE BRASILEIRA EM FLORESTAN FERNANDES

Carísia Maia PINHEIRO
Lucíola Andrade MAIA
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

**ROMPENDO AS BARREIRAS EM BUSCA DA INTEGRALIDADE NA VIGILÂNCIA À
SAÚDE DO ADOLESCENTE**

Carla Mara Bezerra dos SANTOS
Francisca Raquel Monteiro de MELO
Talita Nogueira Maciel ALVES
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**A RELAÇÃO DE ALUNOS DE UM CURSO VIA INTERNET COM O AMBIENTE
VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE DAS FIGURAS DO APRENDER NO
TELEDUC**

Carlineide Justina da Silva ALMEIDA
Bolsista PIBIC/UERN/CNPq
Messias Holanda DIEB
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



**AVALIAR + PARTICIPAR = PRÁTICA CURRICULAR: A PRÁTICA AVALIATIVA
DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA**

Carlos Daniel de O. FERREIRA

Karine Pedro da SILVA

Paulo Roberto Ângelo da SILVA

Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFET /CE)

**PROJETO INCLUSÃO: SER DIFERENTE É NORMAL. TRABALHANDO A
LITERATURA E CULTURA NEGRA.**

Carmelita Maria da Silva CUNHA

Francisca Simone de Freitas SILVA

Geovane Santos da SILVA

Universidade do Vale do Acaraú (UVA)

IDENTIFICANDO O PERFIL DO LEITOR NUMA ESCOLA PÚBLICA

Catiana Francelino de QUEIROZ

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

JUVENTUDE INDÍGENA TREMEMBÉ E SUAS PRÁTICAS SÓCIO-CULTURAIS

Catiana Maria do NASCIMENTO

PIBIC/CNPQ

Maria Robervania Paiva SOUSA

UVA - FUNCAP

Maria do Socorro Sousa e SILVA

PIBIC/CNPQ

Ivna de Holanda PEREIRA

Universidade do Vale do Acaraú (UVA)

(RE) PENSANDO A CO-ORDENAÇÃO

Christiérica Rodrigues de LIMA

Gilvana Galeno SOARES

Valêskia Albuquerque L. da SILVA

Pauleany Simões de MORAIS

Universidade Federal do Rio Grande do Norte(UFRN)



**EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA: REPENSANDO AS PRÁTICAS EM SAÚDE
NA PERSPECTIVA DA AUTONOMIA DOS SUJEITOS, APOIANDO-SE NA
PROPOSTA DA EDUCAÇÃO POPULAR.**

Cínara Fonseca de OLIVEIRA

Virgínia Maria de Brito MORAIS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**RESILIÊNCIA: FATORES QUE FACILITAM E DIFICULTAM O TRABALHO
DOCENTE**

Cláudia Cybelle Alves AMORIM

Ana Márcia Luna MONTEIRO

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

**LITERATURA DE CORDEL: ENCANTAMENTO E CULTURA POPULAR EM UM
FOLHETO DE MANOEL MONTEIRO.**

Cláudia Janaina Galdino FARIAS

Suzana Maria de Queiroz BENTO

Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

**A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NA INDÚSTRIA DE CONFECÇÃO DE
TABOLEIRO GRANDE/RN: CONSIDERAÇÕES SOBRE OS IMPACTOS DA
REESTRUTURAÇÃO TÉCNICO-ORGANIZACIONAL**

Cláudia Maria da Costa FREITAS

Vanuza Maria Pontes SENA

Franciclézia de Sousa Barreto SILVA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**A REDESCOBERTA DOS NÚMEROS NEGADOS: UMA ABORDAGEM
CONSTRUTIVISTA DOS NÚMEROS INTEIROS.**

Claudianny A. NORONHA

Hareton Ribeiro GOMES

Wallace Nascimento dos SANTOS

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)



O ENSINO DE GEOGRAFIA NO NÍVEL FUNDAMENTAL E SUA ARTICULAÇÃO COM OS CONCEITOS - CHAVE: RESGATE GEO-HISTÓRICO DA REGIÃO

Clefson FERNANDES
Maria José Costa FERNANDES
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

DESAFIOS DA SAÚDE NA ATENÇÃO DA PESSOA IDOSA NO BAIRRO JOÃO XXIII PAU DOS FERROS – RN:

Concita Cristina de Siqueira MOREIRA
Universidade do Estado do Rio Grande Norte (UERN)

MUDANÇA: UMA REFLEXÃO SOBRE A VIDA EM VIDAS SECAS

Cosmo Gean da Silva MONTE
José Edílson de OLIVEIRA
Afrânio Gurgel de LUCENA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

PEDAGOGIA LÚDICA: UMA EXPERIÊNCIA NA CASA DA CRIANÇA

Cristhiane da Silva CAVALCANTI
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

CUIDAR E EDUCAR: UMA ASSOCIAÇÃO NECESSÁRIA

Cristiane de Melo SANTOS
Lucicleide Sales de OLIVEIRA
Joana Darc Pereira de SOUSA
Universidade Estadual da Paraíba(UEPB)



**ENTRE ENCONTROS E DESENCONTROS: ANÁLISE DA PERSONAGEM
VENÂNCIA DO CONTO “O CONFESSORÁRIO” DE TERESA AVILLEZ EREIRA.**

Cyro Leandro Moraes GAMA

Maria Aparecida da Costa Gonçalves FERREIRA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

FICÇÃO E REALIDADE: CAMINHOS ENCRUZILHADOS NO ENSINO DA LEITURA

Daliane do Nascimento dos SANTOS

Bolsista PIBIC/CNPq/UERN

Alessandra Cardoso de FREITAS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**DIREITOS HUMANOS E FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: EXPERIÊNCIAS NO
CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPB**

Dalva Regina Araújo da SILVA

Bolsista do PROLICEN / UFPB

Maria Elizete Guimarães CARVALHO

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

**O DESEJO DE DEPENDÊNCIA E DE IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A
EMERGÊNCIA DE OBSERVAR E COMPREENDER A TRAJETÓRIA DA CRIANÇA
NO JOGO SIMBÓLICO**

Daniel Bezerra de BRITO

Jorge Hamilton MAIA

Aluno Bolsista

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**UM EM QUATRO: PORTINARI, DRUMMOND E AS (RE)CRIAÇÕES
DE DOM QUIXOTE**

Daniela Miguel de SOUZA

Samyra Lara Ferreira ALMEIDA

Andrey Pereira de OLIVEIRA

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



**PRÁTICAS DE LEITURA EM ESCOLAS PÚBLICAS DA PARAÍBA NUMA
PERSPECTIVA SÓCIO-DISCURSIVA**

David Vinícius Lira CAMPOS

Erik Viana Carlos RODRIGUES

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

**MUDANÇAS TÉCNICO-ORGANIZACIONAIS VERSUS QUALIFICAÇÃO
PROFISSIONAL: HÁ DEMANDA POR TRABALHADORES QUALIFICADOS NO
COMÉRCIO DE PAU DOS FERROS?**

Dayana Thaís da Conceição COSTA

Eliane Maria de OLIVEIRA

Bolsistas PIBIC/UERN

Joseney Rodrigues de Queiroz DANTAS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**O DESENVOLVIMENTO MORAL DAS CRIANÇAS NO FAZ-DE-CONTA A PARTIR
DA CONDIÇÃO SOCIAL**

Débora Nádia de Medeiros VIANA

Eveline Rodrigues de ARAÚJO

Guaíra Moreira Camelo de MELO

Ana Cristina Rabelo LOUREIRO

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

**VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: A
INSERÇÃO DO ENFERMEIRO NESSE CONTEXTO.**

Diego Henrique Jales BENEVIDES

Edilson Fernandes da SILVA JÚNIOR

Líbne Lidianne da Rocha e NÓBREGA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



DEBATENDO EM TORNO DOS SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA PEDAGOGOS EM FORMAÇÃO NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ.

Eliábia de Abreu Gomes BARBOSA
Bolsista PIBIC/CNPq.
Universidade Federal do Ceará- UFC

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO: PROCESSO DE APRENDIZAGEM SOB A ÓTICA DO CURRÍCULO.

Eliábia de Abreu Gomes BARBOSA
Bolsista PIBIC/CNPq
Raquel Carine de Moraes MARTINS
Bolsista do PIBIC/UFC
Sônia Pereira BARRETO
Universidade Federal do Ceará (UFC)

MANOEL MONTEIRO PARA CRIANÇAS: UMA POSSIBILIDADE NA SALA DE AULA

Eliane Gomes da SILVA
(UVA - UNAVIDA Campina Grande-PB)
Ester Ribeiro de CARVALHO
Suzana Maria Queiroz de BENTO
PROLER
CAMPINA GRANDE - UVA/Unavida Campina Grande-PB)

LITERATURA INFANTIL E A PRÁTICA EDUCATIVA: RELAÇÃO DA CRIANÇA COM O UNIVERSO DA LEITURA

Eliane Guimarães da Silva OLIVEIRA
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE/UERN: DESAFIOS E CONQUISTAS

Eliane Maria DIAS

Francisco de Assis de MORAIS

João Ferreira de OLIVEIRA NETO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN

A FEIRA LIVRE E SEUS ASPECTOS NA VARIEDADE SOCIOLINGÜÍSTICA: UMA ANÁLISE DA FEIRA LIVRE DE MARTINS – RN

Elisonete Maria da SILVA

Kalina Karla Costa QUEIROZ

Susicleide Fernandes SABINO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

JOGO MATEMÁTICO: UM ALIADO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Elizamára Cristina de Almeida HOLANDA

Lusmarya Gomes de FREITAS

Maria Auricélia Gadelha REGES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A EXPERIÊNCIA DE LER O MUNDO: RELATOS VIVIDOS A FAVOR DA SISTEMATIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Elizângela das Chagas LEMOS

Universidade Potiguar(UnP)

UM ESTUDO ACERCA DO TEMA MEIO AMBIENTE NUMA ESCOLA PÚBLICA DE PICUÍ (PB).

Emanuel Gilson DANTAS

Maria Luzinete dos Santos XAVIER

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



**GEOGRAFIA E LITERATURA: UMA NOVA PERSPECTIVA PARA O ENSINO DE
GEOGRAFIA**

Emerson Énio de Almeida REGO

Laerton Bernadino da COSTA

Maria José Costa FERNANDES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**MEMÓRIA, IDENTIDADE E TRADIÇÃO ORAL: JOGOS E BRINCADEIRAS
INFANTIS NA COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBOLAS DO MATIAS**

Eraldo Eronides MACIEL

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

**EDUCAÇÃO EM SAÚDE E INTEGRALIDADE: REDISCUTINDO SUAS
IMPORTÂNCIAS NOS SERVIÇOS DE ASSISTÊNCIA A SAÚDE**

Erionildes Lopes de MOURA

Kelly Regina Lopes Marinho PINTO

Palmyra Sayonara de GÓIS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**O TRABALHO PEDAGÓGICO COM A LINGUAGEM POÉTICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Esthephania Oliveira Maia BATALHA

Wanessa Rafaela do Nascimento da COSTA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

PAULO FREIRE SOB UMA PERSPECTIVA CALIBANESCA

Expedito Vital MARINHO JUNIOR -

Olga Benário de Sousa PINHEIRO -

Bolsista do Pronera.

Universidade Estadual do Ceará, (UECE)



NEM TODAS AS CRIANÇAS VINGAM: UMA LEITURA DO CONTO “PAI CONTRA MÃE” DE MACHADO DE ASSIS

Flávia Rodrigues de MELO

Jocenilton Cesário da COSTA

Antônia Marly Moura da SILVA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A DIVERSIDADE CULTURAL NAS VOZES DOS DOCENTES DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPINA GRANDE – PB

Flaviana Alves da SILVA

Michelle Mayra Palmeira CORDEIRO

Universidade do Vale de Acaraú (UVA)

O CURRÍCULO NA ESCOLA E O ATENDIMENTO À DIVERSIDADE

Flaviana Patrícia de Oliveira RAULINO

Leandro Trajano SANTANA

Maria Nilma de SOUSA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

LETRANDO COM POESIA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Flaviana Patrícia de Oliveira Raulino CORREIA

Ana Alice de Freitas Neta ARAÚJO

Efigênio França Correia AQUINO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E EJA: OS DESAFIOS DE UMA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Flora Roberta G. C. de MELO

Maria das Neves dos S. SILVA

Maria das Graças da Cruz BARBOSA

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)



PRÁTICAS DE ESCRITA: CONCEPÇÕES E ENSINO

Francicleíbia Nicolau da SILVA

Wallace DANTAS

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

AS QUEIXAS DE AUGUSTO

Francielly Alves PESSOA

Paula Kelly Soares de SOUSA

Universidade Federal de Campina Grande. (UFCG)

LITERATURA E MODERNIDADE: O SURGIMENTO DE UMA NARRATIVA INOVADORA

Francisca Renata FERREIRA

Ciro Leandro Costa da FONSECA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A GRAMÁTICA NA PERSPECTIVA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA

Francisco Aedson de Souza OLIVEIRA

Círios Vannuci de Souza FERREIRA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

IMAGENS DE RUINA E SOLIDÃO NA POÉTICA DE CAIO FERNANDO ABREU: UMA LEITURA DO CONTO “UNS SÁBADOS, UNS AGOSTOS”

Francisco Aedson de Souza OLIVEIRA

Antonia Marly Moura da SILVA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



**CREENÇAS E ATITUDES DE TRÊS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM
RELAÇÃO AO USO DA INTERNET NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS**

Francisco Alan da SILVA

Silvano Pereira de ARAÚJO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**A PRÁTICA DE PLANEJAMENTO NO ENSINO EM LÍNGUA PORTUGUESA:
ANÁLISE DAS AULAS DE PROFESSORAS COM FORMAÇÕES DIFERENCIADAS**

Francisco Alexlanio Alves MAIA

Bolsista PIBIC/CNPq

Maria Lúcia Pessoa SAMPAIO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: MARCOS E DESAFIOS PARA O
SÉCULO XXI**

Francisco de Assis SILVEIRA

Luzia Maria da CONCEIÇÃO

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

O ÉPICO E O MÍTICO EM BEOWULF

Francisco Edson Gonçalves LEITE

José Vilian MANGUEIRA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E O DISCURSO DO OUTRO:
APONTANDO RELAÇÕES INTERDISCURSIVAS**

Francisco Edson Gonçalves LEITE

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte(UERN)

Evandro Gonçalves LEITE

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)



O ENSINO DE GRAMÁTICA NAS ESCOLAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Francisco Fransuelo da Costa SOARES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

AS COISAS TALVEZ MELHOREM, SÃO TÃO FORTES AS COISAS! MAS EU NÃO SOU AS COISAS E ME REVOLTO: PROJETO DE INTERVENÇÃO PARA A EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA.

Francisco Moura Pessoa PAIVA

Jônio Maria Vieira da SILVA

Lucivania de Lima MAIA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O CURSO DE PEDAGOGIA NAS TRILHAS DA FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Francisco Reginaldo LINHARES

Maria da Conceição COSTA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

EXPERIÊNCIAS NO SUBTERRÂNEO: ANALISANDO O GÓTICO EM “O DEPOIMENTO DE RANDOLPH CARTER”, DE H. P. LOVECRAFT

Francisco Renato da Silva SANTOS

Emílio Soares RIBEIRO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte(UERN)

MULTIMODALIDADE E OPINIÃO: UMA ANÁLISE DOS ELEMENTOS VERBAIS E NÃO- VERBAIS DO EDITORIAL

Francisco Roberto da Silva SANTOS

Bolsista-CNPq/UERN

Francisca Cláudia de Q. Rego TEIXEIRA

Maria Medianeira de SOUZA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



**TERRA BRASILEIRA, UM AMANTE SEQUIOSO: ANÁLISE DO AMBIENTE NA
OBRA *RIACHO DOCE* DE JOSÉ LINS DO REGO**

Francisco Roberto da Silva SANTOS

Bolsista CNPq

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL E NA VENEZUELA: NOTAS
INTRODUTÓRIAS AO DEBATE LATINO-AMERICANO**

Franco Renato Baudenay TABOADA

Universidade Central da Venezuela (UCV)

Lia Pinheiro BARBOSA

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: UM OLHAR A PARTIR DOS
ENSINAMENTOS DE PAULO FREIRE**

Geralda Maria de BEM

Maria Auricélia Gadelha REGES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**UMA REPRESENTAÇÃO DA VELHICE NA LITERATURA: SHAKESPEARE E O
CONFLITO DRAMÁTICO, EM *KING LEAR***

Giliana Alves da SILVA

Bolsista PIBIC/CNPq/UFCG

Iris Helena Guedes de VASCONCELOS

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

A ADOLESCÊNCIA PELO OLHAR DO ADOLESCENTE

Gilvana Galeno SOARES

Pollyana Cristina T. da SILVA

Valêskia Albuquerque Lima da SILVA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)



ALFABETIZAR:POR ONDE COMEÇAR

Girleide Maria da SILVA
Marcos Torres FERNANDES
Priscila Ramos de MELO
Faculdade Maurício de Nassau

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL EM ASSENTAMENTOS RURAIS DO RIO GRANDE DO NORTE.

Gisllayne Cristina de Araújo BRANDÃO
Maria da Conceição de Oliveira ANDRADE
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

“OS GESTOS” E “O VITRAL” DE OSMAN LINS: INSTANTÂNEOS DE SENSAÇÕES FRAGMENTADAS

Gladys Mara de Oliveira FERREIRA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

ENSINO DE HISTÓRIA: O LIVRO DIDÁTICO E A TEMÁTICA AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA

Glauciene Barbosa de NEGREIROS
Fabiana Rodrigues BARBOSA
Iali Fabiana Andrade da SILVA
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

CIDADANIA E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Gláucio José Gomes de MORAIS
Maria Aparecida Sousa da SILVA
Luciane Terra dos Santos GARCIA
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)



O MITO DOM QUIXOTE: UMA LEITURA EM TRÊS NÍVEIS

Gonçalo Hernan Apolo ATI
Dignamara Pereira de ALMEIDA
Andrey Pereira de OLIVEIRA
Univerdade Federal de Campina Grande (UFCG)

GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA E SUAS DIMENSÕES SOCIAIS: (RE) PENSANDO AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE NO ESPAÇO ESCOLAR

Graziella Vidal LIMA
Viviane Josiane de MESQUITA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A COMUNICAÇÃO NO CUIDADO COM A CRIANÇA HOSPITALIZADA :UM DESAFIO PARA A ENFERMAGEM.

Greice Kelly Gurgel de SOUZA
Jackeline Carminda Cabral de FREITAS
Líbne Lidianne da Rocha e NÓBREGA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A LEITURA E A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Hildevânia da Silva MONTE
Cosmo Gean da Silva MONTE
Rosa Leite da COSTA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A MÍDIA E O MERCADO DO CORPO

Hudson Pablo de Oliveira BEZERRA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



**IMAGINÁRIO: COMPREENSÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
– UERN/CAMEAM**

Hudson Pablo de Oliveira BEZERRA

Simone Martins AQUILINO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A CEGUEIRA NARCÍSICA NO CONTO “LAÇOS DE FAMÍLIA” DE CLARICE LISPECTOR.

Iandra Fernandes Pereira CALDAS

Antônia Marly Moura da SILVA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM E A INCLUSÃO NA ESCOLA REGULAR

Ilder Layanna Arruda de Sousa GALDINO

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: DESEMPENHO SÓCIO-COMUNICACIONAL DO TRABALHO.

Israel Bilro de ARAÚJO

Zélia Maria de Arruda SANTIAGO

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG),

UM BREVE ESTUDO SOBRE A VIOLENCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA CIDADE DE MOSSORÓ

Ítalla Taciany Freitas de LIMA

Bolsista de Iniciação Científica/ CNPq/ UERN)

Micarla Alves da SILVA

Samira Fontes Carneiro de ANDRADE

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

DINÂMICA DOS PARCEIROS DO DISCURSO NA INTERAÇÃO ORAL E ESCRITA NA SALA DE AULA: UM OLHAR SOB O POETA POPULAR PEDRO AVELINO

Ivone de Moraes FERREIRA

Marineide Furtado CAMPOS

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)



EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A SUSTENTABILIDADE DE ASSENTAMENTOS RURAIS DO RN

Izabel Conceição de FREITAS

Maria Carmem Freire Diógenes RÊGO

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

A MULTIMODALIDADE NO GÊNERO TEXTUAL PROPAGANDA

Jaciara Limeira de AQUINO

Maria Eliete de QUEIROZ

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA E LÍNGUA FALADA VERSUS LÍNGUA ESCRITA

Jackeline Rebouças OLIVEIRA

Liomar Costa de QUEIROZ

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR EM CURSOS DE PEDAGOGIA: ALTERNATIVAS E POSSIBILIDADES

Jacyene Melo de Oliveira ARAÚJO

Faculdade de Ciências, Cultura e Extensão do RN (FACEX)

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

A REALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM PAU DOS FERROS-RN

Jailton Pessoa de Queiroz GRANJEIRO

Maria José Costa FERNANDES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



**ESCOLA QUE PROTEGE – UMA EXPERIÊNCIA DE ENFRENTAMENTO À
VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

Janailson Macêdo LUIZ
Bolsista PIBIC/CNPq/UEPB
Maria Aparecida Barbosa CARNEIRO
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

**A INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO ENSINO
SUPERIOR: A EXPERIÊNCIA DA UEPB**

Janailson Macêdo LUIZ
Maria Noalda RAMALHO
Bolsista PIBIC/CNPq
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

**A IMPORTÂNCIA DA SEMIÓTICA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DOS
ALUNOS DO ENSINO INFANTIL E FUNDAMENTAL I**

Janaína Silva de MORAIS
Luana Alcântara de SOUZA
Osmarina Nascimento PINHEIRO
Sânzia Pinheiro BARBOSA
Faculdades de Cultura, Ciências e Extensão do RN (FACEX)

**O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA ESCOLA
CÂNDIDO RÉGIS DE BRITO**

Janiery da Silva CASTRO
Vagda Gutemberg Gonçalves ROCHA
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



O MAGISTÉRIO NO ASSENTAMENTO BERNARDO MARIN, CONTRASTES E QUESTIONAMENTOS SOBRE A DICOTOMIA QUE HÁ ENTRE ESTE E O ENSINO TRADICIONAL.

Janine Mara Freitas de LIMA

Bolsista do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)

Universidade Estadual do Ceará (UECE).

HISTÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DOS CORPOS NÃO ESCOLARIZÁVEIS: OS CORPOS ENRUGADOS EM SALA DE AULA.

Jannefrance Gonçalves da COSTA

Keila Queiroz e Silva RAMOS

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

MEMÓRIA E IDENTIDADE CULTURAL: A POLÍTICA DE PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO DE MOSSORÓ-RN - 1996 A 2004

Jeovar Franquer Cezario de LIMA

Marta Francisca Paiva de QUEIROS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

MAPA CONCEITUAL: FERRAMENTA DE ESTRUTURAÇÃO DE CONHECIMENTOS E SABERES

Joana Emilia COSTA

Bolsista PIBIC/CNPq

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

O PRAZER DE LER: UMA DISCUSSÃO SOBRE A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jocelinha Macena da SILVA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Keutre Gláudia da Conceição SOARES

Professora da Rede Municipal de Ensino de Água Nova/RN



CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIO DE TODOS

Jocelinha Macena da SILVA

Jussara da Conceição SOARES

Maria Margarida PINHEIRO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

PROJETO CHICO MENDES: UMA INTERVENÇÃO NECESSÁRIA NO ENSINO DAS CIÊNCIAS NATURAIS

Joelma Coelho ANDRADE

Claudenice da Cunha BARBOSA

Jordana Simplícia de G.BARBOSA

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

RITA E CONCEIÇÃO: SÍMBOLOS DO MITO FEMININO MACHADIANO NA LITERATURA BRASILEIRA.

José Carlos REDSON

Bolsista CAPES

Maria Edileuza da COSTA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A UTILIZAÇÃO DA CHARGE NO ENSINO DE HISTÓRIA

José Emerson Tavares de Macêdo

Bolsista PIBIC/CNPq/UEPB

Eraldo Eronides Maciel

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

EDUCAÇÃO E GEOGRAFIA: A CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS GEOGRÁFICOS NO ENSINO ESCOLAR E IMPORTÂNCIA PARA O SUJEITO NO ESPAÇO VIVIDO

José Erimar dos SANTOS

Maria José Costa FERNANDES

Universidade do Estado do Rio Grande Norte (UERN)



HISTÓRIA PARA QUÊ? A FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO DA HISTÓRIA

José Evangelista FAGUNDES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

PROFISSÃO PEDAGOGO: ELEMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS PARA UMA ANÁLISE DE CONJUNTURA PROFISSIONAL

José Leonardo Rolim de Lima SEVERO

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

LITERATURA E A POESIA VALLEJIANA NA SALA DE AULA: ANALISE DO POEMA “LA CENA MISERABLE”

José Oriovaldo Pessoa LEITE

Orfa Noemí Gamboa PADILLA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O TRABALHO FEMININO EM FOCO: A DUPLA EXPLORAÇÃO DO CAPITAL

Joseney Rodrigues de Queiroz DANTAS

Franciclézia de Sousa Barreto SILVA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS DOS ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Josiel Pereira da SILVA.

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Pedro Lúcio BARBOSA

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Universidade Federal da Bahia (UFBA)



UM ESTUDO SOBRE A LEITURA DO GÊNERO LITERÁRIO CONTO EM SALA DE AULA

Kaíza Maria Alencar de OLIVEIRA

Bolsista PIBIC/CNPq

José Nicácio FERNANDES

Maria Lúcia Pessoa SAMPAIO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A ESCOLA MUNICIPAL HENRIQUE CASTRICIANO, UM DIAGNÓSTICO DOS PROCEDIMENTOS DO AMBIENTE EDUCACIONAL

Kallyonara Rodrigues da SILVA

Marineide Furtado CAMPOS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UFRN)

DA ARTE DE CONTAR À ARTE DE RECONTAR E CONSTRUIR HISTÓRIAS

: Kamilla Simonelly Moreira de Oliveira DANTAS

PIBIC/CNPq/

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

PROPOSTAS E PRÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE PANORÂMICA DOS PERIÓDICOS NACIONAIS

Karen Santos AMORIM

Flávia Roberta dos Santos PEREIRA

Litza Pereira SANTOS

Lílian Miranda Bastos PACHECO

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

PLANTAÇÃO: FAÇA A SUA! VERBOS PRATICADOS NA ESCOLA

Kátia Farias da SILVA,

Universidade do Vale do Acaraú (UVA)

Glória Maria Leitão de SOUZA

Universidade Estadual da Paraíba(UEPB)



REPRESENTAÇÕES DO FEMININO NO DISCURSO LITERÁRIO

Larissa Cristina Viana LOPES

Bolsista PIBIC/CNPq

Maria Edileuza da COSTA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A ARTE NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO PROJOVEM

Larissa Hobi MARTINS

Bolsista do Probex - UFPB

Maíra Lewtchuk ESPINDOLA

Bolsista do Prolicen

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

A EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL COMO MEIO FACILITADOR DA REINTEGRAÇÃO SOCIAL DE EX-DETENTOS

Lázaro Freire da COSTA

José Roberto da SILVA

Centro Federal de Educação Tecnológica do RN- CEFET/RN

A PRODUÇÃO ESCRITA DA CRIANÇA EM FASE DE ALFABETIZAÇÃO

Leandro Trajano SANTANA

Ana Paula LOPES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A MAGIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE: UMA ESTRATÉGIA DE COMBATE A VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇA E ADOLESCENTE.

Liane Lopes de SOUZA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



LITERATURA INFANTIL: CONTEXTO HISTÓRICO, CONTOS DE FADAS E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Lidigleydson de Melo TORRES

Jacilene de Assunção FRANÇA

Faculdade Maurício de Nassau (FMN)

DIAGNÓSTICO SOBRE VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA

Liomar Costa de QUEIROZ

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

REFLEXÕES ACERCA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL: SOB O PRISMA DO SERVIÇO SOCIAL

Luan Gomes dos Santos de OLIVEIRA.

Bolsista de Iniciação Científica-PIBIC.

Gilcélia Batista de GÓIS.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

CONTADORES DE HISTÓRIAS: UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA DE NARRAR.

Lúcia de Fátima Barreto RODRIGUES

Bolsista PIBIC/CNPq/UERN

Lílian de Oliveira RODRIGUES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE FÍSICA

Luciana Cristina Borges FERNANDES

Silas Sarmento PEDROSA.

Luzia Ferreira P. ENÉAS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



O FUTEBOL COMO MEIO DE APROPRIAÇÃO DE REGRAS: LEITURA E ESCRITA SISTEMATIZADA

Luciana Lacerda de CASTRO
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

EDUCAÇÃO INFANTIL E DIREITOS HUMANOS: UMA PERSPECTIVA PARA A FORMAÇÃO DOS FUTUROS CIDADÃOS

Luciana Martins TEIXEIRA
Maria das Graças da Cruz BARBOSA
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

A (IN)DISCIPLINA EM SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA: FOCO NAS CONCEPÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Luciano Pereira da SILVA
Silvano Pereira de ARAÚJO
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO PRESSUPOSTO DE REDEFINIÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE: UM OLHAR A PARTIR DA ESCOLA MUNICIPAL TIRADENTE-MARI/PB

Lucílio Marinho da COSTA
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

EDUCAÇÃO DO CAMPO: PRÁTICAS EDUCATIVAS FORTALECEDORAS DE UM PROJETO CONTRA-HEGEMÔNICO DE SOCIEDADE

Lucílio Marinho da COSTA
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
Lucinete Gadelha da COSTA
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Ana Cláudia da Silva RODRIGUES
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)



LEITORES (NÃO) PROFICIENTES: A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Luciene Reinaldo Ribeiro da SILVA

Renato Leitão TOMAZ

Rosa Leite da COSTA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.

Lucimara Cavalcante VILAÇA

Maria de Lourdes C. FRUTUOSO

Maria Nilma de SOUZA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

ENSINANDO TAMBÉM SE APRENDE: VIVENCIANDO A EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA UNIDADE SAÚDE DA FAMÍLIA SÃO JUDAS TADEU

Lucivania de Lima MAIA

Maria Priscilla Cibelle Ferreira SILVA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO

Luiz Gustavo Marques BEZERRA

Maria Genaína Sátiro da SILVA

Regineide Patrícia Elias de SOUZA

Josefa Aldacéia Chagas de OLIVEIRA

Universidade do Estado do Rio do Grande do Norte (UERN)

CONTRIBUIÇÕES DO USO DO JOGO E DOS MATERIAIS CONCRETOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Luiz Gustavo Marques BEZERRA

Maria Auricélia Gadelha REGES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA EDUCAÇÃO NECESSÁRIA?

Luiz Ricardo Ramalho de ALMEIDA

Maria Aparecida de Paulo SOUZA

Bolsista de Iniciação Científica

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

UM OLHAR SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A JUVENTUDE: O PROJOVEM E O PLANO DE AÇÃO COMUNITÁRIA DE JOÃO PESSOA

Maíra Lewtchuk ESPINDOLA

Maria José Moreira da SILVA

Bolsistas do Prolicen – UFPB

DISCÊNCIA, LEITURA E FORMAÇÃO DOCENTE

Mairianne Cibelle Gadelha de OLIVEIRA

Dorgival Gonçalves FERNANDES

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

O PERFIL DO LEITOR-ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA

Márcia Lidianny de Freitas MAGALHÃES

Ana Andréia Silva RAPOZO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR SOBRE A AUTONOMIA PROFISSIONAL

Maria Adélia C. LEITE

Ruth Helena F. de S. OLIVEIRA

Ana Paula Furtado S. PONTES

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)



O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O ATENDIMENTO À DIVERSIDADE.

Maria Alcione de QUEIROZ

Maria Aparecida Paulo de SOUZA

Maria Margarida PINHEIRO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

UMA ANÁLISE DA PRÁTICA METODOLÓGICA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA, DA REDE BÁSICA, NOS ESTADOS DO CEARÁ E RIO GRANDE DO NORTE.

Maria Alice P. Pessoa

Danielle Leite da Silva

Nilson Roberto B. da Silva

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

POR TALEGRE EM POESIA E CORDEL.

Maria Aucely COSTA

Geová Bezerra GUIMARÃES

Maria da Conceição FLORES

Universidade Potiguar (UNP)

OS PROFESSORES COMO POLÍTICOS E INTELECTUAIS EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BA: ENTRE A REPÚBLICA DOS CORONÉIS A VARGAS

Maria Cristina Nunes Cabral

Bolsista do PIBIC/CNPq

Daniela Moura Rocha de Souza,

Bolsista da FAPESB

Lívia Diana Rocha Magalhães,

Universidade do Sudoeste da Bahia/UESB



TRABALHO E QUALIFICAÇÃO NA PRODUÇÃO DE QUEIJO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Maria Cristina Nunes CABRAL

Bolsista de iniciação científica do PIC/Cnpq (UESB/VC-BA)

Ana Elizabeth Santos ALVES

Pesquisa financiada pela Fapesb

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB/VC-BA)

A VIDA EM CANTO: UMA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA ENVOLVENDO O CANTO POPULAR NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

Maria da Conceição COSTA

Francisco FERNANDES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

O TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA: CONCEPÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR.

Maria da Luz Duarte Leite SILVA

Maria Eliete de Queiroz

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

EMPREENDEDORISMO E MERCADO DE TRABALHO: UM RESGATE DO PENSAMENTO DE SCHUMPETER

Maria das Graças de Queiroz MAIA

Cleuma Maia de SOUZA

Sidnéia Maia de Oliveira REGO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A EDUCAÇÃO NATURAL DE ROUSSEAU E A CATEGORIA “HOMEM LIVRE”: NOTAS DISCURSIVAS ACERCA DE SUA FORMAÇÃO

Maria do Carmo Carvalho MADUREIRO

Universidade Estadual do Ceará (UECE)



“A MORTE DE NANÃ” NO CANTO DE PATATIVA

Maria do Socorro de Oliveira BRANDÃO

DCR./FAPERN/CNPq

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS TREMEMBÉ

Maria do Socorro Sousa e SILVA

Bolsista/CNPq/UVA.

Maria Robervania Paiva SOUSA

Maria Luzinette F. MENDES

Universidade do Vale do Acaraú -UVA

PERSONAGENS MÍTICOS DA LITERATURA BRASILEIRA: LINDOIA, MOEMA... CAROLINA, IRACEMA

Maria Edileuza da COSTA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A CULTURA POPULAR NA SALA DE AULA: A EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES/PESQUISADORES E ALUNOS DO MUNICÍPIO DE LUIS GOMES COM O CONTO POPULAR ORAL

Maria Edneide Ferreira de CARVALHO

Bolsista CAPES

Ciro Leandro da Costa FONSECA

Lúcia de Fátima Barreto RODRIGUES

Bolsista PIBIC/CNPq/CAMEAM/UERN

Lílian de Oliveira RODRIGUES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

ENSINO DE CIÊNCIAS POR INVESTIGAÇÃO

Maria Eridan da Silva SANTOS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



EDUCAÇÃO DO CAMPO E ATUAÇÃO POLÍTICA DOCENTE: DESAFIOS COMO CONQUISTA

Maria Genaína Sátiro da SILVA

Maria Elis Natália Alves SILVA

Simone Cabral Marinho dos SANTOS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DA PRIMEIRA TURMA DO CURSO DE GEOGRAFIA DO CAMEAM/UERN

Maria José Costa FERNANDES

Rosalvo Nobre CARNEIRO

Luiz Eduardo do Nascimento NETO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

CENÁRIOS DA PEDAGOGIA: CLASSE PEDAGÓGICA HOSPITALAR

Maria José Faria de OLIVEIRA

Léia de Araújo DANTAS

Tânia Cristina Meira GARCIA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

DO ENSINO MÉDIO AO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DO TRABALHO COM OS GÊNEROS DO DISCURSO EM SALA DE AULA

Maria Leidiana Alves

Bolsista/PIBIC/CNPq

Gilton Sampaio de Souza

José Cezinaldo Rocha Bessa

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Crígina Cibelle Pereira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)



TEORIA x PRÁTICA: ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES NORTEADORAS DO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Maria Leidiana ALVES
Bolsista/CNPq/ UERN
Francinilda Lucinda DANTAS
Gertrud'yara Silva PINHEIRO
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Crígina Cibelle PEREIRA
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

A EXPERIÊNCIA DE LEITURA NO CONTEXTO DA PRÁTICA DOCENTE

Maria Lúcia Chaves de AQUINO
Monalisa Xênia Viana Lopes PEREIRA
Maria Lúcia Pessoa SAMPAIO
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

PROFISSÃO DOCENTE: ENTRE SABERES E PRÁTICAS

Maria Lucilda da Silva Fernandes de CARVALHO
Joyce Mayara Silva LINS
Maria Aparecida Gomes BARBOSA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A DINÂMICA DOS CONTEÚDOS E A ELABORAÇÃO CONCEPTUAL NOS PROJETOS DE TRABALHO

Maria Luísa da Costa BEZERRA
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

A EJA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: UMA TENTATIVA DE LOCALIZAR OS SUJEITOS DA PRÁTICA EDUCATIVA A PARTIR DOS EDUCANDOS DO PROJETO NASCENTE

Maria Markylene Souza BATISTA
Universidade Estadual do Ceará(UECE)
Maria das Dores Alves SOUZA
Universidade Estadual do Ceará (UECE).
Universidade Federal do Ceará. (UFC)



GEOGRAFIA TRADICIONAL: O DECLÍNIO NA CONTEMPORANEIDADE

Maria Paula de Melo PEREIRA

Bolsista de IC/Propesq

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

CONSTRUIR COMPETÊNCIAS: COMPREENDER O PROCESSO SAÚDE-DOENÇA E INTERVIR JUNTO À INTERSETORIALIDADE

Maria Priscilla Cibelle Ferreira SILVA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O PAPEL DA ED FÍSICA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO: OPINIÕES DOS DOCENTES DE ALEXANDRIA/RN

Maria Tereza de Sousa OLIVEIRA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UMA PRÁTICA DE ENSINO PARA UMA MOBILIZAÇÃO SOCIAL E DEMOCRÁTICA

Marina Teotônio BARBOZA

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O OLHAR DA FAMÍLIA SOBRE A ESCOLA DOS FILHOS E OU RESPONSÁVEIS

Marisa Carvalho VARELA

Kelly Kaliúzia Abreu de LIMA

Mayra Rodrigues Fernandes RIBEIRO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



**CASA FAMILIAR RURAL: UMA NOVA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PARA
JOVENS AGRICULTORES DA TRANSAMAZÔNICA/PA.**

Marla Cristina de Lima Costa
Sidneia Santos de Sousa
Jakson José Gomes de Oliveira
Universidade Federal do Pará (UFPA)

**PRESTANDO CONTAS' DA FILOSOFIA NA ESCOLA: UM RELATO DE
OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA**

Martinho Correia BARROS
Larissa Sousa FERNANDES
Tiago Rodrigues ARAÚJO
Universidade Estadual da Paraíba(UEPB)

**NA EDUCAÇÃO INFANTIL, AÇÕES PEDAGÓGICAS PARA PRESERVAÇÃO DO
MEIO AMBIENTE**

Maytê Luanna Dias MELO
Glória Maria Leitão de SOUZA
Universidade Estadual da Paraíba(UEPB)

**O SUBJETIVO PELO IMPESSOAL: EDUCAÇÃO MUSICAL PELA INTERNET SERIA
POSSÍVEL?**

Micael Ribeiro MARTINS
Henderson RODRIGUES
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



A FUNÇÃO DA ILUSTRAÇÃO NA LITERATURA INFANTIL COMO PERSPECTIVA DE CONSTRUÇÃO

Micheline Menezes DANTAS
Eliane da Costa OLIVEIRA
Vânia Lúcia do Nascimento TAVARES
Maria do Socorro Moura MONTENEGRO
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

BRINCADEIRA, AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO NA CRECHE

Mirela Dantas RICARTE
Ramon Xavier de PAIVA
Andréia Oliveira ANDRADE
Ana Cristina Rabelo LOUREIRO
Universidade Estadual da Paraíba(UEPB)

EPISTEMOLOGIA E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DA POLÊMICA “CIÊNCIA OU CIÉNCIAS DA EDUCAÇÃO”

Mirelle FREITAS
Ferdinand RÖHR
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS ASSENTAMENTOS RURAIS DO VALE DO JAGUARIBE.

Nara Lucia Gomes LIMA
Klelia Wilca Rodrigues PEREIRA
Angela Maria Silva COSTA
Sandra Maria Gadelha de CARVALHO
Universidade Estadual do Ceará (UECE)



**PROFESSORES EGRESOS DOS CURSOS DE LICENCIATURAS DO CEFET/CE:
REFLEXÕES INICIAIS SOBRE PROCESSOS IDENTITÁRIOS**

Natal Lânia Roque FERNANDES

Ricardo da Silva PEDROSA

Elaine Cristina GOMES

Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET/CE

**RELATÓRIO COMO TRABALHO FINAL DE MONITORIA DE CONTABILIDADE
GERAL I**

Pablo Phorlan Pereira de ARAÚJO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**MST E A REPRODUÇÃO DE UMA IDEOLOGIA COMO FERRAMENTA DE
EDUCAÇÃO POLÍTICA NOS ASSENTAMENTOS**

Patricia Kilvia de Freitas BASTOS

Sergio Murilo Pinheiro BARBOSA

Universidade Federal do Ceará (UFC)

A IMPORTÂNCIA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS NA FORMAÇÃO EM SAÚDE

Paulo Bernardino FARIAS JÚNIOR

Priscila da Silveira JÁCOME

Rouseane da Silva PAULA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**AS IDENTIDADES SOCIAIS NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA
CONTEMPORANEIDADE, DIÁLAGOS POSSÍVEIS PELA PSICOLOGIA SOCIAL
DE ANSELM STRAUSS**

Pedro Fernandes de OLIVEIRA NETO

Ana Lúcia Aguiar Lopes LEANDRO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



**PROCESSOS REFLEXIVOS EM AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:UM ENSAIO
PAUTADO POR DIÁLOGOS E QUESTIONAMENTOS**

Pollianna Karla SANTIAGO

José Leonardo Rolim de Lima SEVERO

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

**O LÚDICO, O JOGO E A BRINCADEIRA NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS E NAS
APRENDIZAGENS SOCIAIS, CORPORAIS E MATEMÁTICAS: BRINCADEIRA DE
RODA.**

Priscila Fernandes de OLIVEIRA

Regina Duarte DAVID

Faculdade Maurício de Nassau

**O CERTO E O ERRADO: O CONTRAPOSTO DA VISÃO RELIGIOSA EM “O ALMA-
GRANDE”, DE MIGUEL TORGÀ.**

Rafaela RODRIGUES

Maria Aparecida da Costa Gonçalves FERREIRA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**“O LÚDICO, O JOGO E A BRINCADEIRA NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS E NAS
APRENDIZAGENS SOCIAIS, CORPORAIS E MATEMÁTICAS.”**

Raimunda Ercília Fernandes Freitas de MELO

Virgínia Pinheiro BORGES

Priscila Gomes PEREIRA

Faculdade Mauricio de Nassau

**CONTAÇÃO E RECONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NAS ATIVIDADES DE LEITURA:
ESTRATÉGIAS VIVENCIADAS NO PROJETO “BALE”**

Raimunda Queiroz RÊGO

Bolsista do BNB - BALE/CAMEAM/UERN

Maria Lúcia Pessoa SAMPAIO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO E PARTICIPAÇÃO: UM OLHAR SOBRE ESSA REALIDADE NA PERSPECTIVA DOS LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA.

Raphaya Mendes BARROSO

Amsranom G. F. Gomes da SILVA

Ricardo da Silva PEDROSA

Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFET /CE)

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO: UM OLHAR SOBRE O CURRÍCULO.

Raquel Carine de Moraes MARTINS

Bolsista PIBIC

Universidade Federal do Ceará (UFC)

OS PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS PARA JOVENS E ADULTOS DO CAMPO NO CEARÁ E O DIREITO À EDUCAÇÃO

Raquel Carine de Moraes MARTINS

Bolsista PIBC/CNPq

Eliane Dayse Pontes FURTADO

Universidade Federal do Ceará (UFC).

O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Reginaldo Vieira da SILVA JUNIOR

Carmelita Maria da Silva CUNHA

Francisca Simone de Freitas Silva

Universidade do Vale do Acaraú (UVA)

EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO EIXO ARTICULADOR NA FORMAÇÃO CIDADÃ: UMA SITUAÇÃO PRÁTICA

Regineide Patricia Elias de SOUZA

Selda Maria ALVES

Maria Eridan da silva SANTOS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



RESPEITE O MEU SABER: CONSTRUINDO A AUTONOMIA DOS SUJEITOS. UMA PROPOSTA DA EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE, EXPERIÊNCIA COM O GRUPO DE IDOSOS DO PAPÔCO. MOSSORÓ - RN.

Renata Janice Moraes Lima FERREIRA

Maxson Bruno Paiva Silva SANTOS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

ENTRE O CURRÍCULO IDEAL E O CURRÍCULO REAL: AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Ricardo da Silva PEDROSA

Suellen Paulino LIMA

Natal Lânia Roque FERNANDES

Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET/CE

O PERFIL DA HISTÓRIA LOCAL ENSINADA EM AÇU

Roberg Januário dos SANTOS

Bolsista PIBIC/CNPq/UERN

José Evangelista FAGUNDES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO GESTOR

Rosemeire da Silva DANTAS

Pauleany Simões de MORAIS

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

RESGATANDO MEMÓRIAS NAS VOZES DE EXPERIENTES CONTADORES DE HISTÓRIAS

Rosinete Gomes FLOR

Janaina Barbosa de MOURA

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



**O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO CENTRO EDUCACIONAL DO ADOLESCENTE –
JOÃO PESSOA NA SUA REINSERSÃO SOCIAL**

Sabrina Rodrigues de OLIVEIRA
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA VIVÊNCIA DE CORPO INTEIRO

Samara Albuquerque dos SANTOS
Renata Cristina Xavier SILVA
Soraya Maria Barros de Almeida BRANDÃO
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

**O USO DE NOVAS TECNOLOGIAS NA CONTABILIDADE: UM ESTUDO A PARTIR
DE UM SISTEMA DE INFORMAÇÃO GERENCIAL**

Sandra de Souza Paiva HOLANDA
Alexandre Wállace Ramos PEREIRA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

ARTE CONTEMPORÂNEA COMO FENÔMENO EDUCATIVO

Sanzia Pinheiro BARBOSA
Faculdade de Ciência Cultura e Extensão/FACEX

**A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE NO ESTADO
DA BAHIA, NO FINAL DO SÉCULO XX.**

Sara Betania de Souza SILVA
Bolsista de Iniciação Científica/ NUFOP
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)



UM OLHAR SOBRE A COESÃO NO GÊNERO MÚSICA

Sebastião Francisco de MESQUITA

Felipe Roberto de ARAÚJO

Maria Eliza Freitas do NASCIMENTO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

BERIMBAU, CULTURA E EDUCAÇÃO: A CAPOEIRA NAS ESCOLAS DE ALTAMIRA-PA.

Sidneia Santos de SOUSA

PIBIC/CNPq/UFPA

Marla Cristina de Lima COSTA

PIBIC/CNPq/UFPA

Jakson José Gomes de OLIVEIRA

Universidade Federal do Pará (UFPA)

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E O DESAFIO DA INDISCIPLINA ESCOLAR

Silvana Santana de ANDRADE

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

O LÚDICO: UMA FORMA DE EDUCAR NA CRECHE TIA ALICE

Sineide Fernandes RÉGIS

Maria Ghisleny de Paiva BRASIL

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO RAMAL DA COOPERATIVA DO ASSENTAMENTO TARUMÃ MIRIM

Socorro dos Santos de MELO

Programa de Apoio à Iniciação Científica da Escola Normal Superior FAPEAM

Lucinete Gadelha da COSTA

Bolsista da FAPEAM

Universidade do Estado do Amazonas, (UEA)

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



**O BINÔMIO CUIDAR/EDUCAR NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O
DESCOMPASSO ENTRE AS CONQUISTAS LEGAIS E AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

Soraya Maria Barros de Almeida BRANDÃO

Maria Luzinete dos Santos XAVIER

Maria Vaniara da SILVA

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

**O DESAFIO DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE: “TENTANDO FAZER DA INTERRUPÇÃO
UM CAMINHO NOVO; DA QUEDA, UM PASSO DE DANÇA; DO MEDO, UMA
ESCADAS; DO SONHO, UMA PONTE; DA PROCURA, UM ENCONTRO”.**

Suame Cristine Melo FREITAS

Teresa Liliane FERNANDES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**PRÁTICAS CORPORAIS E FORMAÇÃO DOCENTE: O OLHAR DE UM
PSICOMOTRICISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Sunamita Araújo PEREIRA

Daniel Bezerra de BRITO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.(UERN)

**PROFESSORES/AS DE ENSINO RELIGIOSO: FORMAÇÕES DIFERENCIADAS E
SABERES MÚLTIPLOS**

Sunamita Araújo PEREIRA

Bolsista CNPq/ UERN

Araceli Sobreira BENEVIDES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**LEITURA DE MUNDO: UMA PRÁTICA INDISPENSÁVEL NA CONSTRUÇÃO
PROCESSUAL DA LEITURA.**

Susicleide Fernandes SABINO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



**NÍVEIS DE ESCRITA: UMA EXPERIÊNCIA DE ANÁLISE DE ESCRITAS INFANTIS
NO CURSO DE PEDAGOGIA**

Suzy Chaves de OLIVEIRA

Jacyene Melo de Oliveira ARAÚJO

Faculdade de Ciências, Cultura e Extensão do RN (FACEX)

**POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: POSICIONAMENTO DOS ALUNOS PRÉ-
UNIVERSITÁRIOS PERANTE A PROPOSTA DE COTAS DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**

Tássia Samara Cardoso BARBOSA

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

**A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E AS PRÁTICAS
EDUCATIVAS/ESCOLARES. ANÁLISE DOS TEXTOS CIENTÍFICOS DA ANPED E
EPENN**

Tereza D'Avila de Oliveira MIRANDA

Edineide JEZINE

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

**POBREZA SOCIOECONÔMICA E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO REALIZADO NO
BAIRRO DE FELIPE CAMARÃO EM NATAL**

Thalita Samara de Lima SILVA

Rita Diana de Freitas GURGEL

Faculdade de Ciências, Cultura e Extensão do RN (FACEX)

**EDUCAÇÃO E ESTILO DE VIDA DE IDOSOS: PROVOCAÇÕES APARTIR DA
ATIVIDADE FÍSICA**

Ubilina Maria da Conceição MAIA

Bertulino José de SOUZA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA SALA DE AULA.

Valmira Lúcia Matias FELIPE.
Geovanize de Farias ARAÚJO.
Josefa Telma RODRIGUES.
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

CRIANÇAS PENSANTES: POSSIBILIDADES E LIMITES DA FILOSOFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Van Victor Carvalho de SOUSA
Solange Maria Norjosa GONZAGA
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

EDUCANDO A MEMÓRIA: PRÁTICAS PATRIMONIAIS PEDAGÓGICAS NA CIDADE DE CAMPINA GRANDE [80-90].

Vanessa Costa de MACÊDO
Bolsista do PIATI/PAIR - PROEXT/MEC/SESu
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

OS GÊNEROS TEXTUAIS NA PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS EM AULAS DE LÍNGUA MATERNA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Vanilson Pinheiro da SILVA
José Cezinaldo Rocha BESSA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

DIMENSÕES DA REESTRUTURAÇÃO DO CAPITAL E O MERCADO DE TRABALHO: UM ENFOQUE DO SETOR COMERCIAL EM PAU DOS FERROS-RN

Vanuza Maria Pontes SENA
Ronie Cleber de SOUZA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



VIVÊNCIA NA LITERATURA INFANTIL: A LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Verônica da Costa SOUSA

Dominique Cristina Souza de SENA

Uiliete Márcia Silva de MENDONÇA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

A SEXUALIDADE FEMININA: O CONTEÚDO MANIFESTO E CONTEÚDO PSÍQUICO LATENTE NA RELAÇÃO ESTER/EDNA EM “RIACHO DOCE” DE JOSÉ LINS DO REGO

Vilmária Chaves NOGUEIRA

José Vilian MANGUEIRA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO: SEPARADOS NA SALA DE AULA?

Viviane Maria Ferreira FARIA

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LEMBRADA OU ESQUECIDA?

Viviane Maria Ferreira FARIA

Maria do Socorro Moura MONTENEGRO

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

CONSELHOS TUTELARES E ESCOLAS: POSSIBILIDADES DE DIÁLOGOS.

Wigna Eriony Aparecida de MORAIS

Patrícia Gomes de FARIA

Maraisa Damiana Soares ALVES

Ilane Ferreira CAVALCANTE

Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-RN)



**AUTO-PERCEPÇÃO DA AUTONOMIA FUNCIONAL E SAÚDE DE IDOSOS DO
GRUPO DE CONVIVÊNCIA “VIVER MELHOR” JOSÉ DA PENHA/RN**

Wigna Ionara Soares da COSTA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**INCLUSÃO DIGITAL: TECENDO SABERES NOS CAMINHOS DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA – UMA EXPERIÊNCIA DO CURSO DE LICENCIATURA DE
COMPUTAÇÃO DA UEPB**

Wilkens Lenon Silva de ANDRADE
Maria do Rosário Gomes GERMANO
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

**A EDUCAÇÃO NO SISTEMA REPRESSIVO: UMA REFLEXÃO DAS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS DE 1964 A 1985**

Wisane Souza dos SANTOS
Marineide Furtado CAMPOS
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

**O ENSINO DE HISTÓRIA, E O LIVRO DIDÁTICO NA PRÁTICA DOCENTE: A
PESQUISA EXPLORATÓRIA COMO ALTERNATIVA DE ACESSIBILIDADE AS
PRODUÇÕES ACADÊMICAS.**

Yáscara Sibelly de Souza Campos
Bolsista PIBIC/UERN
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**FELIZ ANO VELHO: MARCELO RUBENS PAIVA DA RECEPÇÃO DA OBRA À
CRÍTICA SOCIOLOGICA**

Yuri Hícaro Diógenes Moura ALVARENGA
Maria Aparecida da Costa Gonçalves FERREIRA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



A TRANSFIGURAÇÃO DAS AVENTURAS DE DOM QUIXOTE PARA O UNIVERSO INFANTIL¹

Abdoral Inácio da SILVA

Sara Fernandes MARTINS

Andrey Pereira de OLIVEIRA

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Monteiro Lobato é, inegavelmente, um dos principais nomes da literatura infantil brasileira. Nas palavras de Bárbara Vasconcelos de Carvalho, “Ele é a figura máxima do gênero” (1961, p. 94), já que conseguiu imprimir grande plasticidade e popularidade neste segmento literário dedicado às crianças.

Sua projeção na literatura infantil se tornou notória e singular graças ao universo do Sítio do Pica Pau Amarelo, em que se encontram aspectos inovadores tanto pela personificação lúdica e fantasiosa dos personagens quanto pelas adaptações de obras clássicas da literatura universal, transfigurando-as ao universo infantil de forma leve, graciosa e humanizada, excluindo assim requintes eruditos que dificultariam a assimilação do público mirim.

Dentre suas várias adaptações realizadas por Monteiro Lobato, encontramos obras clássicas como *Os doze trabalhos de Hércules* (1944), crônicas de viagens como *As aventuras de Hans Staden* (1927), fábulas tradicionais, etc., que possibilitam às crianças a oportunidade de conhecerem um universo até então destinado apenas ao público adulto. Entre as várias releituras efetuadas por Lobato tomaremos como objeto de estudo o livro *Dom Quixote das Crianças* (1936), adaptação baseada no grande clássico de Miguel Cervantes, *O Engenhoso Fidalgo Dom Quixote de La Mancha* (1605-1615), que estimulou, no decorrer dos tempos, inúmeras leituras e reescrituras nas mais diversas manifestações artísticas, incluindo desde formas poéticas como a série intitulada "Quixote e Sancho, de Portinari", que integra o livro *As impurezas do branco*, de Carlos Drummond de Andrade, até formas pictóricas como os cartões da série "Quixote", de Cândido Portinari.

Todas essas representações imprimiram e reforçaram o mito quixotesco, permitindo assim sua popularização e possibilidades de releituras ajustadas a públicos e épocas diferentes. Porém mais que possibilidades de leituras, o Cavaleiro da Triste Figura de Cervantes também foi visto de maneira diferenciada, como define Maria Augusta da Costa Vieira, quando diz que, ao longo do tempo, tem havido duas tendências principais para interpretar a figura de Dom Quixote. Na primeira visão, que prevaleceu até meados do século XVIII, os críticos antigos encontravam nas aventuras do cavaleiro um verdadeiro prodígio de riso, isto porque a figura de Quixote era vista apenas sob o aspecto cômico, satirizando as novelas de cavalaria tão difundidas na época. Na segunda visão, que se firmou a partir do período romântico, arrefece-se a loucura do cavaleiro andante e ressalta-se seu caráter positivamente idealista. No Brasil, prevaleceu essa visão humanista de Dom Quixote. De acordo com Maria Augusta da Costa Vieira (2007, p. 23),

De forma bastante resumida seria possível dizer que na recepção do *Quixote* no Brasil foi grande a presença das idéias de Unamuno, que abriu espaço declarado para uma apropriação da obra de Cervantes completamente independente da sua base histórica. Prevaleceu, de um modo geral, a leitura que tratou de ajustar as

¹ Este trabalho é fruto parcial do Projeto de Pesquisa “O signo estético entre o visual e o verbal: os Quixotes de Cervantes, Portinari e Drummond”, que vem sendo desenvolvido desde agosto de 2008 por alunos do Curso de Licenciatura Plena em Letras da Universidade Federal de Campina Grande (Campus de Cajazeiras), sob a orientação do professor Dr. Andrey Pereira de Oliveira.



andanças do cavaleiro e seu escudeiro às nossas idéias, ao nosso modo de interpretá-lo e às questões mais cadentes do nosso tempo, sublinhando, na maior parte das vezes, uma leitura que destacou o valor do idealismo quixotesco e dos elevados princípios humanitários.

Podemos observar em *Dom Quixote das Crianças* essa visão idealista, até mesmo por que o ambiente do Sítio do Pica Pau Amarelo é cheio de fantasias, onde a realidade e a imaginação se fundem. O mesmo fenômeno ocorre na obra de Cervantes, daí a razão pela qual as aventuras de Dom Quixote terem encontrado nos personagens de Lobato grande receptividade e até mesmo interações destes nas ações do personagem cervantino. Essa característica é marcante na literatura infantil de Lobato. Como nos diz Bárbara de Carvalho (1961, p.86), “as estórias não são contadas apenas, como uma série de narrações inócuas; elas são vividas pela turminha do Pica Pau Amarelo”, em outras palavras temos histórias contadas para crianças.

Tendo como base essa adaptação humanística de Lobato, faremos um estudo comparativo com o Quixote cervantino, ressaltando os aspectos didáticos presentes em *Dom Quixote das Crianças*. Além disso, destacaremos também a representação do cavaleiro andante e de como a leitura é proposta como ponto principal nos enredos.

Uma adaptação didática

Cervantes, em sua obra, apresenta-nos inicialmente não um cavaleiro, mas sim um leitor, um ardoroso leitor de novelas de cavalaria chamado Quijana. A leitura é portanto a base do enredo, uma vez que ela é o fator da loucura de Dom Quixote e ao mesmo tempo de sua razão, pois a mesma leitura que levou o protagonista à insanidade, também lhe confere resquícios de razão, motivo pelo qual sua loucura é posta em dúvida muitas vezes em diversas passagens do livro. Temos portanto uma proposta dicotômica de leitura, e é pela influência dela que percebemos em Dom Quixote uma série de transformações. O personagem cervantino nos é apresentado com “um amigo da caça”, que “nos intervalos de ócio, (...) se dava a ler livros de cavalaria” (CERVANTES, 2007, v. 1, p. 52). Mas esse interesse pela leitura foi aos poucos mudando de estágio.

Primeiramente temos um leitor crítico sobre as novelas de cavalaria, que era a sua leitura predileta. Encontramos Quixote refletindo a respeito de algumas narrativas fantásticas, nas quais os cavaleiros enfrentavam dezenas, centenas de inimigos e saiam dessas batalhas ilesos, algo para ele, nesse momento inicial da narrativa, totalmente inverossímil. Na sua leitura crítica das novelas de cavalaria, o personagem Quijana de Cervantes, promovia uma análise bem particular sobre o tema, algo bastante inovador para a época, pois esse tipo de escrito era lido pela população sem ter necessariamente essa preocupação e esse espírito crítico. De forma similar, em algumas situações, na reescrita de Lobato, há um olhar crítico por parte dos personagens do Sítio em relação às aventuras de D. Quixote, como no episódio em que Emília, ainda que em sonho, propõe-se a dar uma surra no patrão de André, que o agredia, por não achar correto que ele saísse impune na história.

Num segundo momento da narrativa, em consequência do cada vez mais intensivo hábito de leitura, a relação do protagonista com os romances de cavalaria transita da postura racional e crítica para uma postura de crença absoluta na veracidade dos relatos lidos, uma vez que “do pouco dormir e do muito ler, se lhe secou o cérebro, de maneira que chegou a perder o juízo” (CERVANTES, 2007, v.1, p. 53). Porém essa loucura de Dom Quixote causada pela leitura não apaga o leitor Quijana, como nos diz Álvaro de Araújo Antunes:

Foi no excesso de leituras que Quijana enlouqueceu e passou a se chamar Dom Quixote. Mas o louco não tomou o lugar do leitor, ao contrário, uma das marcas da insanidade de Quixote é dada pela forma pela qual ele lia o mundo,



interpretando-o segundo um código derivado das leituras dos livros de cavalaria.

Em Monteiro Lobato, a leitura também se constitui como base do enredo, só que na adaptação o autor não a propõe como motivo de loucura e sim de conhecimento que deve despertar a curiosidade das crianças. A própria maneira como Lobato insere as aventuras de Dom Quixote na narrativa do Sítio reforça essa idéia, quando temos uma boneca de pano que “descobre” Dom Quixote na estante, instigada pela curiosidade.

Outro aspecto sobre a leitura que encontramos em *Dom Quixote das Crianças* é a reclamação da personagem Emília por uma leitura simplificada, que possa trazer para o universo infantil o conhecimento ainda que “adaptado” de obras até então destinadas a adultos. Falamos em conhecimento adaptado porque, nas palavras da própria Dona Benta, a narradora das aventuras de Dom Quixote, “(...) só adultos (...) bem amadurecidos, podem ler a obra inteira e alcançar-lhe todas as belezas. Para você, miúchalha, tenho que resumir, contando só o que divirta a imaginação infantil” (LOBATO, 1982, p. 70).

Percebemos então que a adaptação de Lobato tem como maior objetivo torná-la acessível ao universo infantil, tendo como finalidade, além de repassar valores didáticos, o de despertar nas crianças o interesse da leitura e instigá-las a lerem as obras na versão original quando adultos.

Passando ao plano estrutural, temos em *Dom Quixote de La Mancha* dois tipos de narrativa: a primeira é linear e tem como protagonistas Dom Quixote e seu fiel escudeiro Sancho Pança, a segunda é espiralada e vai intercalando a temática principal, impregnando-a de histórias paralelas como a do Curioso Impertinente. Além desses conjuntos de narrativa, há também a presença de numerosos textos poéticos, não apenas nas páginas que antecedem a Primeira Parte da narrativa propriamente dita, mas também ao longo do próprio relato. Segundo a perspectiva apresentada por Salvatore D’Onofrio (1990, p. 277), o romance de Cervantes estrutura-se como uma composição circular de estrutura ternária, já que Dom Quixote, por três vezes, parte em busca de suas aventuras e retorna.

A obra de Cervantes é composta por dois volumes de mais de quinhentas páginas cada que possibilitam adaptações diversas de acordo com os mais variados públicos e épocas. Ainda segundo D’Onofrio (1990, p. 278), identificamos três focalizações no plano da enunciação: um extradiegético onisciente, identificado como o historiador Cidi Hamete Benengeli, que fala em terceira pessoa; um ponto de vista de um narrador em primeira pessoa, que pode ser confundida com a voz do próprio Cervantes, e o ponto de vista dos narradores intradiegéticos, que são as falas dos personagens do romance, que, de vez em quando, interrompem a voz do narrador principal em terceira pessoa para relatar fatos que aconteceram a elas próprias ou a outros personagens.

Em sua adaptação, Lobato condensa a obra cervantina em pouco mais de cem páginas, dando prioridade à narrativa linear encenadas por Dom Quixote e seu escudeiro Sancho Pança e excluindo da sua versão todas as histórias paralelas existentes na obra original. Além disso, em sua obra, Lobato, numa tentativa de aproximar a obra-prima de Cervantes do universo infantil, realiza uma imbricação entre o universo do cavaleiro andante e o universo do Sítio do Pica Pau Amarelo,

Podemos levantar algumas hipóteses para a explicação do porquê da exclusão dessas narrativas paralelas. Primeiramente para direcionar a atenção das crianças para a narrativa principal, ou então para tornar o enredo mais simples e menos volumoso, já que não temos simplesmente uma adaptação a partir da obra original, mas uma transfiguração da escrita para a oralidade feito pela personagem Dona Benta, que, ao contar a história do cavaleiro manchego, dimensiona a narrativa ao público infantil. Numa segunda possibilidade, podemos seguir Amaya Obata Mourão de Almeida Prado, que defende que as exclusões obedecem à intenção de evitar a



abordagem de temas inapropriados às crianças, como a morte, o sexo, as paixões, etc. Essa perspectiva é reforçada quando notamos que Lobato faz alterações na narrativa principal, modificando cenas para excluir temas impróprios. Esta postura do escritor brasileiro fica evidenciada quando fazemos um confronto entre as duas passagens da mesma situação narrativa, a primeira de Cervantes, a segunda de Lobato:

Tinha o arrieiro conchavado com ela que naquela noite se haviam de reforçar juntos (...) se estendeu nas enxergas e ficou à espera da sua pontualíssima Maritornes (...) chegou o tempo e a hora (que para ele foi minguada) de vir a austiriana (...) a austiriana , que toda encolhida e calada ia com as mãos adiante procurando o seu querido. Topou com ela nos braços de Dom Quixote. (...) como viu que a moça forcejava para se ver solta, e Dom Quixote trabalhava para a reter, pareceu-lhe mal a história (...) e desfechou tão terrível murro nos estreitos queixos do enamorado cavaleiro. (CERVANTES, 2007, v. 1, p. 172-6)

Mas a D. Quixote o vulto do arrieiro representou-se como o próprio encantador Freston (...). Quando o arrieiro passa rente à sua cama, dois braços magros o ferram (...). Surpreendido, o arrieiro defende-se. Assenta a murraça nos queixos de D. Quixote. (LOBATO, 1982, p. 36-7).

Percebemos claramente no fragmento retirado de *Dom Quixote das Crianças*, que Lobato omite as cenas eróticas que sugerem o envolvimento amoroso entre Maritornes e o arrieiro.

Ainda no plano estrutural da obra de Lobato, percebemos que, apesar das aventuras de Dom Quixote serem a temática principal do livro, ela está inserida em outra narrativa: a do Sítio do Pica Pau Amarelo. Essa técnica utilizada pelo autor poderia ser uma possibilidade para despertar ainda mais o interesse das crianças, já seria uma estratégia de apresentar a narrativa clássica dentro de um universo já familiar do Sítio e seus personagens.

No plano da enunciação, a versão lobatiana apresenta três tipos de narradores: um em terceira pessoa, onisciente e extradiegético, que se confunde com a voz de Lobato e narra os acontecimentos do Sítio; o segundo narrador, que é Dona Benta, cuja narração limita-se a relatar e explicar as aventuras de D. Quixote; e o terceiro, que se configura no ponto de vista dos narradores intradiegéticos, representados não só pelos personagens da história de Quixote, narrada por Dona Benta, como também pelos personagens do Sítio.

Dona Benta como narradora/reordenadora da história de Cervantes tem funções bem específicas, pois, quando narra as aventuras do Cavaleiro da Triste Figura, ao mesmo tempo em que simplifica a narrativa, promove uma adequação ao público infantil, explicando termos, situações e também as finalidades das ações do personagem cervantino. Metonimicamente, Dona Benta caracteriza-se como a voz do conhecimento, demonstrando o importante papel do adulto na formação de novos leitores.

Em Cervantes (2007, v. 1, p. 51), lemos a seguinte descrição de Dom Quixote como: "Era rijo de compleição, seco de carnes, enxuto de rosto". Há de se ressaltar que Cervantes imprimiu traços físicos marcantes nos personagens principais, o que ao longo do tempo possibilitou cristalizá-los por meio de representações artísticas que difundiram o mito quixotesco na sociedade.

Saindo do plano físico, temos um personagem que oferece uma variedade de possibilidades de leitura. Nesse aspecto, segundo Maria Augusta da Costa Vieira (2007), tivemos duas visões principais acerca do Cavaleiro da Triste Figura. Na primeira, que se estendeu aproximadamente até meados do século XVIII, percebia-se em Dom Quixote uma sátira das novelas de cavalaria, até então bastantes difundidas, constituindo-se como verdadeiro prodígio do riso através de sua loucura que continha boas doses de divertimento. A loucura de Dom Quixote apresentada por Cervantes encontra semelhanças com o segundo conceito de loucura



descrita pelo filósofo Erasmo de Rotterdam: enquanto o primeiro se manifesta pela fúria, sendo encontrado por trás das mentes criminosas, o segundo surge quando “uma ilusão deliciosa fazia esquecer os cuidados da alma e se entregava às mais variadas formas de prazer” (apud VIEIRA, 2007, p. 21), que, no caso do nosso Quixote, era seguir os ideais cavalheirescos.

Já na interpretação romântica do personagem cervantino, não se dá o destaque à loucura de D. Quixote, mas sim a sua dimensão idealista, desconsiderando assim o propósito satírico da obra. Esses tipos de leituras são bastante pertinentes, pois, em sua genialidade Cervantes, condensou as duas possibilidades em um só personagem, apresentando-nos um louco extremamente cômico que deixa transparecer valores idealistas, sempre em busca de um mundo melhor. Essa caracterização, além de divertir o leitor, cria nele sentimentos de compaixão pelo Cavaleiro da Triste Figura que sai pelo mundo em busca de um ideal, ainda que essa busca pareça loucura.

O autor de *Dom Quixote das Crianças* manteve a mesma descrição dos personagens principais, mas captou apenas a leitura romântica do mito quixotesco, repassando e destacando através da narrativa de Dona Benta todos os valores humanitários que se possa extrair do protagonista de Cervantes, dando ênfase ao senso de justiça que Quixote usa como razão de suas andanças, as boas intenções por trás de sua loucura, o desejo de sempre ajudar ao próximo. Valores esses que, numa perspectiva moralista, sempre devem ser repassados às crianças, o que pode justificar o motivo que teria levado Lobato a enfatizar essa visão sobre Quixote.

Essa maneira de recontar a história chama a atenção para o interesse e simpatia que Quixote e Sancho despertaram nos personagens do Sítio, já que, por diversas vezes, ocorreu uma identificação dos de Lobato com os do autor espanhol, características provenientes do processo de identificação do leitor com o protagonista. Essa afeição que Lobato enfatiza nas atitudes dos personagens do Sítio faz com que aconteça uma semiose entre os relatos das aventuras de Quixote e as reações por eles produzidas, por exemplo, em alguns momentos em que Emilia age à imitação de Quixote pegando vassoura, espantando todo mundo. Lobato proporciona essa possibilidade de interação dando voz aos personagens para fazerem inferências na história, despertando assim o leitor crítico presente nas crianças.

Outras aproximações que podemos estabelecer entre a figura de Quixote e as crianças podem ser exemplificadas na luta do Cavaleiro solitário com os moinhos de vento, que, para ele, eram gigantes. Nesses e em outros episódios percebemos a imaginação fértil de Quixote para projetar em situações comuns algo extraordinário, mantendo uma relação muito estreita com o mundo infantil que também é permeado de fantasias.

Vemos assim que Lobato, na reescrita de Quixote, possibilitou que o personagem cervantino alcançasse e despertasse o interesse da criança em conhecer a saga quixotesca sob duas perspectivas: didática e lúdica. A primeira por conter valores e ensinamentos direcionados ao público mirim; a segunda porque o lúdico faz parte da personalidade quixotesca, algo que é próprio da criança, o que possibilita a obra essa possibilidade de aproximação com o universo infantil.

Ao concluir sua versão de forma reticente, Lobato possibilita-nos interpretar, metonimicamente, essa marca textual como a representação do caráter imortal da obra de Cervantes, de suas infinitas possibilidades de adaptação e de seus efeitos variados nos leitores, provocando risos, reflexões e até mesmo tristezas.

E provavelmente o momento mais triste da história, tanto em Cervantes quanto em Lobato, é a narração da morte de Dom Quixote, mas como diz Emília “– Morreu nada! (...) Como morreu, se D. Quixote é imortal?” (LOBATO, 1982, p. 91). De fato, o personagem pode até morrer no fim da história, mas será sempre imortal enquanto existir um “desocupado leitor”.

Referências



ANTUNES, Álvaro de Araújo. Artificiosos e Verdadeiros: leitores e práticas de leitura em Dom Quixote de la Mancha. Disponível em: http://www.dhi.uem.br/publicacoesdhi/dialogos/volume01/vol6_atg4.htm. Acesso em: 14 out. 2008.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. *Compêndio de literatura infantil*. São Paulo: Editora IBEP, 1961.

CERVANTES, Miguel de. *Dom Quixote de La Mancha*. São Paulo: Martin Claret, 2007. 2 vols.

D'ONOFRIO, Salvatore. *Literatura ocidental: autores e obras fundamentais*. São Paulo: Ática, 1990.

LOBATO, Monteiro. *Dom Quixote das Crianças*. 19. ed. São Paulo. Brasiliense. 1982.

PRADO, Amaya Obata Mourão de Almeida. Adaptação, uma leitura possível: estudo de *Dom Quixote das crianças*, de Monteiro Lobato. Disponível em: http://www.alb.com.br/anais16/sem08pdf/sm08ss10_07.pdf. Acesso em: 14 out. 2008.

VIEIRA, Maria Augusta da Costa. Apresentação de *Dom Quixote*. In: CERVANTES, Miguel de. *O engenhoso fidalgo D. Quixote de La Mancha*. Trad. Sérgio Molina. 4. ed. São Paulo: Editora 34, 2007.



CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO E A REALIDADE EDUCACIONAL NOS MUNICÍPIOS DE SOSSEGO/PB E CORONEL EZEQUIEL/RN

Ádila Priscila Gomes RODRIGUES

Emília Lima da COSTA

Lauro Pires XAVIER NETO

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Introdução

O livro “Escola e Democracia” de Dermeval Saviani (2003) é um clássico da educação e trata, com propriedade, das questões pedagógicas das principais teorias da educação. Estas são divididas em dois grupos: as teorias não-críticas e as críticas (incluindo as concepções crítico-reprodutivas). O primeiro grupo considera que a educação é um instrumento de equalização social, portanto, fator de superação da marginalidade. Para este grupo a marginalidade é um desvio que deve ser corrigido. O segundo grupo, por sua vez, afirma que a sociedade é marcada pela divisão em classes e a escola um aparelho que sustenta essa divisão, sendo assim, um instrumento de marginalização, reforçando a idéia da visão crítico-mecanicista caracterizada pela crítica ao sistema capitalista de produção, porém tendo a escola como instrumento que irá recrudescer a exclusão social.

Dentro das teorias não-críticas temos a *Pedagogia Tradicional*, que trata o tema da ignorância social como a causadora da marginalidade, e a escola surge como antídoto a essa ignorância. Nesta teoria, a figura central no processo educacional é o professor - diretor e conteudista - e o processo educacional é caracterizado pelo ato de o aluno “aprender”. As questões relativas ao sistema econômico, divisão de classes e os problemas sociais não estão vinculadas ao arcabouço teórico-metodológico desta concepção e epistemologicamente assume uma aproximação com o positivismo, que é uma:

concepção de ciência idealista (império das idéias), a-histórica (o indivíduo não é um ser histórico) e empirista (preocupa-se fundamentalmente nas manifestações imediatas e concretas dos fenômenos). Contenta-se com o estudo das aparências de um fenômeno, sem descer à essência. Ao insistir no estudo de fatos ou dados isolados, esquece a relação que existe entre os elementos de um fenômeno, e entre fenômenos. Não se preocupa com os processos de conhecimento, interessam-lhe os resultados. (RICHARDSON, 1999, p. 37)

Os pioneiros da Escola Nova laçam, na década de 30, um manifesto com o intuito de romper com os ideais da concepção tradicional e afirmam o caráter da chamada *Pedagogia Nova*, que trata a marginalidade, sobre um outro viés, agora como fruto da rejeição social, cabendo à escola o papel de fazer com que os rejeitados (ou diferentes) se ajustem ao sistema escolar. O processo educacional passa a ter o aluno como o centro das ações pedagógicas e o importante passa a ser “aprender a aprender” – lema da Pedagogia Nova. Segundo Saviani (2007) a racionalidade científica marca este momento histórico de ruptura com a concepção tradicional.

Uma outra concepção que marca profundamente a realidade educacional brasileira é a *Pedagogia Tecnicista* caracterizada pela mecanização nos procedimentos metodológicos educacionais, padronizando o modelo ensino-aprendizagem e exacerbando os meios e instrumentos didáticos. Os marginalizados do sistema serão considerados incompetentes, pois “todos” dispõem dos mecanismos da aprendizagem e o papel da escola é formar indivíduos eficientes, portanto, o importante é “aprender a fazer”. Tal concepção desconsidera as diferenças



de classes e ganhou maior notoriedade e visibilidade durante o regime militar instaurado no país. Para Saviani (2007), tal concepção está caracterizada pelo viés da racionalidade tecnicista, que tomou conta do Brasil nas décadas de 1960 até 1980, alterando substancialmente as normatizações pedagógicas e forma de organização do sistema educacional.

Em outra perspectiva, surgem as teorias crítico-reprodutivistas que fazem uma crítica severa ao sistema capitalista de produção, porém consideram a escola como mera reproduutora deste sistema, fortalecendo a divisão entre as classes. Segundo esta concepção a classe dominante exerce um poder tão absoluto, em diversas esferas da vida social (inclusive a escola) que se torna inviável qualquer reação por parte da classe dominada, através da escola. Por causa disso, ela acaba se encaixando na denominação crítico-mecanicista, apresentando um caráter não dialético, ahistórico, considerando a sociedade capitalista não suscetível a transformações, um fenômeno que se justifica em si mesmo.

Dentre as correntes da concepção crítico-reprodutivista, segundo Saviani (2003), temos: *Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica*, onde a escola se apresenta como agente de imposição da cultura dominante aos dominados. A função da educação seria a reprodução das desigualdades; *Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado*, aqui a escola age reproduzindo as relações de exploração capitalista, os marginalizados são a classe trabalhadora; *Teoria da Escola Dualista*, a escola dividida em duas, espelhada na divisão capitalista em burguesia e proletariado. A escola tem a função de inculcar a ideologia burguesa na formação da força de trabalho, impedindo, ainda, o desenvolvimento da ideologia do proletariado.

As teorias crítico-reprodutivas não possuem uma proposta pedagógica, elas se empenham apenas em explicar o mecanismo de funcionamento da nossa escola, servindo apenas como denúncia à pedagogia oficial dominante e não como solução para o problema da educação, ignorando a categoria de ação recíproca entre educação e sociedade, pois o determinado também reage sobre o determinante. Essa concepção se restringe a apontar os erros da nossa escola não propondo soluções, e por isso tornando-se inútil no sentido da transformação social.

A *Pedagogia Histórico-Crítica* é uma pedagogia emergente, de caráter crítico, que procura discutir os problemas educacionais da sociedade capitalista e avança nas questões estratégicas com relação às teorias crítico-reprodutivas, buscando compreender a questão educacional a partir dos condicionantes sociais, percebendo que a educação poderá interferir na sociedade capitalista contribuindo para sua própria transformação.

Envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo, cujo compromisso é a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Por isso ela é denominada crítico-dialética, isto é, teoria que busca captar o movimento objetivo do processo histórico. Desenvolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida esta manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica. A escola é compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a superação dessa sociedade em direção a uma sociedade sem classes. (Cf. Saviani, 2003).

O professor em sala de aula deve assumir uma postura revolucionária, construindo o saber junto ao aluno, compreendendo o presente e o futuro a partir do passado. Alfabetizando cientificamente o aluno, para que ele possa compreender a realidade em que está inserido, tendo condições de buscar soluções e transformar essa realidade, pois, é possível lutar contra a classe dominante em busca de um ensino igualitário.

Análise e discussão dos dados

A) Caracterização dos municípios e das escolas



Realizamos a pesquisa de campo no município de Sossego-PB, situado na região do Curimataú paraibano, que possui 2965 habitantes segundo o último censo, como também no município de Coronel Ezequiel, que possui 5255 habitantes.

Escolhemos as Escolas Estaduais José Vitorino de Medeiros (Sossego-PB) e José Joaquim (Coronel Ezequiel-RN) para a realização de nossa pesquisa. A seguir apontamos os dados do IDEB das referidas escolas.

IDEBs observados em 2005, 2007 e Metas para Escola

EEFM JOSE VITORINO DE MEDEIROS

Ensino Fundamental	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anos Finais	2,4	1,5	2,4	2,6	2,9	3,3	3,7	4,0	4,2	4,5

Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar.

IDEBs observados em 2005, 2007 e Metas para Escola –

EE JOSE JOAQUIM ENSINO FUNDAMENTAL E MEDIO

Ensino Fundamental	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	-	3,4	-	3,9	4,3	4,6	4,8	5,1	5,4	5,7
Anos Finais	-	3,1	-	3,2	3,5	3,9	4,3	4,6	4,8	5,1

Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar.

Sabemos que os dados do IDEB resultam de uma política do Banco Mundial, que não refletem as características centrais dos problemas das escolas públicas e que privilegiam as notas quantitativas da Prova Brasil (aplicada apenas nos componentes curriculares de Matemática e Português), somados aos índices quantitativos de evasão e repetência. Mesmo reconhecendo as limitações do IDEB percebemos que o índice de 2007 da Escola José Vitorino (1,5), está bem abaixo do índice de 2005, como também da meta estabelecida para 2007 (2,4) e, por estranho que pareça, a Escola José Joaquim não apresenta metas para 2007 e possui um índice de 3,1 para os anos finais de 2007, ficando abaixo dos índices nacionais e regionais. Evidentemente que nosso estudo não tem a pretensão de compreender e aprofundar os porquês desta realidade.

B) Análise dos questionários (dados das escolas)

Os questionários foram aplicados nas cidades de Sossego/PB e Coronel Ezequiel/RN, respectivamente na Escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio José Vitorino de Medeiros, localizada na rua Eliezer Francisco do Santos, e na Escola Estadual José Joaquim (de ensino fundamental e médio), localizada na rua Getúlio Vargas nº 206. A primeira escola chamaremos de escola 1 e a segunda de escola 2.

Os questionários mostraram que os principais problemas enfrentados pela escola 1 são: insuficiência de espaços, falta de profissionais, evasão escolar, baixos salários. Enquanto a escola 2 apresenta problemas de evasão escolar, insuficiência de espaços, baixos salários, ausência de merenda e falta de profissionais. Esses problemas são decorrentes do fato de as



escolas serem localizadas em uma região pobre, onde a falta de professores, políticas públicas e recursos financeiros são freqüentes. Essas escolas possuem poucas dependências administrativas: a escola 1 possui uma secretaria, uma sala para diretoria, uma sala para professores, uma sala de reuniões e um laboratório de informática. A escola 2 uma sala para diretoria, secretaria e sala para professores. Em ambas as escolas não existe grêmio estudantil, bem como dependências para os serviços assistenciais. A escola 2 possui ainda biblioteca e laboratório de informática, a escola 1 também possui estes serviços multi-meios. Com relação às instalações esportivas ambas possuem quadra de areia. Os conselhos existentes nas escolas são: conselho escolar e conselho de merenda.

A concepção educacional da direção da escola 1, segundo a diretora do colégio: "bem mais tradicional". Enquanto a vice-diretora da escola 2 tem uma "concepção socio-interacionista (concepção fundamental para uma educação de qualidade e para uma gestão democrática)".

Podemos perceber que a concepção da escola 1 é voltada para as idéias da Pedagogia Tradicional, nesta escola aparenta prevalecer, segundo a concepção da Diretora a idéia de que o marginalizado é aquele que não é "esclarecido", o professor aqui é tido como o centro e cabe ao aluno se adaptar e procurar aprender.

C) Análise dos questionários (dados dos professores)

Município de Sossego – PB

Foram entrevistados três professores, um do sexo feminino e dois do sexo masculino, usaremos pseudônimos para caracterizar cada professor: Francisca, José e Chico ensinam na Escola José Vitorino de Medeiros da cidade de Sossego PB. Todos três são formados na área de pedagogia, pela UVA, Universidade do Vale do Acaraú, no entanto ensinam áreas diferentes, caracterizando desvio de função. Francisca ensina matemática, com carga horária de 20 horas semanais, através de contrato (uma das formas de precarização do trabalho docente). Além disso, presta serviço ao estado como professora e ganha em torno de R\$ 600,00. Francisca não é filiada a nenhum sindicato, partido político ou entidade científica da área.

A referida professora realiza seu planejamento semanalmente utilizando como instrumentos quadro de giz, livros didáticos, textos e revistas, levando em consideração a realidade e necessidade dos discentes. Quando perguntado sua concepção pedagógica ela respondeu: "A interação professor/aluno através de diálogos. Pois fica mais fácil de aprender o conteúdo estabelecido. O estímulo a eles alcançarem um curso superior". A concepção pedagógica que ela mais se identifica é: "A interação professor/aluno e vice e versa".

Aparentemente e diferente da visão da diretora, a professora Francisca se aproxima da visão socio-interacionista que é abordada por Vygotsky, caracterizada pelo desenvolvimento humano que se dá por meio de trocas do homem com o meio, através de processos de interação e mediação. Processos de interação são processos onde o indivíduo interage com a sua cultura. (VYOGTSKY, 1998)

Porém, a professora Francisca enfrenta os problemas sociais da profissão, pois tem que se submeter a um contrato temporário e outro vínculo institucional. O fato interessante é que a mesma não possui filiação sindical, que em tese, poderia fortalecer as discussões sobre a sua realidade e pensar em possibilidades coletivas de transformação social.

Com relação às dificuldades e problemas encontrados no trabalho, Francisca respondeu: "a falta de atenção dos discentes, o desinteresse pela disciplina, tenho trabalhado esta parte; mas ainda estar a desejar". Podemos perceber que o método de ensino utilizado por Francisca não está tendo efeito, pois a maior dificuldade é justamente na relação professor/aluno, entrando assim em contradição.



Francisca não participou de nenhuma formação continuada este ano, ao se perguntar se sobre uma contribuição da formação continuada na sua vida profissional a resposta foi: “O desenvolvimento de habilidades dentro de um contexto”.

Outro professor entrevistado foi José, formado em pedagogia pela UVA, no entanto ensina Inglês e possui 20 horas semanais. Ele também trabalha em outra rede de ensino, a municipal, não tem outra atividade remunerada fora o magistério. Sua renda mensal é de R\$ 830,00, é prestador de serviço e não é filiado a sindicato, nem a partidos políticos e a nenhuma entidade científica da área. José participa do planejamento pedagógico da escola, com discussões e troca de idéias, visando solucionar os problemas detectados; faz o planejamento de suas atividades didáticas semanalmente, utilizando livros, textos, material concreto, etc. Os fatores considerados ao planejar as aulas são: fatores de tempo, características pessoais e sociais de cada turma, faixa etária e nível de desenvolvimento dos alunos. A proposta pedagógica que ele utiliza é a “concepção sócio-cognitiva, pois permite o aluno discutir, opinar, participando mais da aula, interagindo com outros e o professor considera o que o aluno sabe, ajudando-o a progredir cada vez mais, e a tradicional também” e a que ele mais se identifica é a concepção sócio-cognitiva interacionista usando um pouco da concepção tradicional; a concepção que sente mais dificuldade em trabalhar é a concepção construtivista.

A metodologia utilizada por José são: aulas expositivas, dinâmicas trabalhos em grupo, leituras coletivas e individuais, discussão em grupo trabalhos de pesquisa e seminários, os instrumentos utilizados para avaliar o aluno são: a avaliação escrita, avaliação oral, exercícios, avaliação continua e atividade em grupo, utilizando também livros didáticos, CDS, textos, procurando usar de maneira diversificada, buscando despertar o interesse e a motivação durante as aulas.

As dificuldades encontradas no seu trabalho são: a falta de participação dos pais, falta de apoio pedagógico e o desinteresse dos alunos. José procura sempre fazer uma formação continuada dizendo que é preciso para se “reciclar”, podendo desenvolver um bom trabalho.

O professor Chico, também da cidade de Sossego, é formado pela UVA em pedagogia, ensinando de segunda a sexta, manhã e noite, ensino religioso, ciências e geografia, com 19 aulas semanais. Chico não trabalha em outra rede de ensino e a sua renda mensal é de R\$ 510,00, tendo ingressado no ano 2004, presta apenas serviço, não é filiado a sindicato, nem a partido político e nem é membro de alguma entidade científica da área. Chico participa do planejamento pedagógico da escola, programando as atividades e festividades da escola, faz planejamento das atividades didáticas. Os instrumentos utilizados e os fatores considerados no planejamento da aula são: quadro, giz, mapas e vídeos. Ao ser perguntado sobre a proposta ou concepção pedagógica utilizadas nas aulas, sua resposta foi que variava entre a tradicional e a renovada, pois segundo ele apenas uma promoverá um bom rendimento por parte dos alunos contudo a concepção que ele mais se identifica é a concepção renovadora, mas diz ele ser preciso utilizar um pouco da concepção tradicional.

Município de Coronel Ezequiel - RN

Análise dos questionários do Município de Coronel Ezequiel

Foram três os entrevistados da escola 2, daremos a eles nomes fictícios: Maria, Joana e João. Todos são formados pela UEPB nos anos de, respectivamente, 2003, 2005 e 2002. São efetivos, e ingressaram na rede em 2006. Trabalham em mais de uma escola, tendo uma renda mensal de, respectivamente, 1.600,00 R\$, 1.300,00 R\$ e 1.100,00 R\$. Nenhum dos entrevistados é filiado a algum sindicado, partido político ou membro de alguma entidade científica da área. Esses dados nos mostram a falta de interesse dos professores de se relacionarem com as questões orgânicas e coletivas da categoria profissional. Saviani nos diz que a educação e a política são



inseparáveis (embora diferentes) e mantêm íntima relação: “A educação depende da política no que diz respeito a determinadas condições objetivas como a definição de prioridades orçamentárias que se reflete na constituição-consolidação-expansão da infra-estrutura dos serviços educacionais etc.” (Saviani 2003, p.85). E ainda, “trata-se de práticas distintas, mas que ao mesmo tempo não são outra coisa senão modalidades específicas de uma mesma prática: a prática social” (op.cit, p.85), daí a importância de os professores terem um relacionamento mais próximo com a sociedade, de forma a interferirem positivamente em prol de uma sociedade mais justa.

Todos os entrevistados afirmaram que participam do planejamento pedagógico da escola em que trabalham. O planejamento das atividades didáticas é feito por Maria diariamente, por Joana anualmente e bimestralmente, e por João mensalmente. E os instrumentos utilizados nesse planejamento são, respectivamente, interesses dos alunos e emenda da disciplina; xerox, textos, televisão, considerando as necessidades dos alunos; e livros, internet, considerando a utilidade dos conteúdos. E todos disseram que elaboraram plano de curso para esse ano letivo.

Quando perguntado quais as concepções pedagógicas utilizada em suas aulas e qual a que mais se identifica, Maria respondeu para ambas as perguntas “histórico-crítica”, Joana também para ambas as perguntas respondeu “sócio-interacionista”, já João para a primeira pergunta respondeu “tradicional, é mais adequado para as condições de trabalho (nº. de alunos na sala e tempo: 2 aulas/semana)”, embora se identifique mais com o “construtivismo”.

A resposta de João mostra certa contradição, embora se identifique mais com uma concepção crítica, assume em sala de aula uma concepção não-crítica devido às condições de trabalho, o que aponta para uma concepção crítico-reprodutivista, pois ele reconhece que há problemas com a educação mas que as condições impedem que essa realidade seja modificada e acaba por se conformar a ela. É fato que “acreditar que estão dadas, nesta sociedade, as condições para o exercício pleno da prática educativa é assumir uma atitude idealista” (op. cit., p.86). “Ser idealista em educação significa justamente agir como se esse tipo de sociedade já fosse realidade. Ser realista, inversamente, significa reconhecê-la como um ideal que buscamos atingir” (op. cit., p.87).

Perguntamos também qual a concepção que os professores mais sentem dificuldades em trabalhar, eis as respostas: Maria sente dificuldades na concepção tradicional, Joana na construtivista, e João também na construtivista, embora tenha dito anteriormente que entre as concepções é a que mais se identifica.

Com relação aos aspectos considerados pelos professores para a escolha do conteúdo, e os conteúdos que tem trabalhado em sala se aula, Maria respondeu: “Conteúdos fundamentais da disciplina: célula, seres vivos, anatomia e fisiologia humana, ecologia, genética, evolução.” Esta professora embora adote uma postura histórico-crítica, não trás isto para as escolhas do conteúdo, pois não procura desenvolver conteúdos contextualizados e nem leva em consideração à opinião dos alunos para sua elaboração. “Essa tomada de consciência da realidade e dos interesses dos alunos evita o distanciamento entre suas preocupações e os conteúdos escolares.” (Gasparin 2003, p.17). “Ouvir os alunos possibilita ao professor tornar-se um companheiro: gera confiança e possibilita também que a relação entre educador e educandos caminhe no sentido da superação da contradição, da dicotomia que possa existir entre eles.” (op.cit., p.23). A professora Joana por sua vez respondeu: “Considero a necessidade e o interesse do aluno. Tenho trabalhado temas como ‘juventude’, ‘consumismo’.” O que pode apontar para uma aproximação com a concepção sócio-interacionista. A resposta de João foi a seguinte: “Relevância, utilidade. Massa, peso, leis de Newton, trabalho e energia, temperatura e calor, máquinas térmicas, eletricidade, condutores e isolantes, atração e repulsão.” Este professor assume uma postura tradicional em sala de aula, o que dificulta muito o aprendizado do aluno, pois Física é uma disciplina que causa certo temor nos alunos, e, um professor tradicional não consegue concorrer com essa sociedade tecnológica, consequentemente não despertando a atenção dos alunos para a matéria.



A metodologia utilizada nas aulas pelos professores Maria, Joana e João são, respectivamente: seminários e aulas expositivas dialógicas; exposição oral e escrita, trabalhos em grupo e individual; e aula expositiva. Os instrumentos de avaliação utilizados na prática pedagógica são respectivamente: assiduidade, participação e prova escrita; trabalhos escritos individual e em grupo, perguntas orais dos alunos, participação; trabalhos escritos e testes de múltipla escolha.

Perguntamos também quais as dificuldades e problemas encontrados no desenvolvimento do trabalho desses professores, Maria respondeu: “interesse, participação, assiduidade, e compromisso”; Joana: “motivação dos alunos, participação da família”; e João: “falta de conhecimentos básicos de matemática”. Há muitos problemas, mas todos podem ser resolvidos se cada professor mudar sua forma de agir em sala de aula: trazendo conteúdos diferentes e estimulantes para complementar o conteúdo da disciplina; em sala de aula, partir do concreto para o abstrato por meio de aulas mais dinâmicas; ter uma relação mais próxima ao aluno e à realidade em que ele está inserido, possibilitando a construção do saber junto ao aluno.

Também foi perguntado aos professores se eles utilizavam textos, livros, revistas, materiais impressos ou vídeos nas suas aulas, quais e de que maneira; a professora Maria respondeu: “Sim para ilustração de conteúdos”, Joana: “Sim. Revista Mundo Jovem, livros paradidáticos”, e João: “Não”. Estes recursos não são utilizados, ou são pouco utilizados e muitas vezes de forma errada pela maioria dos professores, mas são muito importantes, pois possibilitam o dinamismo nas aulas e estimulam a curiosidade dos alunos, fazendo com que os mesmos se relacionem e aprendam mais com o resto do mundo.

Todos participaram de alguma formação continuada este ano, e pedimos para que eles apontassem uma contribuição da formação continuada na vida profissional deles. A resposta de Maria foi a seguinte: “Conhecimentos sobre concepções pedagógicas; currículo”, a de Joana: “Melhoria na forma de transmissão do conhecimento”, e a de João: “Nenhuma, talvez por eu ter terminado o curso há pouco tempo, não havia nenhuma novidade nos treinamento oferecidos”.

Diante disso tudo que foi apresentado aqui fica a seguinte pergunta: Será que os professores que estão sendo formados estão aptos a assumirem uma sala de aula? Os professores estão saindo das universidades, aparentemente, sem uma definição pedagógica definida.

Conclusão

No decorrer desta pesquisa percebemos as dificuldades dos professores das escolas públicas, em especial na realidade de sucateamento, precarização do trabalho docente, falta de organização política, sindical e científica dos docentes. Portanto vários são vários os fatores que influenciam na educação, entre eles, os fatores familiares, sociais, políticos e econômicos. Cabe gerar um processo de conscientização da nossa realidade e lutarmos por uma educação melhor, uma igualdade no aprendizado. Isso repercute nas questões pedagógicas, quando os professores da rede pública deixam a desejar quando se trata de concepções pedagógicas.

Observamos que eles não têm uma concepção definida e quando muito possuem uma que só funciona na teoria, tendo dificuldades em sua práxis pedagógica devido às barreiras sociais, econômicas e políticas. No entanto, sabemos que essa situação pode ser mudada se aderirmos a uma concepção pedagógica crítica e que todos possam estar inseridos nesse processo.

Já é de nosso conhecimento que é possível mudar nossa educação, precisamos lutar para que as universidades façam seu papel de formar profissionais licenciados capazes de assumir uma sala de aula com uma concepção crítica da educação e atuarem de forma a transformar nossa realidade tão excludente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** Campinas, S.P.: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** Campinas, S.P.: Autores Associados, 2003.

_____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas, S.P.: Autores Associados, 2003.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB:** por uma outra política educacional. Campinas, S.P.: Autores Associados, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes: 1998.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 1999.



RETRATO FICCIONAL DE UMA SOCIEDADE ESTIGMATIZADORA DA MULHER

Adriana de Jesus SILVA

Ana Cristiana Lima SANTOS

Maria Zilda da SILVA

Maria Aparecida da Costa G.FERREIRA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

I – Introdução

Maria João Bordallo, autora do conto “A Menina Que Queria Voar *In Memoriam*”, nasceu em Lisboa e é licenciada em Finanças pelo Instituto Superior de Economia.

Em linhas gerais, a narrativa traz a história da relação de uma jovem, enquanto criança, com sua avó. Essa avó é pela jovem descrita como símbolo de paciência, ternura e sabedoria; em suas memórias infantis a avó é representada contando histórias para ela dormir. Dessas histórias destaca-se uma, por ser a preferida da jovem, intitulada “A Menina Que Queria Voar *In Memoriam*”, que narra a trajetória de sonho e busca de uma moça em seguir a carreira de aviadora, função até então exercida por homens. Em meio a obstáculos diversos, desde os de ordem social até os de ordem ideológica, essa jovem consegue o título de aviadora, mas não exerce a função. Num determinado momento, a criança (neta) descobre que a história narrada pela avó, representa a história dela mesma, uma jovem portuguesa que por seu feito: tornar-se aviadora portuguesa muito contribuiu para a emancipação da mulher portuguesa.

Esse conto consiste numa narrativa de caráter autobiográfico onde a ficção e a realidade se fundem para a composição da obra, pois de maneira fictícia nos é apresentada a trajetória de vida da “avó Lourdes”, personagem da narrativa, codinome utilizado para caracterizar “Lourdes de Gama Braga de Sá Teixeira” primeira aviadora portuguesa.

São variados os recursos expressivos e lingüísticos utilizados pela autora para dar maior concretude e expressividade a narrativa, desses vale destacar as expressões “*In memoriam*” que faz parte do título, o < Era uma vez uma menina (...) > (destaque da autora); o nome da personagem central: Avó Lourdes (destaque da autora); a idéia: Primeira Aviadora Portuguesa (destaque também da autora). Esses elementos nos incitam a afirmar que a narrativa buscava retratar a vida da primeira aviadora portuguesa, chamada Maria de Lourdes de Gama Braga de Sá Teixeira falecida em 19 de julho de 1984 (daí o nome Avó Lourdes e a expressão Primeira Aviadora Portuguesa), bem como a expressão em latim *In Memoriam* que quer dizer para recordar, ou seja, recordar algo, ou alguém já falecido. E ainda, o “Era uma vez” que representa a expressão caracterizadora das obras ficcionais. Daí o nexo entre ficção e realidade na obra, além desses temos também as figuras de estilo, como metáfora e comparação, que permeiam todo o conto enquanto fator de relativa importância do subjetivismo na explanação das idéias, o recurso textual: intertextualidade. Este por sua vez é um fator de relevância extrema para a compreensão da obra, dado o fato de que o diálogo entre textos seja possível e real, além de permitir a confluência de sentido neles veiculados.

Para efeito de justificativa dessa idéia, convém citar a narração presente no referido conto da lenda de Dédalo e Ícaro, conforme expressado no conto em análise (2006, p.76):

(...) Esta lenda conta que Dédalo e o seu filho Ícaro tinham sido feitos prisioneiros numa ilha, então como plano de fuga, Dédalo construiu umas asas de penas e cera. Voaram os dois, mas Ícaro deslumbrado e entusiasmado, começou a voar cada vez mais alto, esquecendo todos os conselhos do pai, e foi-se aproximando do sol. O calor solar, ao incidir nas suas asas, derreteu a cera, provocando a queda de Ícaro no mar e sua morte.



Por essa lenda mitológica, subtende-se que numa época remota a do conto, já era presente o desejo de voar das pessoas, bem como os riscos e desilusões para quem fazia essa empreitada. Também no conto em análise essas idéias estão presentes, contudo empregadas com um sentido mais amplo e figurado, ao passo que “voar” está simbolizando a idéia de ascensão; ascensão no sentido ideológico e social, não de fuga como Dédalo e Ícaro. E o vôo da personagem principal da narrativa se dá um tanto de maneira trágica, assim como na lenda descrita, pois mesmo com o título de aviadora ela não pôde efetuar a sua função, conforme a seguinte passagem: “as asas por que tanto tinha lutado, não me serviriam de muito, pois não me foram dadas muitas hipóteses de voar após terminar o curso de pilotagem. Os aviões da escola só podiam ser usados pelos alunos enquanto instruendos”. (Idem, p.83)

Essas idéias são ainda reforçadas na seguinte passagem: “a nossa menina cresceu, então, na época da euforia da Aviação, com o aparecimento dos Descobridores, não dos *mares nunca de antes navegados*, mas do espaço nunca antes desfrutado” (grifos do original. Op. cit., p.77); referência, com base no período destacado, a obra “Os Lusíadas” de Camões, conforme fragmento seguinte: “As armas e os Barões assinalados/ Que, da Ocidental praia Lusitana,/ Por mares nunca de antes navegados/ Passaram ainda além da Taprobana,/ Em perigos e guerras esforçados/ Mais do que prometia a força humana,/ e entre gente remota edificaram,/ Novo reino, que tanto sublimaram.”

Comparando as citações é possível apreender a polissemia que nelas vigora, principalmente em se tratando da passagem em destaque, que revela o quanto os acontecimentos representavam novidades, ao mesmo tempo em que se confere um sentido diverso do presente no poema citado de Camões (a descoberta e conquista de terras...), ou seja, a idéia no conto é a da conquista, a do poder desfrutar daquilo que existe ao redor; e fazendo uma análise mais profunda, a conquista do espaço e realização pela mulher portuguesa de um sonho, a quebra com barreiras impostas a elas, bem como a quebra do preconceito da sociedade para com mulher.

II - A crítica socialista e o texto literário

Nem todo texto literário contém em sua superfície e/ou em sua estrutura fragmentos sociológicos e “sócio-critico”. É possível que encontremos textos que se enquadrem dentro de uma destas teorias acima citadas/que se enquadre nas duas ou mesmo em nenhuma delas. E como pontua Mariza Silva um texto literário não é melhor por refletir a sociedade, mas sim por ser bem escrito, por trabalhar a linguagem de forma criativa (BONNICI & ZOLIN, 2003, p. 124).

Parafraseando Antônio Cândido (1985), um texto que possui em sua superfície, de forma explícita, a descrição de uma sociedade não é constituído por crítica, mas sim de sociologia. A crítica sociológica existe em um texto quando esse reflete a sociedade nas entrelinhas, sendo preciso uma leitura crítica do mesmo, para que o leitor não seja absorvido por idéias e valores, preconceituosos, de uma determinada época.

Como já mencionamos, é possível encontrarmos textos literários nos quais a crítica sociológica não esteja presente, porém não é possível encontrar textos que não sejam sociais, pois a literatura, por si só, já é um fenômeno social, e os artistas que a produz estão inseridos dentro de um contexto histórico-social, estando assim constituídos de valores da sociedade em que vivem.

III - A crítica sociológica dentro do conto “A Menina Que Queria Voar In memorian”

Uma primeira possibilidade de se abordar a crítica sociológica no conto “A Menina Que Queria Voar In memorian” é analisar a sociedade na qual estão inseridos os personagens. Tanto



o contexto social da época, em que passa a história contada pela Avó Lourdes (história que é a biografia dessa personagem, daí constatarmos que se trata também de um conto biográfico), quanto a sociedade do tempo em que “vive” a neta estão carregados de valores simbólicos, que nos ajudam a perceber” o fenômeno da literatura como parte de um contexto maior: uma sociedade, uma cultura.”(BONNICI & ZOLIN, 2003, p.123).

O exame minucioso da cultura dos anos 1920, descrito no Conto, é já suficiente para que se perceba a existência de uma sociedade patriarcal, na qual a mulher se voltava às prendas do lar de modo a tornar-se uma “boa dona de casa e futura mãe de família” (BORDALLO, 2006, p.p.78). O que mais claramente se ressalta nesse fragmento é a distinção entre as funções ocupadas por mulheres e aquelas que se destinavam aos homens, por sinal, no Conto, a função de aviador era exclusivamente masculina, pois, as aulas de pilotagem eram “lecionadas por instrutores militares, habituados a ensinar homens e apenas homens” (ibidem, p.81). Não é gratuita a segregação dos cargos ocupados pelos sexos opostos (mostrado no conto) uma vez que “tradicionalmente” a mulher sempre esteve em posição de inferioridade em relação ao homem e até hoje ainda encontramos camouflada nas grandes empresas a superioridade dos salários masculinos em relação ao feminino, mesmo quando ambos os sexos ocupam a mesma função.

A existência da sociedade patriarcalista, que traz em si a inferioridade do sexo feminino, já é em si conflitante e pode ser vista ao lado da aviação como um dos principais temas do conto em estudo. Foi nesse contexto social em que a menina (Avó Lurdes) construiu seu sonho de ser aviadora e é justamente nesse ponto que encontramos a crítica socialista, porque ele tem uma visão ampla, não se volta apenas para a realização de um sonho individual (“A Menina” ter conseguido voar numa sociedade patriarcalista), mas para o que essa conquista representa no universo feminino, ou seja, “foi um grande passo na longa caminhada da emancipação da mulher...” (ibidem, p. 82).

Não podemos nos furtar aqui de retomar algumas observações da sociedade em que vive a neta, uma sociedade contemporânea, onde a facilidade adquirida por meio das grandes tecnologias “... televisão, playstation ou computadores...” (ibidem, p.75), estão tomando lugar da contação de histórias, o que deixa implícito que as crianças agora dormem assistindo TV. Por consequência percebemos nessa crítica sociológica o livro e o hábito de contar histórias sendo substituídos pelo DVD, pois é muito mais “confortável” obter conhecimento do conteúdo de um livro assistindo a um filme do que folheando páginas.

IV - Abordagem feminista

Segundo Osana Zolin um dos instrumentos que dispomos hoje para ler e interpretar o texto literário é a crítica feminista, a qual resulta de um movimento social que começa a desenvolver-se a partir da década de 1960. Para a referida autora, tal movimento destaca-se pelo fato de questionar o papel da mulher na sociedade patriarcal.

Com a difusão das idéias proclamadas nesta época, as quais foram de fundamental importância para a emancipação da mulher, passou-se a estudar com mais profundidade a figura da mulher particularmente no que se refere ao lugar que a mesma ocupa na sociedade bem como, a sua produção literária. A partir da criação do movimento feminista é que se reconhece uma mulher ativamente envolvida em debates, protestos, movimentos de luta pelos seus direitos em contraposição ás idéias difundidas no meio social.

Passa-se assim ao questionamento da relação sexo e poder característica dessa sociedade. Dessa forma é que ganha forças um movimento de caráter político-social, amplamente plausível à medida que busca interferir numa ordem social estabelecida que, no entanto, não prima pela igualdade de gêneros.



Partindo-se da concepção de que a literatura reflete todo um processo cultural, social e ideológico é que se denuncia, através da investigação do texto literário, a discriminação sofrida pela mulher e os estereótipos que marcam a sua presença no universo literário.

A partir de 1970, passou-se a promover debates nos quais se reconhece a inferioridade atribuída à mulher e que pretendem contemplar uma transformação dessa posição, permitindo que se abram horizontes para a consolidação do direito de igualdade entre homens e mulheres.

Em consonância com o que afirma Zolin & Bonnici acerca da crítica literária feminista, bem como com os princípios que a norteiam é que se conduzimos nossa análise do conto “A menina que queria voar: *In memorian*”, a autora do conto apresenta em sua produção características da literatura de protesto de autoria feminina como veremos nos fragmentos destacados do referido texto. Partiremos então do método de análise acima citado considerando o reconhecimento feito pela narradora de que a sociedade portuguesa de 1920 atribuía à mulher uma submissão aos valores nela arraigados os quais são típicos da sociedade patriarcalista que passam a ser questionados pela crítica feminista, como vemos em:

Estava-se nos anos 20, época em que as mulheres eram educadas no sentido de fazerem um bom casamento e constituírem um lar exemplar com descendência suficiente para transmitirem os valores e patrimônios às gerações seguintes (BORDALLO, 2006, p. 79).

Observamos pelo fragmento citado que o papel da mulher restringia-se apenas a criar e educar os filhos, diferentemente dos homens que estavam aptos às demais profissões. Podemos ver na seqüência do conto que caso tivesse uma mulher a oportunidade de estudar e trabalhar teria que seguir determinadas profissões, pois algumas delas eram destinadas aos homens e apenas a eles. A crítica de Bordallo direciona-se exatamente a sociedade que impõe a mulher a condição de subjugada, posicionando-se como feminista ao colocar a nossa disposição (leitor) uma personagem que se rebela contra a tradição social, no entanto, sua personagem apesar de determinada a realizar seu sonho de voar, no conto como metáfora para a emancipação feminina, sofre bastante críticas, como podemos ver em: “ter a audácia de se aventurar a fazer o que era destinado aos homens e somente a eles, era considerado transgressão, irreverência uma acto de rebeldia... um salto no vazio.” (p. 79).

É interessante notar que a personagem (Avô Lourdes) não se deixa abalar pelas críticas respondendo-as com o seguinte questionamento: “se podia ser médica, advogada, professora, porque não ser aviadora?!” (p. 81). Nessa passagem podemos nos remeter a crítica feminista presente no conto pelo fato de que a personagem se impõe, questionando seu direito à igualdade; pela qual se vem lutando em diversas batalhas desde 1960.

Um ponto que merece reflexão acentuada dentro do conto é que a Avô Lourdes (personagem principal) consegue tirar o “brevet” (carta de admissão para voar), porém não exerce a profissão como sonhava. Ao analisá-lo, nos remetemos à intertextualidade feita com a lenda de Dédalo e Ícaro da mitologia grega, no inicio da narrativa. Da associação entre a idéia transmitida pela lenda e a frustração sofrida pela personagem é que podemos constatar que mesmo com todas as conquistas já realizadas pelas mulheres desde o inicio da sua luta a mesma ainda é vítima de preconceito e subjugação.

Outro aspecto da obra feminista que encontramos no conto de Bordallo é a questão de a personagem feminista, mesmo lutando arduamente não conseguir se impor totalmente, sendo de certa forma frustrada, ela se encarrega de projetar-se em outra personagem para que esta dê continuidade a sua luta. Esta característica encontra-se brilhantemente colocada na obra em análise no fragmento que se segue:

sabes querida os sonhos são como as flores, nascem de uma pequena semente caída na terra, crescem, germinam, e transformam-se em lindas flores, mas estas



têm o seu tempo de vida, acabando como tudo por morrer...mais tarde renascem convertidas em novas flores igualmente belas.(BORDALLO, 2006, pp.83-84).

Esta fala da personagem principal nos mostra que a mesma projetou-se em sua neta (narradora) para que ela desse continuidade a essa luta pela independência da mulher portuguesa. Tal desejo dentro do conto apresenta-se como realizado ou em fase de realização pela outra personagem que se mostra igualmente feminista ao afirmar “cortaram-lhe as asas, mas não cortaram os sonhos.” (ibidem, p. 84). Pelas palavras da narradora podemos perceber que a luta iniciada pela Avó Lourdes não morreu e se morreu esta renascendo em outras mulheres, como nos mostra o conto através da personagem que introduz nas mulheres portuguesas o desejo de lutar pela igualdade social, pela liberdade, à medida que se propôs a descobrir “não os mares nunca dantes navegados, mas o espaço nunca antes desfrutado”. (ibidem, p. 77). A figura da neta representa assim as mulheres da sociedade contemporânea incumbidas da responsabilidade de dar continuidade às idéias defendidas inicialmente pela Avó, que representa a sociedade portuguesa do século XIX, marcando assim a passagem, e possibilitando a mulher portuguesa a conquista de uma posição social reconhecida e igualitária.

Considerações Finais

De maneira conclusiva, vale reafirmar o caráter de denúncia social, que vigora na narrativa analisada, e sua grande contribuição, a nós leitores e estudiosos da literatura, sobre o contexto, no que concerne ao ser ou desejar ser dos indivíduos de uma dada época, bem como no fato de podermos conhecer detalhes da trajetória de vida de alguém que tanta representatividade pode deixar para uma sociedade, como Maria de Lourdes da Gama Braga de Sá Teixeira.

Ademais, vale ressaltar que o presente trabalho convergiu para a exposição de características da prosa de ficção, situando-as no contexto literário português envolto na contemporaneidade, de modo a retratar a linguagem artística presente em uma obra específica.

Partimos do estudo dos princípios da crítica sociológica e da feminista, propomo-nos a expor uma visão analítica do conto “A Menina que queria voar *In Memoriam*” de autoria de Maria João Bordallo.

Obra de caráter biográfico reflete sobre a trajetória de vida da primeira aviadora portuguesa, Maria de Lourdes da Gama Braga de Sá, em meio a sua luta para exercer tal profissão. Bordallo recorre a uma linguagem carregada de subjetividade, metáforas e conotações para e por meio dela retratar essa história real, de maneira ficcional.

Referências

- BORDALLO, M. J. *A Menina Que Queria Voar In Memoriam*. In: **Sete Mulheres, Sete Histórias**. Lisboa: Editorial Presença, 2006. (pp. 73-85)
- BONNICI, T. & ZOLIN, L. O. **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá: Eduem, 2003.
- MOISÉS, M. **A literatura portuguesa**. São Paulo: Cultrix, 1960.



A TENDÊNCIA DO ESTUDO DAS MODALIDADES DA LÍNGUA NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA

Adriana Silva Nobre MENDES

Gilceane Soares BATISTA

Silvestre Gomes MARTINS

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Introdução

O trabalho do grupo consiste na análise de um diagnóstico aplicado na Escola Estadual Berilo Wanderley, com os alunos da Professora F, turma do 1º ano “B” do Ensino Médio noturno. Somando-se 39 alunos matriculados, dos quais oito nunca compareceram na escola e dezenove desistiram, restando um total de doze alunos com faixa etária entre 20 e 40 anos, que estavam presentes na sala de aula no momento da aplicação do diagnóstico.

Ao entrarmos na sala de aula percebemos que estava organizada de maneira tradicional, quer dizer, em forma de fila e a turma estava quieta. Em seguida, a Professora F nos apresentou a sua turma e explicou o motivo da nossa ida à escola. Posteriormente, a professora da disciplina de Lingüística I, Liomar Costa de Queiroz (UFRN), esclareceu o objetivo do diagnóstico, fez a leitura das questões e se comprometeu em retornar à escola para apresentar a análise dos dados.

1 Metodologia

Como metodologia, aplicamos aos alunos um diagnóstico desenvolvido pela professora Liomar, intitulado “Diagnóstico: Variação Lingüística e Língua Falada X Língua Escrita”. O diagnóstico se constitui de sete questões que foram divididas em blocos, sendo o primeiro bloco (questões do 1 ao 3) relacionado à Variação Lingüística, o segundo (questões do 4 ao 6) à Língua Falada e Língua Escrita e o terceiro é a questão 7 (subdividida da letra “a” até a letra “d”) que se refere à análise de um texto de Faraco e Moura (1992). A análise no trabalho foi feita por questão, e não por diagnóstico. Os diagnósticos foram identificados pelas seguintes letras maiúsculas: A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, L e M, facilitando a comparação dos dados. As transcrições foram feitas “*epis litteres*”

1 Objetivo

O objetivo desse diagnóstico é verificar como a Variação Lingüística e a diferença entre Língua Falada e Língua Escrita são ministradas dentro do conteúdo de uma das escolas da rede pública do Ensino Médio, para que possamos medir a preocupação das escolas e professores quanto à importância desse conteúdo no desenvolvimento do aluno. O diagnóstico é formado por três questões fechadas (1, 4 e 5), três abertas (2, 6 e 7a, b e c) e duas abertas e fechadas (3, 7d).

Essa pesquisa só foi possível porque a disciplina de Lingüística I, pertencente ao currículo novo do curso de Letras da UFRN, incorporou a sua carga horária a dimensão prática, que consiste em utilizar 15 horas para aplicação do conteúdo dado em sala de aula em trabalhos extra classe, ou não, como também abrangendo a iniciação à pesquisa. Adotamos como autores base Cereja (2003), Faraco e Moura (1992) e Koch (1997).

3 Análise do diagnóstico



3.1 Variação lingüística

As questões do número 1 a 3 do diagnóstico tratam do tema Variação Lingüística. A partir dessas questões obtivemos os seguintes resultados:

Na questão 1, que é uma questão fechada, foi requerido dos alunos que respondessem se já haviam estudado Variação Lingüística. Tivemos um preenchimento de 100%, tendo como dados numéricos um total de cinco respostas “Sim”, duas respostas “Não” e cinco “Não me lembro”.

Os resultados acima mostram que a turma possivelmente tenha estudado o assunto abordado, visto que a maioria das respostas oscilou entre “sim” e “não me lembro” contra duas respostas “não”.

Na questão 2, questão aberta, a qual só era necessária a resposta, caso a questão nº 1 fosse afirmativa, foi perguntado aos alunos “estudar Variação Lingüística é estudar o quê?”, obtivemos as seguintes respostas:

- a) Aluno A: “Estudar, línguas diferentes e se expressar melhor.”
- b) Aluno B: “Não, mas acho que é ter vários estudo, dentro da lingüística”
- c) Aluno C: “É estudar tipos de linguagens como: em cada região tem seu tipo de linguagem.”
- d) Aluno D: Não respondeu.
- e) Aluno E: “Não sei”;
- f) Aluno F: “É estudar tipos de fala de cada região.”;
- g) Aluno G: “é estuda: verbos etc”;
- h) Aluno H: “é estudar todas as linguagem que existe.”;
- i) Aluno I: “Sim é a forma de fala ou luga que fala”;
- j) Aluno J: Não respondeu;
- k) Aluno L: “É estudar Todas as linguagens”;
- l) Aluno M: “Eu acho que seja Estudar todas as linguagem(Eu estudo lingua Ex: portug, Espanhol, ingles)”.

De acordo com as respostas acima, observamos que o aluno F, que havia respondido “Não me lembro” na questão 1, e os alunos C e I, que responderam “Sim” na mesma questão, apresentaram respostas adequadas, porém se limitaram citando apenas alguns tipos de Variação Lingüística. Os alunos C e F se referiram ao regionalismo que corresponde à Variação Geográfica e o aluno I se referiu a “fala” e “luga” que corresponde à Variação Estilística e Geográfica, respectivamente. Apesar de, inicialmente, o aluno C ter se expressado de maneira dupla quando diz que estudar variação lingüística: “É estudar tipos de linguagens [...]”.

Segundo Lopes et al (2004, p. 24):

A variação geográfica, diferente de outras citadas, representa fatos sociais de uma determinada região e é interiorizada por todos os falantes, já que sua aprendizagem ocorre, na maioria das vezes, no ambiente familiar e permanece como marca de identidade do grupo social [...].

Já os alunos A, B, H, L e M , apesar de A e B terem respondido “Não me lembro” na questão 1, e L e M terem respondido “sim” também na questão 1, todos responderam de maneira muito abrangente. “A” referindo-se a “línguas diferentes”, “B” a “vários estudo” e os demais “a todas as linguagens”.



Os alunos A e M até confundem estudar variação com estudar idiomas distintos. Os alunos D e J não responderam e o aluno E Respondeu que não sabia. Enquanto os alunos A, B, H, L e M responderam de forma abrangente, o aluno G limitou-se a fazer a relação do estudo de variação lingüística com estudar “verbos” mostrando que esta muito centrado em aspectos gramaticais que é sempre muito reforçado nas escolas, não tendo conhecimento se é o caso da escola em questão.

O material disponível no livro texto, na escola, para o estudo das Variações Lingüísticas, não é tão abrangente assim em termos de definição: “Variedades lingüísticas são as variações que uma língua apresenta, de acordo com as condições sociais, culturais, regionais e históricas em que é utilizada.” (CEREJA, 2003 p. 17).

Na terceira questão, que é aberta e fechada ao mesmo tempo, foi perguntado se os alunos acham interessante estudar Variação Lingüística. Como resultado todos responderam “sim”. Na justificativa, os alunos disseram:

- a) Aluno A: “pois é mais fácil de mim expressar com outras línguas.”
- b) Aluno B: “Faz a gente se aperfeiuar melhor no português.”
- c) Aluno C: “porque aprendemos mais sobre a linguagem de hoje.”
- d) Aluno D: “Não me lembro mas e queria muito me relembrar”
- e) Aluno E: “Apesar de não ter estudado, mas eu acho que é importante.”;
- f) Aluno F: “Porque moro na região nordeste e vejo muito diferença entre outras regiões.”;
- g) Aluno G: “Por que agente aprederia mais coisa interessante”;
- h) Aluno H: “é uma coisa que está presente no nosso dia a dia”;
- i) Aluno I: “agente aprendi a manerì como falo ostro pessoas.”;
- j) Aluno J: “Por quê agente pode precisar e concerteza saber um pouco de cada coisa”;
- k) Aluno L: “por que através da linguagens, é onde nós entramos no mercado de Trabalho”;
- l) Aluno M: “porque pode nos ajuda futuramente a ter maiores conhecimentos”.

O aluno A que na questão anterior havia dito que estudar variação lingüística era “Estudar, línguas diferentes” para “se expressar melhor” mantém seu raciocínio que nesta questão diz achar interessante esse estudo “pois é mais fácil de mim expressar com outras línguas”. Quer dizer, volta a centrar-se em estudo de idiomas. O aluno B responde de maneira vaga porque refere-se a “aperfeiuar melhor no português”. Ficamos sem saber a qual parte da Língua Portuguesa está sinalizando. Os alunos C e H trazem o estudo de variação linguística para “linguagem de hoje” e “é uma coisa que esta presente no nosso dia a dia”, respectivamente. Já é um bom começo, pois, apesar de não citarem nenhum tipo de variação lingüística especificamente, mas estudar a maneira como nos expressamos no nosso tempo, obrigatoriamente vai estar estudando variação lingüística e toda sua diversidade.

Os alunos D, E, G, J e L, mesmo D não se lembrando e E considerando que não estudou essa temática, mas, juntamente com G, J e L demonstraram interesse, acham importante adquirir o conhecimento sobre variação lingüística. O que já é o primeiro passo para a aprendizagem.

Os alunos F, e I apresentaram respostas que justificam a importância de se estudar Variação Lingüística, endossando Cereja (2003, p.17), quando diz: “[...] Há pessoas que falam de modo diferente por serem de outras cidades ou regiões do país [...].” O aluno L não deixa de ter apresentado um argumento plausível, pois o uso de uma variação adequada a cada contexto



situacional, no caso, ambiente de trabalho, é o que é necessário para um falante se comunicar com sucesso nesse ou em qualquer outro contexto.

3.2 Língua falada x língua escrita

O próximo bloco de questões do diagnóstico (4 a 6) abordam o tema Língua Falada e Língua Escrita.

Na questão 4, questão fechada, foi requerido dos alunos se eles já estudaram ou estão estudando as modalidades de Língua Falada e Língua Escrita. Tivemos os seguintes dados numéricos: 7 alunos responderam “Sim”, 2 alunos responderam “Não” e 3 “Não me lembro”.

A partir desses números, percebemos que a grande maioria dos alunos pesquisados estudou essas modalidades, logo, tem conhecimento sobre língua falada e língua escrita, uma vez que dos doze alunos, sete afirmaram ter estudado e três disseram não lembrar, deixando a possibilidade de já terem também visto esse conteúdo. Apenas duas pessoas afirmaram que nunca estudaram.

Ainda se tratando de Língua Falada X Língua Escrita, temos a questão 5, também uma questão fechada, que pergunta se há diferença entre Língua Falada e Escrita. Nessa questão tivemos os seguintes dados numéricos: 9 alunos responderam “Sim”, 2 alunos responderam “Não” e 1 aluno respondeu “Não sei”.

Os alunos que responderam “sim” nesta questão (Alunos C, D, E, H, I, e L) foram os mesmos que também responderam “Sim” na questão anterior, demonstrando assim uma coerência nas respostas, pois as questões estão relacionadas entre si.

Os alunos (B, F e J), apesar de também terem respondido “Sim” na questão 5, isto é, vêem diferença entre as duas modalidades de língua, demonstraram incoerência e contradição, pois na questão 4 o aluno B disse ter estudado e os alunos F e J que não lembravam se tinham estudado as modalidades de língua falada e língua escrita. Dessa forma, esses alunos não tinham argumentos necessários para afirmar que existe diferença entre tais modalidades.

Já o aluno M, demonstrou também uma enorme contradição em suas afirmações. Ele havia respondido “Sim” na questão 4, quanto ao fato de já ter estudado língua falada e língua escrita, porém na questão 5, ele afirmou não saber se existe diferença entre essas duas modalidades, demonstrando assim incoerência em suas posições, pois Para koch (1997, p. 61): “Fala e escrita constituem duas modalidades de uso da língua. Embora se utilizem, evidentemente, do mesmo sistema lingüístico, elas possuem características próprias”.

Ainda nesta questão, temos a questão 6 do diagnóstico que é uma pergunta aberta e pede aos alunos que afirmaram ter diferença entre língua falada e língua escrita, que descrevessem quais são essas diferenças. Obtivemos as seguintes respostas:

- a) Aluno A: Não respondeu.
- b) Aluno B: “Falada: é de modo como falamos. Escrita: é como escrevemos.”
- c) Aluno C: “Na lingua falada pode-se falar informalmente, e na lingua escrita é preciso ser formal.”
- d) Aluno D: “Eu acho que o tempo que o verbo esta se é no passado, presente ou futuro.”
- e) Aluno E: Não respondeu.
- f) Aluno F: “você não escreve da mesma forma que fala.”
- g) Aluno G: “Por que se você fala você sabera escrever”
- h) Aluno H: “a linguagem escrita pode revelar pelo gesto e a falao pela imagem”



- i) Aluno I: “no lugar falado pode falo correto assim como na escrita também”
- j) Aluno J: Não respondeu.
- k) Aluno L: “porque a falada vem da pronúncia a escrita de escrever.”
- l) Aluno M: Não respondeu.

Neste bloco de respostas, os alunos A, E, J e M não responderam. O aluno B talvez queira dizer que fala é a substância sonora e escrita a substância gráfica, como também é o caso do aluno L. Ele ligou a fala ao “modo como falamos” e escrita “como escrevemos”, às vezes não é tão simples assim, pois podemos ter um texto na modalidade escrita, mas essa escrita está representando a maneira de uma pessoa falar, quer dizer, as características de fala e não de escrita só pela representação gráfica, como é o caso do texto em questão. O aluno C ressalta a possibilidade de se poder “falar informalmente”, mas na língua escrita “é preciso ser formal”, quer dizer, aquele velho estigma de que a fala é informal, pouco elaborada ou construída. O aluno precisa adquirir clareza que tanto uma modalidade quanto a outra apresenta-se de forma mais ou menos formal e mais ou menos informal.

O aluno D apresenta uma resposta restrita a tempos verbais “presente, passado ou futuro” como diferença entre as modalidades de língua, sem especificá-las. Pois sabemos que o falante “pouco ou quase não emprega certos tempos verbais (mais-que-perfeito e futuro do presente simples)” (QUEIROZ, 2000) na língua falada e “utiliza todos as formas verbais” (idem, ibidem) na língua escrita. Sendo que os gêneros textuais conferência, aulas ou outros textos acadêmicos falados vão possibilitar também a utilização de todos os tempos verbais, pois vão ser textos oralizados mas com características de escrita formal. O aluno F diz uma verdade: “você não escreve da mesma forma que fala”. Realmente a escrita é uma tentativa de representação gráfica da fala, nunca uma transferência direta. Já o aluno G diz uma inverdade: “por que se você fala você saberá escrever”. Seria ótimo essa relação, pois teríamos todo mundo escrevendo, todo mundo escolarizado. A realidade é: “Não existe sociedade sem oralidade” (QUEIROZ, 2000), no entanto “Existe sociedade sem escrita: certas tribos indígenas, por exemplo”. (idem, ibidem).

O aluno H parece confuso na relação linguagem escrita, signo lingüístico, e fala, signo lingüístico e não-lingüístico quando liga a primeira forma a “gestos” e a segunda a “imagem”. Primeira inadequada e segunda adequada, porém incompleta, respectivamente. O aluno I, apesar das dificuldades ortográficas e do uso do termo “correto”, demonstra que não possui preconceito lingüístico quando aproxima fala de escrita como formas adequadas de expressão.

3.3 Análise do texto

Esta seção do diagnóstico tratará da questão 7, onde teremos um pequeno texto retirado da Gramática Nova de Faraco e Moura (1992).

“ – Puis é, zefa, as coisa nun tão boa, tão pra lá de ruim, tão di dá dó. U quié qui a gente fais, muié?

- Eita, home, carma! Fais nada não. Dexa cumu ta para vê cume qui fica”. (FARACO E MOURA, 1992, P.23)

Foi solicitado aos alunos que fizessem uma análise do texto e respondessem a quatro perguntas, todas abertas, referentes ao texto, essas perguntas se subdividiram das letras “a” a “d”.

Na questão a foi perguntado se o texto lembrava alguma região ou localidade e qual seria, onde tivemos as seguintes respostas:

- a) Aluno A: “O Nordeste”
- b) Aluno B: “Não me lembro”
- c) Aluno C: “o nordeste”



- d) Aluno D: "Lembra mais os sertão"
- e) Aluno E: "O interior"
- f) Aluno F: "Região nordeste"
- g) Aluno G: "Regiões nodete"
- h) Aluno H: Não respondeu.
- i) Aluno I: Ilegível.
- j) Aluno J: "Região Nordeste"
- k) Aluno L: "Nordeste"
- l) Aluno M: "Sim o Nordeste"

O fato mais interessante é que dos 12 alunos, sete disseram que esta linguagem lembra o nordeste ou a região nordeste, vemos aí a questão da variação lingüística geográfica sendo indicada pelos alunos, bem como a questão da regionalidade, quando os alunos ligam essa forma de se expressar com a região nordeste e não com o interior de qualquer outra região do país ou de periferia de qualquer capital, pode ser um indício de preconceito lingüístico com o Nordeste ou falta de conhecimento sobre o falar das demais regiões do país, apesar do processo de globalização estar cada vez mais acelerada. O aluno E citou "O interior" e o D "Lembra mais os sertão", mas não especificaram de onde. O aluno B disse não se lembrar, aluno H não respondeu e o aluno I respondeu de maneira ilegível, talvez quisesse dizer sertão.

Na questão b, foi perguntado aos alunos como eles consideravam a forma pela qual o texto se apresentava, eles responderam o seguinte:

- a) Aluno A: "costume da região ou falta de estudo."
- b) Aluno B: "Errada, pois eles tanto fala errado como o autor deu a escrita também errada."
- c) Aluno C: "como linguagem informal (não padrão)"
- d) Aluno D: "Ele apresenta um surto de nodestino"
- e) Aluno E: "de forma totalmente errada"
- f) Aluno F: "Considero de uma forma bastante regional."
- g) Aluno G: "considere de uma forma constante regional"
- h) Aluno H: "representa de forma não-padrão"
- i) Aluno I: "É um convés de ente das pessoas [...]"
- j) Aluno J: Não respondeu.
- k) Aluno L: "A falta de estudos e informações dos livros"
- l) Aluno M: "A necessidade financeira talvez que não esteja tão boa"

Neste bloco de respostas, podemos perceber por parte dos alunos B e E, um certo tipo de preconceito lingüístico, quando dizem considerar "errada" essa forma de se expressar. Esse preconceito é justificado, pelo fato de na linguagem não haver "certo" ou "errado", e sim adequado ou inadequado ou diferente, dessa forma temos que, toda maneira de expressão é um tipo de linguagem, mesmo que desobedeça as regras gramaticais.

Os Aluno C e H fizeram uma colocação pertinente quando disseram que o texto se apresentava de forma "informal" ou "não padrão". Eles ressaltaram com suas respostas a variação lingüística estilística e assim não demonstraram preconceito lingüístico, pois o que importa é que a comunicação se estabeleça independente de seguir ou não o padrão lingüístico pré-estabelecido.

Os alunos A, F e G ligam a forma do texto a um dos tipos de variação lingüística, no caso, a regional, quer dizer, a geográfica e não se prenderam ao estilo informal, não padrão como os alunos referenciados anteriormente. O aluno A ainda destaca a forma do texto como "falta de estudos". É verdade que um falante com a forma de escrita do texto demonstra falta de



escolaridade, mas não consideram como forma “errada”. Não indicaram a forma do texto explicitamente, como fez o aluno L, mas não demonstraram preconceito lingüístico.

O aluno D relacionou a forma do texto em questão ao “suteque nordestino”. O que já argumentamos nesse sentido na questão anterior. O aluno I, como apresenta uma grafia pouco legível, talvez esteja se referindo à forma do texto como uma “covessação entre duas pessoas”. Sendo assim, fica faltando classificar essa conversação como informal, não-padrão. O aluno J não respondeu. O aluno M tenta interpretar o texto referindo-se à “dificuldade financeira” que o casal possa estar passando, mas não se refere à forma do texto em si.

Na questão c, foi requerido dos alunos que dissessem em que situação o texto foi produzido, ao que tivemos como respostas:

- a) Aluno A: “Acho que foi copiado etc.”
- b) Aluno B: “Que esta mal as coisas.”
- c) Aluno C “Em situação de informalidade”
- d) Aluno D: “Passando necessidade que a vida oferece”
- e) Aluno E: Não respondeu
- f) Aluno F: “Numa situação difícil.”
- g) Aluno G: “Numa historia difícil”
- h) Aluno H: Resposta ilegível
- i) Aluno I: “ele estãõ narando uma cois que aconteceu ele falo d [...] cert situa qu eles estar passando no moneto”
- j) Aluno j: “Em uma situação difícil.”
- k) Aluno L: “Sem educação”
- l) Aluno M: “Em antigamente pois eram mais pessoas a trabalhar, que estudar”

Nesta questão, percebemos que os alunos foram coerentes em relação ao contexto da história em que estão inseridos os personagens, quando a maioria afirma que o texto foi produzido, num momento em que os personagens passavam por problemas na vida (B, D, F, G e J). O aluno I não especifica o acontecimento ou a situação referenciada por ele. Sendo que nenhum acusa a presença do gênero diálogo. Porém vale ressaltar o Aluno C, quando ele diz que o texto foi produzido “em situação de informalidade”, vemos assim, um direcionamento para a forma do texto na variação estilística, uma vez que a linguagem usada no texto, reflete uma realidade informal.

O aluno A acusa que o texto “foi copiado”. Copiado foi dos autores Faraco e Moura. Não sabemos se ele quer dizer que é um texto artificial, construído para esta situação e não como reflexo de um diálogo real. Os alunos E e H não responderam. O aluno M situa o texto no tempo passado, pois considera que era mais pessoas trabalhando que estudando, o que certamente ver o oposto, atualmente, daí dar a entender que o texto não condiz com a atual situação de escolaridade dos falantes da língua portuguesa.

Destaque também para o Aluno L, segundo ele o texto foi produzido numa situação “Sem educação”. Talvez o aluno queira dizer sem escolaridade, o que está relacionada com a variação social, pois segundo Camacho (2007, p. 03):

[...] A semelhança entre as formas de expressão depende evidentemente de grau de intercâmbio entre os falantes. A variação social é o resultado da tendência para maior semelhança entre os atos verbais dos membros de um mesmo setor sócio cultural da comunidade.



Na questão d, foi perguntado aos alunos se eles achavam essa forma de se expressar (a forma descrita no texto), mais importante do que outra. Todos foram unâimes ao responder que “Não”, e nas justificativas responderam o seguinte:

- a) Aluno A: Não. “Não pois, não é modo de se expressar em termos de trabalhos.”
- b) Aluno B: Não. “Tem que ser expressar da forma correta.”
- c) Aluno C: Não. “porque hoje no mundo é preciso ter um tipo de linguagem padrão para conquistar nossos objetivos.”
- d) Aluno D: Não. “O que importa é você entende e comprehende o que ele quer mostra.”
- e) Aluno E: Não. “Por que cada região ou estado, as pessoas falam de acordo a sua cultura.”
- f) Aluno F: Não. “Essa foi a maneira que aprendeu para se expressar.”
- g) Aluno G: Não. “É uma maneira bem difícil de entender”
- h) Aluno H: Não. Não justificou.
- i) Aluno I: Não. “tanto fas se eles qu se expressa dessa forma no ter problem algui.”
- j) Aluno J: Não. “Por que cada um tem sua maneira de expressar acho que não deve ser mais importante que outra.”
- k) Aluno L: Não. “porque hoje o ensino é mais desenvolvido”
- l) Aluno M: Não. “porque a procurar a Educação está melhorando.”

Neste bloco de respostas, observamos opiniões bem distintas. O aluno A diz que a forma de expressão do texto “[...] não é modo de expressar em termos de trabalho”. Ele refere-se a expressão no trabalho que exige o Português formal, padrão, mas não é todos os ambientes de trabalho que exigem a necessidade de formalidade lingüística, no campo, por exemplo. O aluno B diz que “tem que se expressar da forma correta”, demonstrando assim um certo preconceito lingüístico, que continua no Aluno C quando ele diz que é necessário ter um tipo de linguagem padrão para se conquistar os objetivos”. Conforme já foi dito anteriormente, não existe “certo” ou “errado”, lingüisticamente falando e sim adequado ou inadequado ou diferente. O aluno C, talvez sem perceber, referiu-se a “ter um tipo de linguagem padrão”, o que denota variação lingüística no próprio padrão lingüístico, que é real pois não temos uma só língua portuguesa, um só padrão, nem um só não-padrão e sim variedade lingüística e todas as formas de expressão. Segundo Bagno (2005, p. 27-28),

No Brasil, portanto, não se fala numa só língua portuguesa. Fala-se um certo número de *variedades de português* das quais algumas chegaram ao posto de norma-padrão por motivos que não são de ordem lingüística, mas histórica, econômica, social e cultural.

Ainda o aluno C relaciona a “linguagem padrão para conquistar nossos objetivos.” A escola tem que ter o objetivo de ensinar para oportunizar o falante independente de seus conhecimentos prévios.

Já os alunos D, E, F, I, e J apresentaram respostas mais adequadas, quando eles reconhecem que há diversidade na linguagem e ainda procuram respeitar as várias formas de expressão. Nesse sentido podemos dizer que tais alunos apreenderam o objetivo de se estudar variações lingüísticas, uma vez que eles, perceberam que o importante é que o processo de comunicação entre os falantes se efetive. Posição contrária assume o aluno G que considera a forma do texto como “[...] uma maneira bem difícil de entender”. Enquanto aqueles não vêem



dificuldades na linguagem não-padrão, informal para comunicação, este vê. Os alunos L e M assumem posturas otimistas quando destacam que “[...] a educação está melhorando”, respectivamente.

Quer dizer, eles não consideram a variação lingüística do texto mais importante, mas temos clareza sobre o que eles podem estar referindo com suas posturas.

Conclusão

A aplicação deste diagnóstico nos deu a oportunidade de irmos a campo e vermos de perto a realidade do ensino em uma das escolas públicas estaduais. Isso foi de grande importância para nós, que seremos futuros professores, o fato de termos lidado com os alunos, conversado com eles, procurando entender até que ponto eles entendem esses assuntos propostos. No momento, como pesquisadores, já nos deu uma breve visão da grande importância de ser um professor, em especial, de língua portuguesa, na realidade em que nos encontramos hoje.

O papel do professor, ao ensinar variação lingüística e língua falada e língua escrita deve ser de mais de um esclarecedor, um mediador entre o aluno e a vasta realidade lingüística que predomina hoje no mundo, do que um mero repassador de informações. Desenvolver nos alunos o entendimento dessas modalidades lingüísticas é um importante desafio a superar.

Referências

- BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália:** novela sociolingüística. 14^a ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- CAMACHO, Roberto Gomes. **Duas fases na aquisição de padrões lingüísticos para adolescentes.** Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1997. Dissertação de Mestrado.
- CEREJA, William Robert. **Português linguagens.** São Paulo: Atual, 2003.
- FARACO, Sergio; MOURA. **Gramática Nova.** São Paulo: Ática, 1992.
- LOPES, Harry Vieira et al. **Língua portuguesa.** São Paulo: Brasil, 2004.
- QUEIROZ, Liomar Costa de. **O conhecimento lingüístico do professor de 1º a 4º níveis do ensino fundamental:** uma intervenção pedagógica. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2000.



LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA: UMA ANÁLISE SOBRE AS EXIGÊNCIAS DO PNLDem.

Adriano Rêgo PESSOA

Hortência Pessoa Rêgo GOMES

Josiel de Alencar GUEDES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

No mundo atual, caracterizado pela diversidade de recursos direcionados ao aperfeiçoamento da prática pedagógica, o livro didático ainda se apresenta como eficaz instrumento de trabalho para a atividade docente e para a aprendizagem dos alunos. É um importante instrumento de ajuda do trabalho didático-pedagógico. Constituindo-se, algumas vezes, na única fonte de pesquisa e estudo dos alunos das escolas públicas.

Na hora da seleção dos Livros Didáticos que serão adotados pelas escolas devem ser utilizados critérios bem definidos de avaliação para que este atenda aos anseios dos professores e principalmente dos alunos e as demandas da sociedade. O objetivo do presente estudo é analisar como os autores João Carlos Moreira e Eustáquio de Sene abordam o conteúdo “Solo” nos livros didáticos do Ensino Médio, antes e depois da adoção dos mesmos pelo Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio.

2 Possibilidades e limitações do Livro Didático

A atual dinâmica da sociedade com suas guerras, catástrofes naturais, fome, violência e problemas ambientais entram todos os dias em nossas casas através dos mais diversos meios de comunicação. A escola como meio de formação do indivíduo não pode ficar alheia a isso. Essa diversidade de informações precisa ser acompanhada por quem se propõe a formar indivíduos que possam compreender aquilo que está acontecendo ao seu redor. O termo “aldeia global”, criado por Marshall McLuhan é o que melhor define a situação atual. As distâncias foram escolhidas, as notícias acontecem em tempo real, o tempo se contraiu, têm-se a impressão que estamos sempre correndo. A velocidade dos meios de comunicação e de transporte transpõe barreiras de tempo e distância, tornando esses conceitos relativos. Baseado em suas teorias sobre comunicação, trouxe novo enfoque para a educação. “Uma rede mundial de ordenadores tornará acessível, em alguns minutos, todo o tipo de informação aos estudantes do mundo inteiro”.

Quando McLuhan criou esse termo, foi taxado de sonhador a louco. Hoje, essa idéia está expressa de forma evidente no nosso cotidiano.

A escola tem, assim, o desafio de se adequar a esse novo tipo de sociedade, na qual os indivíduos têm acesso às mais variadas fontes de informação e os professores deixaram de ser a principal fonte de conhecimento acessível para os alunos. Ao mesmo tempo, o livro didático, ainda é uma das poucas fontes de conhecimento sistematizado a que os alunos de escolas públicas têm acesso. Os demais recursos didáticos nem sempre estão disponíveis para professores e alunos que dependem desse instrumento para buscar uma aprendizagem efetiva.

O Programa Nacional do Livro Didático, através do Ministério da Educação faz a distribuição de livros didáticos para os alunos de escolas públicas do Ensino Fundamental desde 1929, quando tinha outro nome Instituto Nacional do Livro. Desde então teve diferentes nomes e formas de execução. A partir de 1996, foi iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD 1997. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro



Didático. Os novos livros também deveriam estar de acordo com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/97.

Implantado em 2004, pela Resolução nº 38 do FNDE, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLDEM) dispõe livros que também precisam atender a critérios estabelecidos pelo MEC.

Para analisar esses critérios, primeiro devemos observar o conceito de educação defendido na LDB, seus objetivos e a função social da escola como principal órgão responsável em oferecer educação básica nas redes pública e privada.

Segundo a LDB 9.394/96 no Artigo 2: “A educação, é direito do cidadão e dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, dando à Escola a responsabilidade de formar cidadãos aptos ao convívio em sociedade, solidários com o semelhante, preparados para o mercado de trabalho e conhecedores de seus direitos e deveres.

O acesso a esse instrumento contribui para a qualidade da educação básica, além de promover a inclusão social. Contudo, para que essa contribuição se verifique, é fundamental a preocupação, no processo de seleção, com a correção conceitual e com a propagação de valores que estimulem o respeito às diferenças, à ética e à convivência solidária. (MEC, 2007).

Assim, as publicações tiveram também que se adaptar à sociedade do conhecimento, às necessidades do sistema produtivo, à competição globalizada... “Uma economia do conhecimento não funciona a partir da força das máquinas, mas a partir da força do cérebro, do poder de pensar, aprender e inovar. As economias industriais precisam de trabalhadores para as máquinas; a economia do conhecimento precisa de trabalhadores para o conhecimento”. (HARGREAVES, 2004, p. 34).

Ainda segundo o MEC (2007), o

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem por objetivo oferecer a alunos e professores de escolas públicas do ensino fundamental, de forma universal e gratuita, livros didáticos e dicionários de Língua Portuguesa de qualidade para apoio ao processo ensino-aprendizagem desenvolvido em sala de aula.

Devido a essa nova demanda as editoras e autores tiveram que adaptar suas obras às exigências do PNLD. Deixando de cada autor selecionar os conteúdos a serem publicados em cada livro para se adequar aos critérios exigidos pelo MEC.

Ao final de cada processo, é elaborado o Guia de Livros Didáticos. Nele são apresentados os princípios, os critérios, as resenhas das obras aprovadas e as fichas de avaliação que nortearam a avaliação dos livros. O Guia é enviado às escolas como instrumento de apoio aos professores no momento da escolha dos livros didáticos. (MEC).

Para tanto, a obra didática deve considerar, em sua proposta científico-pedagógica, o perfil do aluno e dos professores visados, as características gerais da escola pública e as situações mais típicas e freqüentes de interação professor-aluno, especialmente em sala de aula. Além disso, nos conteúdos e procedimentos que mobiliza, deve apresentar-se como compatível e atualizada, seja em relação aos conhecimentos correspondentes nas ciências e saberes de referência, seja no que diz respeito às orientações curriculares oficiais. Desse modo, deve



contribuir para o atendimento de seus objetivos gerais, estabelecidos pelo Artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB; Lei 9394/96), nos seguintes termos:

O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; [...] (LDB, 1996)

A Secretaria de Educação Básica coordena o processo de avaliação pedagógica sistemática das obras inscritas no PNLD, desde 1996. Esse processo é realizado em parceria com universidades públicas que se responsabilizam pela avaliação de livros didáticos nas seguintes áreas: Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Dicionário da Língua Portuguesa. A compra e distribuição das obras estão sob a responsabilidade do FNDE. (MEC, 2007)

Com a implantação do Programa do PNLD também no Ensino Médio essa adaptação também ocorreu com as obras das disciplinas adotadas no mesmo, tais como Matemática, Biologia, Física, Língua Portuguesa e Geografia que devem atender aos seguintes requisitos:

A facilidade de acessar, selecionar e processar informações está permitindo descobrir novas fronteiras do conhecimento, nas quais este se revela cada vez mais integrado. Integradas são também as competências e habilidades requeridas por uma organização da produção na qual criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão cada vez mais importantes, comparadas à repetição de tarefas rotineiras. (DCNEM, 2002, p. 15).

Em Moreira e Sene (2002), pudemos perceber a prioridade dada aos conteúdos de Geografia Humana, deixando de lado a Geografia Física. A obra não possui nenhum capítulo que trate de Cartografia ou estrutura e formação da Terra. Especialmente, o conteúdo “Solo” não é tratado nesta obra. Trata apenas da questão da organização da produção agrícola, problemas ambientais na zona rural e aspectos relacionados à agricultura brasileira, como estrutura fundiária e distribuição e usos da terra, reforma agrária e a participação dos agronegócios na balança comercial brasileira.

As formas e estruturas do espaço geográfico são trabalhadas por meio da análise da dinâmica da sociedade e suas inter-relações com a natureza. No que se referem aos processos socioeconômicos, as análises permitem entender as dinâmicas do espaço geográfico como um conjunto de relações que materializam formas atuais e pretéritas. Com isso, a materialidade das formas espaciais e as estruturas decorrentes da dinâmica espacial contemporânea são contempladas na coleção. No que diz respeito aos processos naturais, as análises empreendidas não consideram, em alguns casos, sua dinâmica e evolução no decorrer do tempo. Além disso, a obra não contempla um capítulo com os conteúdos específicos da cartografia, como escalas cartográficas, projeções, orientações de cartas e de campo, apesar do uso desses conceitos e recursos ao longo da obra. Os mapas e demais recursos visuais auxiliam na interpretação, ilustram os assuntos trabalhados e estimulam o desenvolvimento das habilidades de leitura dos diferentes tipos de representação. As imagens são claras e de fácil interpretação, constituindo importante recurso para a



problematização dos assuntos abordados em classe. Porém, como os conceitos e as noções cartográficas não foram contemplados em um capítulo específico na coleção, recomendam-se trabalhos que supram a deficiência. (PNLDEM, 2008).

Já em Moreira e Sene (2005), após a adoção de livros didáticos pelas escolas públicas, pudemos perceber uma mudança bastante significativa na seleção de conteúdos apresentados no livro. Os autores já selecionaram conteúdos de Geografia Física para adequar a obra aos requisitos do PNLDEM (Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio). Traz uma unidade com capítulos específicos sobre cartografia e as tecnologias modernas aplicadas à Cartografia. Na área de geografia física, com seis capítulos, traz estrutura geológica, estruturas e formas de relevo, clima, solo, hidrografia, biomas e formações vegetais, cada um deles relacionados aos problemas ambientais atuais, como aquecimento global, ilhas de calor, erosão, desmatamento e chuvas ácidas.

Traz também conteúdos ligados à geografia humana como o processo de desenvolvimento do capitalismo, geopolítica e economia no período pós-Segunda Guerra, subdesenvolvimento, industrialização e blocos econômicos regionais.

Especificamente do conteúdo sobre solo que é objetivo de nossa análise os autores não estabelecem um conceito único de solo, mas apresentam as diversas conotações que este vai receber dependendo de cada ciência ao estudá-lo, dando ênfase ao conceito adotado pela geografia: como parte natural integrada à paisagem. Fazem a abordagem dos processos de formação do solo e os fatores que agem durante a pedogênese de maneira coerente colocando os cinco fatores envolvidos: material de origem, clima, relevo, organismos e tempo de uma maneira correlacionada e não em separado. O que torna o conhecimento mais significativo e condizente com a realidade.

No tocante à análise de solo propriamente dita o conteúdo da obra estabelece uma separação dos perfis de solo de maneira a generalizar essa análise, pois nos é colocado um perfil bem evoluído como um padrão para realizar a mesma. Isso se torna ruim, pois vai levar principalmente o aluno a uma dificuldade maior na distinção dos diferentes tipos de solos existentes na superfície.

O conteúdo do livro em compensação remete bastante aos processos que podem ocorrer no solo pautando-se principalmente na erosão e nos desmoronamentos; processos esses que vão dar relevância ao estudo dos solos e na utilização de suas características no processo de organização do espaço como fator determinante na ocupação e povoamento principalmente em áreas urbanas.

No que se refere à linguagem, o livro por ser direcionado ao Ensino Médio faz uso de uma linguagem acessível à compreensão e assimilação por parte do aluno sem perder os termos e o caráter científico; o que é de fundamental importância para que não haja um repasse aleatório desse conhecimento; o conjunto de gravuras também vem a contribuir para a assimilação com imagens esclarecedoras. Observa-se ainda que os autores não trabalham o conteúdo de maneira compartimentada dos demais o que podemos enumerar como um dos pontos positivos da obra em análise.

Assim, mais do que mostrar aspectos físicos e sociais, o livro didático deve tentar explicar o espaço geográfico mundial, onde os seres humanos convivem, interagem entre si e com o meio ambiente. Nessas interações, eles agem sobre o ambiente modificando-o, e essas modificações se materializam nas paisagens. Sendo assim, os conteúdos de ensino não podem ser vistos de forma fragmentada, separada, como se não estivessem interligados.

Na análise disponível no guia do MEC, podemos destacar:

Há coerência no que se refere à **metodologia** de ensino-aprendizagem proposta e a sua aplicação. A obra traz para a sala da aula questões desafiadoras, tanto



para o professor quanto para o aluno. Incorpora novas tecnologias e uma linguagem apropriada, que permitem aos estudantes conhecer o mercado de trabalho e construir a cidadania. Os conteúdos de Geografia permitem a problematização das questões políticas e sua associação ao temário geográfico. (Guia do MEC, 2008).

Quanto à estrutura gráfica, a obra traz gravuras coloridas, gráficos, quadros, tabelas e mapas que servem para enfatizar conceitos, idéias e fatos e complementam as informações disponíveis.

As **informações básicas** e textuais estão corretas e atualizadas. O conjunto de mapas, tabelas, quadros, gráficos e fotos foi selecionado e apresenta informações claras e pertinentes. Esses recursos permitem ainda estabelecer relações que contribuem para a compreensão dos processos históricos, sociais, econômicos, políticos e ambientais. (Guia do MEC, 2008)

Mesmo sendo um importante instrumento pedagógico, o livro didático não é infalível. O professor precisa ter alguns cuidados na hora de utilizar esse recurso. Nas recomendações ao professor no guia podemos destacar:

Recomenda-se o uso, por parte do professor, de recursos alternativos que permitam tanto o debate em sala de aula como a construção, em grupo, de materiais diversos (textos, maquetes, painéis, etc), considerados significativos para o exercício da cidadania e para o processo de ensino-aprendizagem. (Guia do MEC, 2008).

O uso de outros recursos pedagógicos é imprescindível para uma aprendizagem significativa, de acordo com a proposta pedagógica de escola e atenda aos anseios dos educandos e da sociedade.

Considerações finais

Com a adoção de livros didáticos pelo Programa Nacional do Livro Didático, os autores e editoras vêm se adequando aos critérios estabelecidos pelo MEC, e também, às demandas da sociedade atual. A qualidade gráfica, as imagens usadas para facilitar o entendimento do conteúdo são também destaques nessas obras. A seleção de conteúdos tem buscado acompanhar as mudanças sociais e geopolíticas atuais. Mas pela própria limitação do livro didático é preciso que o professor esteja em constante atualização, se informando dos acontecimentos atuais pelo diversos meios de comunicação.

Sempre que possível a escola e o professor devem disponibilizar outros meios de informação para os estudantes, tais como: revistas, jornais, Atlas, enciclopédias, vídeos, músicas e internet.

O livro didático é apenas um dos recursos disponíveis para professores e alunos. Ainda tem uma presença significativa na sala de aula. Muitas vezes, substitui a figura do professor na seleção dos conteúdos, quando deveria ser apenas um elemento de apoio. Nesse sentido, o trabalho pedagógico fica dependente dos conteúdos da obra, tirando do professor essa tarefa. A qualidade de algumas obras é duvidosa. Cabe à escola e ao professor a tarefa de selecionar uma obra que contemple conteúdos significativos para o público-alvo e a adequada utilização deste na sala de aula.



Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 28/07/08

CONSELHO Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio,** Resolução CEB/CNE Nº. 03/98 , de 26 de junho de 1998.

MOREIRA, João Carlos. SENE, Eustáquio de. **Geografia para o ensino médio:** Geografia geral e do Brasil. São Paulo: Scipione, 2002. 1. ed. Volume Único. (Série Parâmetros).

_____. **Geografia.** Ensino Médio. São Paulo: Scipione, 2008. 1. ed. Volume Único.

PROGRAMA Nacional do Livro Didático do Ensino Médio. **Guia do livro didático** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=648&Itemid=666>> . Acesso em: 28/07/08.



A LEGISLAÇÃO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA NA PROVÍNCIA DA PARAÍBA DO NORTE, AULAS DE PRIMEIRAS LETRAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. 1835-1849.

Adriano Soares da SILVA
Universidade Federal da Paraíba (UFPB),

Partindo de alguns problemas historiográficos que abordaremos nesse texto – da negação das realizações sobre a instrução pública primária no período imperial e da existência de poucos trabalhos que tratem da escolarização da província da Paraíba do Norte, traçamos como objetivo deste trabalho um levantamento bibliográfico sobre esses tempo e espaço numa contribuição para a construção da história da organização escolar no período imperial na província da Paraíba.

Nesse contexto, a formação de professores também surgiu como uma das garantias, proclamadas pelos governantes da época, de se efetivar uma melhoria na educação. Nesse momento, segundo Ananias (2007), já é possível vislumbrar que as leis elaboradas, pelo Estado, sobre essas questões apontadas, apareciam imbricadas justificando a necessidade de reformas para a incipiente educação pública. Numa associação entre os problemas enfrentados pela educação e a formação de professores, a ordenação para a carreira docente representava uma parte significativa dessas determinações legais: estavam contidos nela, a conduta moral, as jubilações, as licenças, os processos, os salários, as formas de suspensão, demissão, remoção, aposentadorias, concursos, exames e habilitações necessárias para a admissão dos professores, bem como os horários e as divisões das aulas em razão da localização das classes dos alunos (CURY; PINHEIRO, 2004).

Desde os primórdios do Brasil colônia, com a proposta jesuítica de catequizar e alfabetizar os índios, que começam a aparecer os primeiros ensaios de escolas. Com uma missão pacificador de proteção aos fracos e de formação espiritual, os jesuítas iniciam um trabalho apostólico, catequizando os nativos e fundando núcleos de alfabetização (MELLO, 1996).

No ano de 1748, na Paraíba, depois da volta dos jesuítas que foram expulsos em virtude de forte dissídio com os religiosos de Santo Antônio, iniciaram a construção de um colégio, com um auxílio de doze contos de réis que lhes doou o casal Manoel da Cruz e Luzia do Espírito Santo. Essa doação foi feita sob a condição de serem criadas aulas de Latim, Filosofia e de primeiras Letras.

Foi esse colégio o primeiro estabelecimento de ensino que se fundou na Paraíba. Ele recebia alunos da capital e do interior, e foi, a priori, auxiliado pelo Palácio do Governo com uma quantia de duzentos mil réis.

Os padres da Companhia com a cooperação de moradores na obra, conseguiram levantar os edifícios que, segundo Mello (1996), ajudaram na formação do homem paraibano no período colonial.

Após um franco progresso do povo paraibano nos anos de 1774, enriquecido pelo trabalho contínuo, e acompanhando o desenvolvimento do resto da colônia, foram surgindo reclamações dirigidas à Corte, pois com a segunda expulsão dos jesuítas o governo português fechou as únicas escolas aqui existentes e causa sérios desgostos à população.

Em atendimento ao pedido dos paraibanos, o Marquês de Pombal, por carta régia de 17 de abril de 1766 cria uma cadeira de Latim que só foi provida no ano de 1783, sendo João Adolfo o primeiro professor do ensino oficial da Paraíba, cujo seu ordenado anual era de trezentos mil réis.



Para a manutenção desta escola foi criado, pelo governo da Metrópole, impostos para que o próprio povo pagasse a despesa com o ensino público. Esse imposto fora baseado na seguinte Lei de 10 de novembro de 1772:

“Mando que para a útil aplicação do mesmo ensino público, em lugar das sobreditas coletas, até agora lançadas a cargo dos Povos, se estabeleça o único Imposto, a saber: Nestes Reinos e Ilhas dos Açores e Madeira, de um real em canada de Vinho; e de quatro réis, por cada pipa de vinagre; na América e África, de um real em cada arráatel de carne de cortar nos açouguês; e nelas, e na Ásia, de dez réis em cada canada de Água ardente das que se fazem nas terras, debaixo de qualquer nome que se lhe dê, ou venha a dar”.

No ano de 1821 a Paraíba ganha mais uma escola chamada “escola menor”, passando agora a duas cadeiras de primeiras letras e localizadas, uma no Bairro Alto, regida pelo padre Joaquim José Pereira, com cem mil réis anuais, e a outra, no Varadouro, sob a direção de Amaro Soares de Avelar, com setenta e cinco mil réis.

Considero como mais um avanço no campo da instrução na Província da Paraíba a atitude da Portaria de 6 de abril de 1822, da Secretaria dos Negócios do Reino, em acordar do desinteresse que jazia a instrução pública, em mandar criar escolas de primeiras letras em todas as cidades e vilas subordinadas a Portugal.

Para dar cumprimento a essa Portaria, o edital da Junta Governativa de 28 de agosto de 1822, convidava “a qualquer pessoa que queria empregar-se na Instrução em qualquer vila da Província a comparecer com o seu requerimento legalizado para ser provido na escola que lhe escolher, sujeitando-se ao honorário que com muita brevidade se vai estabelecer, logo que tenham chegado às informações de que depende o cálculo”.

Preenchidas as formalidades exigidas no referido edital e os candidatos submetidos a concurso, realizado sob a presidência do ouvidor geral da comarca, “dando preferências àquele que melhor exame fizer nas respectivas matérias” foram preenchidas as cadeiras criadas: Vila do conde, Alhandra, Monte Mor, São Miguel, Pilar, Vila Real do brejo de Areia, Vila Nova da Rainha, Vila Real de São João, Pombal e Vila Nova de Souza, totalizando dez cadeiras, tendo as cinco primeiras “que são de baixa mar, cento e vinte mil réis anuais, e as outras, cento e cinqüenta mil réis, em atenção à maior distância e à escassez de viveres”... (MELLO, 1996).

A instrução penetrava no interior da Província. Para os primeiros professores eram exigidos atestado de freqüência e uma matrícula efetiva de, pelo menos, vinte alunos e cada escola, que só era aprovada após rigoroso exame a que se submetia o candidato a mestre.

A Paraíba, nesses últimos momentos da Colônia, encontrava-se com doze escolas de primeiras letras, sendo, duas na Capital e dez no interior, além da aula de Latim, criada em 1766, sob direção do padre Antônio da Trindade Antunes Henriques.

É a partir de 1834, período enfocado pelo nosso estudo, que nos remeteremos à análise da legislação da Instrução Pública Primária na Província da Paraíba do Norte, Aulas de Primeiras Letras e a Formação de Professores, especificando sobre os Professores de Primeiras Letras: Formação e Organização da Carreira Docente fazendo as cogitações com os diversos documentos encontrados no arquivo histórico da Paraíba.

No ano de 1833 encontramos nos documentos do arquivo histórico da Paraíba um pedido ao Presidente da Província da Paraíba do Norte um relato de uma inspeção da Câmara cujo um professor está dando mal exemplo à seus alunos e não está cumprindo com suas obrigações.

Através deste relato, constatamos que essa fiscalização do Estado é acompanhada de algumas exigências para atuar no cargo de professor, que somente é encontrada na Legislação consultada a partir de 1837 e o Estado “invade” a vida do professor através de inspeções sobre as aulas públicas fiscalizando, assim, o cotidiano dos professores em suas atividades particulares.

Em 1834 destacamos dos diversos documentos do arquivo histórico da Paraíba, o desprezível estado que se encontrava a aula de Primeiras Letras do Brejo de Areia, estado esse



que era motivado pelo desleixo de um professor e pelo seu descumprimento das suas obrigações com o ensino. Além de divertir-se em passeios denominados de ilícitos pela Câmara.

Em relação ao descumprimento de professor em suas obrigações não podemos afirmar quais eram as determinações para essa infração, porque a documentação consultada para nosso estudo não referenciava dados sobre esse período. Porém, podemos observar que através do próprio documento acima é atribuído ao professor o decadente estado no qual se encontrava a aula de Primeiras Letras daquela região. Através desta atitude da Câmara, a culpa do fracasso dos alunos era transferida do Estado para o professor, trazendo até fatos da sua vida particular ao conhecimento do Presidente da Província.

O não cumprimento de alguns professores com as obrigações dos seus deveres é afirmado pela Câmara devido ao não ensino de todas as matérias da faculdade que se comprometeram ensinar. Outra falta apontada se refere à primeira, pois como não ensinam o que é obrigado por Lei, abusam da instrução da mocidade, através de ausências nas Aulas de Primeiras Letras e das Escolas Maiores.

No dia 8 de novembro de 1834 é nomeada uma Comissão composta de cidadãos que mais entenderem da matéria (Instrução Pública) e que mais interesses mostrasse em ver progredir a Instrução pública, considerada uma forte arma contra a desorientação. Mas, essa Comissão, que expôs o resultado de seus trabalhos, quase foi barrada pela Fazenda Nacional por motivos como: a Fazenda Nacional não achou útil à Instrução o resultado dos trabalhos da Comissão e o orçamento para aplicação dos trabalhos. Ou seja, não havia motivos maiores para se gastar muito com a Instrução Pública, quando a mesma somente era viável para uma grande minoria.

A Instrução Pública não era da preocupação da minoria para maioria, e sim para uma classe mais favorecida.

Contudo, leis começam a ser criadas e aprovadas para a criação de cadeiras e ordenado de professores pelos Presidentes da Província, como por exemplo:

“No ano seguinte (1835), foi aprovada, pela Assembléia Legislativa da província da Paraíba do Norte, conforme o estabelecimento no artigo da lei nº 116, de 19 de maio, a criação de aulas de Primeiras Letras nas povoações de São José da Vila de Souza, Catolé do Rocha, Pombal, Misericórdia, Piancó, Santa Luzia, Patos, Congo, São João, Boa Vista, e Campina Grande.” (PINHEIRO, 2002 p.20). Esses professores tinham ordenados de 300\$000 e os de Vila Nova de Souza, Pombal, Brejo de Areia, Campina Grande, Mamanguape e Pilar (que eram de Latim) recebiam 400\$000 e mais gratificação de 100\$000 se ensinarem francês.

Já no ano de 1836 é criada uma cadeira na Povoação de Araçagi cujo ensino era vulgar e seu professor recebia ordenado de 300\$000 réis sendo provida na Lei nº 15 de outubro de 1827. Em 1º de junho de 1847 a cadeira de Primeiras Letras do sexo feminino da cidade de Areia, cujo ordenado da professora era de 400\$000 mil réis, incluída gratificação. Em 1848, em Boa Vista, o professor recebia o mesmo ordenado da anterior e em 20 de dezembro de 1842, ficam aprovadas as aposentadorias concedidas pelo Governo da Província, em virtude do disposto no artigo 16 da lei provincial nº 8 de 8 de novembro de 1841, sendo um grande avanço para os professores desta província.

Em 15 de junho de 1847 é elevado para 400 mil réis o ordenado do professor de Primeiras Letras da Cadeira de Areia, fato este que não está explícita o devido motivo para esse aumento. Em 1848 e 1849 mais cadeiras são criadas e os vencimentos dos professores continuam os mesmos.

No que diz respeito à acumulação de ordenados, encontramos na documentação do arquivo histórico da Paraíba um requerimento de um professor substituto endereçado ao Presidente da Província, pedindo ordenado igual à de um professor de cadeiras de 1º ano. Porém a Lei Provincial de 18 de abril de 1835 proíbe a acumulação de dois ou mais ordenados em um mesmo sujeito, não implicando a idéia de conceder ao substituto do vencimento de ordenado do professor proprietário, durante o impedimento deste na Assembléia Provincial.



Nos anos de 1836 encontramos dados de uma professora que foi examinada e julgada pela Câmara da Vila do Brejo de Areia para exercer o emprego na cadeira de Primeiras Letras desta Vila. A professora foi aprovada após exame pela Câmara e pelo Presidente da Província, porém não encontramos quais matérias ou procedimentos foram utilizados para ela ser considerada apta ao exercício do emprego.

Somente na Lei 20 de 6 de maio de 1837 nos Artigos 1º, 2º 3º, 4º 5º 6º e 7º que a Legislação da Instrução Pública da Paraíba do Norte determina as exigências da Província para a ocupação do cargo de professor nesta cidade.

Um dos pré-requisitos diz que as aulas de Primeiras Letras serão providas por exames públicos perante o Presidente da Província, precedendo editais em todos os municípios pelo menos sessenta dias antes do dia marcado para o concurso.

Dentro do dito prazo os opositores se habilitarão perante o Presidente da Província, com documentos que provem ter de vinte e um anos de idade para cima, sendo casados, e de vinte e cinco se forem solteiros; acharem-se no gozo de seus direitos políticos e civis; terem regularidade de conduta tanto civil, como moral, a prova desta última circunstância será por atestado da Câmara Municipal e do pároco, a cujo termo, a freguesia pertencer o opositor. Nesta última exigência constatamos a forte presença da igreja católica nos espaços políticos e escolares, cujo pároco tinha que atestar, junto ao Governo da Província, os mapas dos nascimentos, casamentos, batizados, etc, além de uma boa índole do opositor para sua habilitação ao cargo.

Depois de terminado o prazo marcado, o Presidente da Província assegurará o dia do concurso e nomeia duas pessoas inteligentes nas matérias de exame, ou professores, para examinar os opositores. Havendo dois ou mais opositores a mesma cadeira será preferido (no caso de igual capacidade) o casado ao solteiro, o domiciliário do lugar ao que não for.

Quanto ao ordenado, os professores e professoras vencerão os que por Lei lhes for marcado e poderão ser jubilados pelo presidente com o ordenado por inteiro havendo ensinado pelo menos vinte e cinco anos completos e não interrompidos os que antes de completo o dito prazo tiverem impedimento físico que os inabilite para ensinar, poderão ser jubilados com um ordenado proporcional do tempo que tiverem servido. As jubilações ficam dependentes da aprovação da Assembléia Provincial. As licenças somente poderão ser concedidas aos professores para permutarem suas cadeiras.

Os professores serão examinados e obrigados a ensinar as matérias de ler, escrever, as quatro operações de aritmética prática, de quebrados, decimais, proporções, às noções mais gerais de geometria prática, (sem demonstrações), gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e da doutrina da religião Católica Apostólica Romana, proporcionada a compreensão dos meninos. Para a leitura dos alunos serão preferidas as constituições do Império o Resumo de História do Brasil, e o opúsculo – Palavras de um Crente.

As mesmas matérias aplicam-se as professoras incluídas as noções de geometria, eliminadas as noções de aritmética nas quatro operações, serão, porém obrigadas a ensinar também as prendas que dizem respeito à economia doméstica. Para o exame das professoras o Presidente da Província, além dos Examinadores para as matérias declaradas, convidará uma ou duas matronas peritas em prendas domésticas.

Num dos documentos cogitados, constatamos, no dia 25 de janeiro de 1837, um avanço quanto a reivindicações dos professores por seus direitos. Um professor de Primeiras Letras da Cidade Baixa demonstra inquietação e insatisfação em relação a seu ordenado e elabora um requerimento à Comissão da Fazenda pedindo aumento salarial, pedido esse que não atendido rapidamente, e passou por várias sessões na Câmara para ser efetivado.

Em relação ao local das aulas, o Artigo 9º da Lei nº20 de 6 de maio de 1837 traz “os professores e professoras de fora da cidade, além do ordenado que recebem, se responsabilizam pelo aluguel das casas onde acontecem as aulas e recebem o valor do aluguel pago pelo



Presidente da Província, e se a casa for própria do professor, receberão o ordenado mais a metade do valor do aluguel". Para esses aluguéis serem pagos, tudo deverá ser apresentado oficialmente ao Presidente da Província, de maneira que o mesmo, sobre o objeto detalhar.

Vale salientar sobre a disposição deste artigo que somente seria aplicado em lugar onde não houvesse Edifício Público, que pudesse para isto ser aplicado.

Além de toda essa problemática com a questão dos ordenados o Artigo 5º da Lei 116 de 19 de maio de 1835 diz que os professores não poderiam receber seus ordenados caso não comprovassem ter ao menos 20 (vinte) alunos matriculados e em exercício em sala de aula, se ela fosse de Primeiras Letras e de 12 (doze), sendo de latim e 6 (seis) de francês. A não comprovação desse número de alunos acarretava o não pagamento dos ordenados.

Em contrapartida, os professores públicos poderiam cobrar os seus ordenados, se apresentassem a atestação de freqüência dos alunos ao respectivo Juiz de Paz e provado junto a Câmara Municipal.

Assim como está escrito sobre o local das aulas no Artigo 1º do Regulamento de 20 de janeiro de 1849 que todo professor deverá procurar para a sua aula casa sadia, com sala grande, bem clara e arejada, em tudo apropriada ao estabelecimento de uma escola; o que será verificado pelo respectivo Inspetor; também encontramos dados relacionados aos horários das aulas, o interior e os materiais nesses locais onde aconteciam as aulas, dados que serão apontados a seguir.

Na cogitação dos diversos documentos do arquivo histórico da Paraíba encontramos informações que dizem respeito a gastos autorizados pelo Presidente da Província, como gratificações de professores de Primeiras Letras e indenizações referentes a aluguéis de casas para o ensino das cadeiras.

No Artigo 3º § 6º relata essa informação: "Com as aulas do Ensino Mútuo da cidade, e Primeiras Letras da Província a quantia necessária para indenizações do aluguel de casas, e utensílios, com que dantes eram suprimidas, e cujas despesas ficam substituídas com as cotas seguintes; Aulas do Ensino Mútuo da cidade na razão de 500\$000 por cada 40 alunos na mesma forma, que se acha estabelecida sem prejuízos de aluguel da casa do Varadouro, que continuará ser paga pela Fazenda, como as de meninas da cidade 60\$000 para cada uma, e com mais Aulas de Primeiras Letras das Vilas e Povoações da Província 50\$000 também para cada uma sendo porém executadas aquelas do Ensino Vulgar, que existirem em edifício público, as quais continuarão a ter 10\$000 para utensílios (...)".

Na Lei 20 de 6 de maio de 1837 Artigo 11º, verificamos a dupla jornada dos professores e professoras nas aulas. As aulas aconteciam duas vezes ao dia, ou seja, em período integral, principiando o trabalho das oito horas até as onze da manhã e a tarde das duas até as cinco, sendo obrigados o assistir pessoalmente na aula durante o exercício.

Na composição da sala em frente aos meninos, tinha uma Imagem de Cristo e o retrato de S.M. Imperial. No centro da sala, ou de preferência na sua entrada, e defronte, encontrava-se um estrado, em que se colocava a mesa do professor. Este estrado possuía uma altura suficiente para que, mesmo sentado, o professor pudesse ver todo o espaço da sala.

Era lei e constava na Legislação da Instrução Pública da Parahyba do Norte que nas paredes seriam penduradas pedras pretas para qualquer exercício, e em uma parte dessas paredes, eram desenhados o abecedário, o algarismo, as figuras geométricas, e um mapa do Império do Brasil.

No que diz respeito à responsabilidade nos registro dos dados pessoais dos alunos a Lei nº 20 de 6 de maio de 1837 no Artigo 8º responsabiliza o Presidente da Província que através do cofre provincial daria a cada uma das escolas de Primeiras Letras dois livros, um para a matrícula, contendo o número de alunos, nomes, idades, naturalidades, filiação, moradias, tempo de entrada, dia da saída, e o estado de instrução. O segundo livro era dividido em duas partes.



Uma servira para se lançar os termos dos exames, e a outra, o número, nome, e as faltas de cada um dos alunos.

Também encontramos na Legislação da Instrução Pública na Paraíba dados sobre registros das aulas, que se encontra no Regulamento de 20 de janeiro de 1849, Artigo 7º, que diz: todo professor da Instrução Pública, terá que ter um registro de instrução dos discípulos, onde se declare o dia de sua matrícula, idade, naturalidade, filiação, moradia, e estado de instrução, contendo igualmente os termos de exames. Todos os meses o professor era obrigado entregar a autoridade competente um relatório sobre o estado da instrução na escola no antecedente mês.

Na porta de cada escola, segundo o mesmo regulamento, seriam obrigatórias as inscrições das seguintes palavras – Instrução Primária pelo método simultâneo dirigido e em seguida o nome do professor.

Nas aposentadorias, gratificações, licenças e autorizações para afastamento de professores a Lei nº 23 de 21 de novembro de 1840 traz em seus Artigos 1º, 2º, 3º, 4º, 5º e 6º o tempo de exercício no cargo de professor para serem concedidas as aposentadorias.

Os professores do ensino público, quando terminarem dez anos de serviço não interrompidos, receberiam gratificações correspondentes a quarta parte do respectivo ordenado. Se continuarem até os vinte anos de serviço, poderiam aposentar-se com o ordenado por inteiro, sem gratificações.

Além dos vinte anos, os que continuarem, teriam a gratificação de um terço do ordenado e poderiam ser aposentados aos trinta anos de serviço, com todo ordenado e mais um quarto dele. Se continuarem, após os trinta, o ordenado seria dobrado e aos quarenta seriam aposentados com todo ele.

Os que passassem de um emprego provincial para ocupar o de professor, contariam os serviços prestados no emprego que deixaram como tempo de serviço.

Não era considerado interrompido o tempo que perdeu o professor na passagem de uma para outra cadeira dentro da Província, sendo válida para os professores efetivos e substitutos.

Neste mesmo ano, encontramos dados que relatam jubilações de professores, decorrentes da Lei nº 24 de 26 de novembro de 1840.

O Governo Provincial concede e aprova aposentadorias para os professores na Lei nº 3 de 17 de junho de 1842, em virtude do disposto no Artigo 16 da Lei Provincial nº 8 de 8 de novembro de 1841.

Em decorrência desta Lei, várias aposentadorias são concedidas pelo Governo da Província. Os dados sobre os professores que conseguiram essas primeiras aposentadorias foram encontrados na documentação do arquivo histórico da Paraíba que podemos veremos a seguir: a professora da Vila de Pilar Roza Flora Cavalcanti Chaves teve seu ordenado elevado para 61#340; o professor da Povoação Tambaú Antônio Victor Pereira Júnior com ordenado de réis 106#746,2; a professora da Vila de Campina Grande Roza Egídea de Almeida com o ordenado de réis 77#505 e; a professora da Vila de Souza Maria José de Jesus com ordenado de réis 75#8000.

Um dos grandes questionamentos durante as cogitações dos documentos do arquivo histórico e da Legislação da Instrução Pública é referente à Lei nº 20 de 6 de maio de 1837 Artigo 14, que diz “os professores só admitirão em suas aulas pessoas livres”. Quem são essas pessoas? Quais os critérios de avaliação para essa admissão? Quem determinava a possibilidade de admissão dessas pessoas? As respostas a essas perguntas não foram encontradas no decorrer do nosso estudo, porém as inquietações persistem na busca das respostas.

No ano de 1842, o Presidente da Província demite um professor e uma professora. O professor Américo d'Araújo Lima foi demitido do lugar de professor de Primeiras Letras da Povoação de Misericórdia por não ter requerido a licença de que trata o artigo 16 da Lei Provincial nº 8 de 8 de novembro de 1841. Pelo mesmo motivo foi demitida a professora Justina Umbelina de Mello, professora de meninos da Vila de Mamanguape.



Decorridos os anos de 1846 o então Presidente da Província da Paraíba do Norte assim prescrevia, para a Assembléia Legislativa, a situação da Instrução Primária Pública:

Se vê que a instrução pública tem tido grandes irregularidades, já por efeito de licenças aos professores, à que fui levado por elles mesmos os haverem pedido, pretextando, alem de outras causas, impossibilidade de assistência no lugar das escolas, já por ficarem ellas desprovidas de discípulos os quaes tiverão de acompanhar seos Paes e família, que se havião mudado para outros pontos da província, onde menos sofressem dos effeitos da sêcca (PARAHYBA DO NORTE, Província da, 1846).

Segundo Pinheiro (2002), o referido presidente, ao mesmo tempo em que avaliava os constantes deslocamentos dos habitantes das zonas sertaneja e agrestina paraibanas, ocasionadas pela seca, solicitava permissão à Assembléia Legislativa para “a transferência, e mesmo a supressão d’aqueles [professores] que nos lugares em que ora se achão [sem alunos], forem de nenhum proveito público” (PARAHYBA DO NORTE, Província da, 1837, p.12).

Contudo, concluímos que num período de tantos movimentos e revoltas a Paraíba começava a engatinhar, em passos lentos, com uma proposta que cada vez mais foi se concretizando em relação às aulas de Primeiras Letras.

Depois de tantas legislações e reivindicações os professores foram tomando espaços cada vez mais importantes e conseguindo atingir altos patamares quanto a gratificações, jubilações, promoções e aumento de ordenados. Mesmo com tantos fatos positivos acontecendo, a Instrução Pública não era de fato a grande preocupação de quem estava no poder, pois somente com uma desorientação da sociedade, desprovida de instrução, que a classe dominante continuaria mandando em todos os níveis econômicos, políticos e sociais.

Referências

BRASIL Lei de 1º de outubro de 1828. Dá nova forma às Câmaras Municipaes, marca suas atribuições, e o processo para a sua eleição, e dos Juizes de paz. CAMPANHOLE, A.; CAMPANHOLE, H.L. *Constituições do Brasil*. São Paulo: Atlas, 1981.

BRASIL. Constituição (1824). Carta de lei de 25 de março de 1824. Manda observar a Constituição Política do Império, oferecida e jurada por sua Magestade o Imperador. CAMPANHOLE, A.; CAMPANHOLE, H.L. *Constituições do Brasil*. São Paulo: Atlas, 1981.

BRASIL. Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834. Faz algumas alterações e addições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. CAMPANHOLE, A.; CAMPANHOLE, H.L. *Constituições do Brasil*. São Paulo: Atlas, 1981.

BRASIL. Lei nº 105, de 12 de maio de 1840. Interpreta alguns artigos da Reforma Constitucional. CAMPANHOLE, A.; CAMPANHOLE, H.L. *Constituições do Brasil*. São Paulo: Atlas, 1981.

PINHEIRO, A.C.F. *Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba*. Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo: Universidade São Francisco, 2002.

MELLO, J.B. de. *Evolução do ensino na Paraíba*. João Pessoa, PB: Secretaria da Educação e Cultura; Conselho Estadual de Educação, 1996.

CURY, C.E.; PINHEIRO, A.C.F. (org.) *Leis e regulamentos da instrução da Paraíba do Norte no período imperial*. Coleção Documentos da educação brasileira [recurso eletrônico] – Dados eletrônicos- Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

PARAHYBA DO NORTE, Província. Discurso com que o presidente da província da Paraíba do Norte, fez a abertura da sessão ordinária da Assembléa Provincial no mez de janeiro de 1837. Cidade da Paraíba, Typ. Paraibana, 1837.



_____. Exposição feita pelo tenente coronel de engenheiros Frederico Carneiro de Campos na de presidente de província ao exmo. vice-presidente della no acto de passar-lhe a administração da Presidencia em 16 março de 1848. Parahyba, Typographia de J.R. da Costa, Rua Direita nº8, 1848.

_____. Relatório apresentado á Assembléa Legislativa provincial pelo presidente da mesma província, o tenente coronel Frederico Carneiro de Campos, em 3 de maio de 1846. Pernambuco, Typ. Imparcial, por S. Caminha, 1849.



PROGRESSÃO CONTINUADA E UMA EXPERIÊNCIA NUMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA

Adriano Soares da SILVA
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

A questão da reprovação com a negativa permanência dos alunos na escola é uma preocupação social que existe há muito tempo. Preocupação esta que é chamada de retenção, cuja definição é: ato ou efeito de reter-se (DICIONÁRIO AURÉLIO, 1993). E diante deste conceito, algumas propostas político pedagógicas foram surgindo no decorrer dos anos.

A partir da década de 1950, Anísio Teixeira (TEIXEIRA citado por GLÓRIA, 1994) que foi um dos precursores dessas questões apontando os altos índices da evasão, reprovação e repetência escolares, afirmava o direito de todos a uma educação escolar pública e a importância de medidas governamentais no sentido da democratização das oportunidades educacionais no Brasil.

Segundo Glória (2003), nos anos 1980 enfatizava-se a cultura do fracasso escolar, cuja base era a prática da reprovação. Nesse mesmo período surgem diversos questionamentos, principalmente, a precariedade do ensino oferecido às classes populares em termos quantitativos e qualitativos.

Recentemente, o debate sobre a democratização das oportunidades educacionais nas escolas públicas do país tem dado grande visibilidade a novas propostas - político - pedagógicas que visam às questões como direito a uma educação escolar básica para todos e a construção de uma escola includente (GLÓRIA, 2003, p. 3).

Dante do direito a uma educação básica para todos e a construção de uma escola includente citamos o princípio da não-retenção escolar que surge como uma estratégia de assegurar um processo contínuo de escolaridade e, consequentemente, a permanência dos alunos no ensino.

Ao considerar que o sistema de reprovação escolar implica perdas significativas de recursos humanos, materiais e financeiros, algumas administrações públicas, especialmente no âmbito municipal, passaram a adotar projetos que introduzem o princípio da progressão continuada. Tal princípio é proposto como um avanço educacional, por ser uma tentativa de reverter o quadro atual do fracasso dos alunos pela construção de uma cultura de sucesso escolar. Dessa forma acreditou-se poder reduzir as desigualdades escolares e defender o direito de permanência do aluno na escola (FONSECA, 1994, p. 144-155).

Dai surge como proposta para esse fim, alguns modelos de escolas chamadas de Escola Plural e Escola Cidadã que se fundamentaram numa política democrática e includente e, foram implantadas a partir de meados dos anos 90 do século XX, cujos princípios eram: a não-retenção escolar na organização pedagógica da escola, a implantação de ciclos de formação, o trabalho coletivo em todos os níveis e uma nova construção curricular. Ou seja, é dada uma nova “roupagem” aos espaços escolares garantindo acolher todos para uma escolarização positiva.

A permanência dos alunos na escola é um assunto que se torna bem discutido nos anos 1970 como uma preocupação social brasileira urgente, por estar a escola pública alicerçada num eficiente sistema de reprovação caracterizado pelo uso de diversos mecanismos seletivos, realçando os exames, os testes de conhecimento, testes psicológicos, a organização curricular, etc. Porém, essa preocupação tem gerado o fenômeno da defasagem série/idade, sobretudo no ensino fundamental que reduz as possibilidades de maior democratização do sistema escolar também nos níveis de ensino médio e superior. As desigualdades educacionais são bastante ampliadas no sistema de ensino como um todo (GLÓRIA, 2003, p. 2).



Com base nesse assunto sobre as desigualdades no sistema escolar iremos discutir sobre as novas concepções de como trabalhar este tema nas escolas.

Foram criadas algumas propostas que tentaram, até com sucesso, implantar essa política dentro do espaço escolar, como é o caso da Escola Plural de Minas Gerais e da Escola Cidadã de Porto Alegre, que partiam do princípio do direito à escola e à aprendizagem para todas as crianças e jovens, com um desenvolvimento equilibrado de potencialidades.

O princípio da não-retenção escolar que se situa como estratégia essencial para a concretização dos ideais democráticos, ao assegurar a progressão continuada da escolaridade e, consequentemente, a permanência dos alunos no ensino fundamental, se defronta com problemas de cunho social, ou seja, a falta da informação sobre essa política. Entretanto, observa-se que a prática da não-retenção nas escolas públicas tem sido severamente criticada, quando não rejeitada, por diversos segmentos sociais, inclusive por aqueles a quem ela, em especial, deveria favorecer: os alunos das camadas populares (GLÓRIA, 2003, p. 2).

No Brasil, como afirma Cury (2000), os direitos sociais têm sido tardiamente assinalados nas Constituições Federais, e a escola pública não chegou a ser implantada no país e a importância da educação para o processo de construção da democracia no país sempre foi muito enfatizada, mas não necessariamente efetivada. Assim, com a expansão do ensino público brasileiro, a preocupação em garantir o acesso à escola é central nas políticas públicas nacionais e vai progressivamente cedendo espaço à questão da permanência no sistema escolar.

Horta (1998) afirma que a não-retenção escolar, admitida como uma política educacional pública avançada por algumas administrações municipais nos anos 90, fundamenta-se nas concepções liberais que defendem a educação como direito de todos os cidadãos, pensamento advindo da Revolução Francesa, no Século XVIII. Porém a escola não concebe a democratização das oportunidades educacionais mediante o acesso para todos os cidadãos à escola.

A partir desta afirmação observamos que essa política educacional tem sido em muitos casos, incapaz de garantir o direito à educação básica. Na medida em que facilita a promoção de alunos sem a devida aprendizagem, ela gera dificuldades crescentes para a absorção desses alunos pelo mercado de trabalho (FORQUIN citado por GLÓRIA, 2003, p. 2).

Glória (2003) ainda afirma que a compreensão dos professores parece ser de que a prática da não-retenção escolar não apenas tem sido incapaz de reduzir as desigualdades de oportunidades educacionais, como chega a ampliá-las, na medida em que proporciona aos alunos o prosseguimento do curso escolar sem a aquisição de conhecimentos, competências e habilidades considerados básicos à formação educacional escolar e à cidadania.

Esse estudo tem como objeto de estudo a questão dos ciclos, pois como afirma Glória (2003) os ciclos dão a chance de trabalhar com o tempo e o espaço de maneira mais flexível. Desse modo, é possível ter mais cuidado com as aprendizagens básicas para que o professor não confunda essa proposta pedagógica com uma promoção continuada dos alunos e que as escolas saibam o verdadeiro significado da progressão continuada e dos ciclos no currículo escolar.

A preliminar da escolha do tema desta pesquisa foi confundida com outra definição, que, a priori, entendíamos como não-retenção da aprendizagem pelo aluno no espaço escolar, ou seja, dentro da sala de aula o aluno não conseguia reter, conservar na memória, aquilo que era exposto pelo professor. Mas depois de uma leitura mais aprofundada sobre o assunto, entendemos que não-retenção escolar parte do princípio da progressão continuada, do não manter o aluno na mesma série por ele não ter conseguido ser aprovado numa determinada disciplina.

Daí partiu a preocupação de entender e compreender como acontece essa não-retenção e de como a escola está tratando este assunto.

Nessa perspectiva, do sucesso ou fracasso escolar, escolhemos o assunto sobre a não-retenção, exatamente por saber que o ensino no Brasil está cada vez mais defasado. Partindo desse pressuposto chegaremos a mais um dos problemas decorrentes do sistema que leva os



alunos a passarem de ano sem saber ler e/ou escrever ou estaremos com mais uma opção para uma boa formação dos nossos alunos.

Essa inquietação sobre a aplicabilidade dessa proposta educacional, de progressão continuada, partirá da questão da permanência dos alunos na escola. Como se dá essa permanência? O que dizem as leis que regem esse assunto como, por exemplo: a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), as normas e diretrizes dos Conselhos Estadual e Municipal de Educação da Paraíba e de João Pessoa? Como acontece a classificação dos alunos para as séries seguintes? Como, ou se, as escolas estão trabalhando com as crianças que se inserem nessa progressão continuada? Os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) estão dando a devida atenção para essa questão, ou estão confundindo esse processo com uma mera forma de transmissão de responsabilidades e de aprovação sem resultados?

É para apreender e compreender como está acontecendo esse processo, que escolhi uma Escola da Rede Municipal de Ensino, localizada no Bairro do Alto do Mateus, para fazer um levantamento dos marcos legais da política da progressão continuada (tipo de não-retenção) e dos ciclos aplicados, ou seja, colocados em prática nessa escola.

Essa pesquisa buscará mostrar como a não repetência está acontecendo no espaço escolar, mediante a sua aplicabilidade, mostrando os avanços, desafios e impacto desta proposta pedagógica. Pretendo, com essa pesquisa, verificar também a existência de relações entre as orientações motivacionais dos participantes e variáveis como: idade, gênero, série e rendimento escolar.

A implantação do regime de ciclos no Brasil apresenta-se fortemente relacionado às questões relativas à repetência e evasão. A organização da escolaridade em ciclos procura de alguma forma, dar respostas a essa problemática e traz, como uma de suas premissas, a não interrupção da escolaridade dos estudantes ao longo de todo o ensino obrigatório.

Segundo dados do INEP de 2005, o percentual do total de escolas brasileiras organizadas unicamente por ciclos, é de 11,1%, pois em sua grande maioria ainda predomina a seriação. No caso da Paraíba não encontramos o percentual das escolas que trabalham com ciclos e seriação, pois isso acontece porque a LDB 9.394/96 no Artigo 23, e o Conselho Estadual de Educação no Art. 22, deixa a critério das escolas a organização da educação básica.

A Lei Estadual nº. 4.872/86 define ciclo como o tempo de duração da fase ou etapa de organização do ensino, definido pela proposta pedagógica da escola, pressupondo a progressão continuada de estudos, conforme o disposto no Art.35, parágrafo 2º que diz: “a progressão continuada é o procedimento utilizado pela unidade escolar que possibilita ao aluno avanços sucessivos, sem interrupções, nas séries, ciclos, fases e períodos”. A preocupação quanto a essa proposta está em saber que depende do projeto político-pedagógico da escola para essa aplicação dos sistemas dos ciclos ou da progressão serem implantadas, e muitas vezes as escolas e seus professores não sabem como devem proceder.

Essa organização por ciclos consiste no agrupamento de alunos com base na idade e/ou no nível do seu desenvolvimento. Porém, a escola que adotar qualquer forma de organização, seja ela ciclos, seriação ou regime de alternância, a mesma deverá apresentar ao Conselho Estadual de Educação, para fins de aprovação, justificativa pedagógica pertinente.

A Lei no âmbito do Conselho Municipal de Educação de João Pessoa, na Resolução de nº. 001/99, a que mais nos interessa, traz no seu Art. 1º “fica intitulado nas escolas mantidas pelo Poder Público Municipal de João Pessoa o Regime de Progressão Parcial de Estudos para alunos que já tenham cursado a quinta, a sexta ou a sétima série do Ensino Fundamental”, que na atual legislação foi modificado a nomenclatura para quarto, quinto e sexto ano. Ou seja, a possibilidade de o aluno ser classificado para a série seguinte, mesmo que não tenha logrado aprovação em todas as disciplinas cursadas na série anterior e para alunos que já tenham cursado a quinta ou a sexta ou a sétima série do ensino Fundamental e que atendam ao que dispõem os artigos 2º e art.3º da mesma resolução.



A grande questão é se as escolas do Sistema Municipal de João Pessoa estão cumprindo com essas leis, como estão organizadas essas escolas, como os docentes estão trabalhando com essa nova proposta de ensino, e se estão recebendo formação para a sua aplicabilidade, pois como diz a Professora Elba de Sá Siqueira,

Os cursos de formação possuem uma estrutura muito disciplinar. Não existe vivência de trabalho coletivo ou interdisciplinar na própria universidade. Esse futuro professor tende a repetir depois, na escola, a experiência escolar que teve muito mais do que aquilo que ele ouviu ou leu. Seria preciso um trabalho grande, em duas dimensões: nos cursos de formação inicial dos professores e também na capacitação em serviço, porque muito do projeto de ciclos depende de uma construção coletiva; não há uma receita fixa” (NEDBAJLUK, 2006, p.5).

Dessa forma, percebemos que essa nova proposta político-educacional possui falhas em sua formação e que, de acordo com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), há alunos que chegam não só ao nono ano mas à universidade sem saber ler e escrever direito.

O processo de aceleração de alunos de um ano escolar para outro teve como pressuposto a convicção de que os alunos estavam defasados somente nos conteúdos escolares, por motivos alheios à sua própria capacidade, mas que não se encontravam defasados perante os processos de desenvolvimento e de aquisição dos conteúdos de vida, próprios de sua idade (DALBEN, 1998, p.175-223). O propósito seria o de se garantir o direito de o aluno viver sua experiência de formação com seu grupo de idade, sem interrupções, resgatando-se a concepção do educando como sujeito cultural, valorizando seu saber e sua cultura.

Nesses termos, segundo Glória (2003), à escola caberia atender as diferenças e peculiaridades de ritmos e modos de aprendizagem dos alunos, considerando suas experiências e relacionando-as com os saberes para a construção de significados do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista sua afetividade.

Mas, voltando à questão dos ciclos, que é o nosso objeto de estudo, ele dá a chance de trabalhar com o tempo e o espaço de maneira mais flexível. Desse modo, é possível ter mais cuidado com as aprendizagens básicas. O núcleo do trabalho escolar não se resume mais àquela classe com uma turma de 35 alunos, da qual o professor não dá conta. (GLÓRIA, 2003, p.2).

É por causa da falta de uma proposta político-pedagógica esclarecida para todo o espaço escolar e social que alguns críticos do sistema dizem que os alunos saem sem ter aprendido nada na escola e chegam ao fim do Ensino Fundamental sem saber ler nem escrever.

Por outro lado, Nedbjaluk (2006) afirma que do ponto de vista pedagógico o modo de organização do ensino tem sido defendido sob o argumento de melhor possibilidade de organização do tempo e espaço escolares, do respeito aos ritmos e dos processos de aprendizagens dos alunos, da eliminação da cultura da repetição instalada na escola e da preservação da auto-estima dos alunos.

Enfim, é necessário que a escola esteja capacitada para oferecer diferentes tipos de intervenção, atendendo as peculiaridades que se apresentam de forma diversificada do ponto de vista da metodologia, da carga horária, dos atendimentos especializados, se necessários, e imediatamente quando necessários, pois é inerente à proposta a não descontinuidade do ponto de vista do desenvolvimento de cada aluno. (NEDBAJLUK, 2006, p. 6).

A continuidade não se dá apenas na construção do conhecimento pelo sujeito. No ensino sistemático, a continuidade e a apropriabilidade das intervenções pedagógicas devem aproximar-se das características individuais do aluno de modo que promovam acesso a novos patamares do conhecimento. (Idem, 2006, p. 6).



Tem-se observado nos meios educacionais, cada vez mais freqüentes a implantação dos modelos de organização denominados de Ensino em Ciclos. A observação de tal modelo, principalmente nas redes públicas de ensino, como afirma Nedbaljuk (2006). Ao lado da crescente adoção desse modo de organização de ensino, observa-se uma confusa variedade de terminologias utilizadas, acompanhando ou não o termo ciclo (Ciclos de Aprendizagem, Escolas em Ciclos, Ensino em Ciclos, Ciclos de Desenvolvimento, Ciclos de Formação, Ciclos de Estudos), por outro lado, na análise de documentos oficiais que tratam da divulgação ou orientação quanto a essa forma de organização do ensino percebe-se um elemento constante: associa-se aos ciclos a eliminação total ou parcial da figura da reaprovação (ou retenção do aluno) na mesma etapa/série.

Saviani (1998) enfatiza que diferentes formas de organizar o ensino se orientam por diferentes eixos estruturadores do currículo. Estudiosos do currículo dão conta das diferentes formas de concebê-los: os que enfatizam “resultados que se esperam ver exibidos como consequência de aprendizagem”; currículos que enfatizam “o conjunto de experiências subordinadas e controladas pela escola” e os que enfatizam currículo como “princípio essencial de uma proposta educativa (PEDRA, 1997, p.32).

Os Ciclos de Estudo têm seu eixo organizador situado no programa, isto é, a organização vertical do curso prevê que o aluno deve estudar determinados conteúdos que, geralmente tem uma lógica organizacional estabelecida em função das matérias ou disciplinas.

Por isso mesmo, tendem a compor um sistema graduado, com aprofundamentos dos conteúdos do mais simples para o mais complexo (NEDBAJLUK, 2006, p. 4).

Em uma pesquisa realizada por Nedbaljuk (idem) ela afirma “é necessário que o estudante freqüente e cumpra um programa”. Os resultados dos alunos poderão ser muito diversos, variando o grau de apreensão do programa. Neste caso, a flexibilização será definida pelos requisitos que sejam definidos para a mobilidade entre um Ciclo de Estudo e outro.

De acordo com Sousa (2001), a organização não seriada do ensino existe antes da Lei 9394/96. Na LDB nº 5.962, de 1971, artigo 14, parágrafo 4º, destaca-se o seguinte texto: verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento. Finalmente, na LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a ruptura da prática classificatória é recolocada de modo claro no artigo 23:

A educação básica poderá organizar-se em níveis anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (LDB nº 9.394/ 96: Art. 23).

A adoção desses novos critérios, enfatizados por Neves e Boruchovitch (2004) como uma forma de organizar os oito anos de escolaridade em períodos plurianuais, com vista a possibilitar que o aluno curse determinada série, sem interrupções.

Por fim, podemos determinar tanto os ciclos quanto a progressão continuada como uma política educacional que pode melhorar, ou não, as condições de ensino e aprendizagem ou apenas uma eliminação da defasagem idade/série que o aluno acompanha a série dependendo de sua idade, sem ser reprovado.

A heterogeneidade é uma das características do ensino em Ciclos de Formação, pois os seres humanos são heterogêneos por natureza. No entanto, na organização das atividades de ensino, a heterogeneidade nem sempre será aliada do aluno ou do professor na escola. A diversidade presente nos grupos de alunos, ao contrário, sugere que são necessárias a diversidade e dinamicidade nas formas de organização (NEDBAJLUK, 2006, p.7).



Trazendo o assunto sobre ciclos e currículo para a sala de aula significa que se no desenvolvimento do currículo for idêntico para todos os alunos de um determinado Ciclo de Desenvolvimento (ou de Formação), os resultados mínimos esperados, ou seja, as aprendizagens essenciais poderão não ser garantidas para toda a população de crianças e adolescentes que freqüentam o Ensino Fundamental, o que caracterizará um Ciclo de Estudos com promoção automática (idem, 2006, p.7).

Esse debate nos faz entender, de acordo com Nedbajluk (2006), que é necessário que a escola esteja capacitada e que no contexto da progressão continuada o trabalho pedagógico dê sentido aos conteúdos que considerando as estruturas mentais desenvolvidas, viabilizem a apreensão de conhecimentos e o desenvolvimento de competências relevantes para a época e seu meio social.

É nesse sentido que se faz necessário um tipo de avaliação institucional que vise identificar (e intervir, se necessário) se o aluno, ao término do processo de Ensino Fundamental, aprendeu o fundamental. No sistema seriado, as notas dos alunos, segundo Nedbajluk (2006) – que, apesar das distorções e exageros, podem não revelar a realidade – ainda assim dão uma relativa dimensão dos problemas das não aprendizagens.

Ainda assim, fazemos uma última consideração à necessidade de no modelo de organização de ensino por Ciclos de Formação defendida por Nedbajluk (2006) que além de um aparato processual, garanta a intervenção pedagógica, cujo aluno necessite para superar as possíveis dificuldades. No entanto, deve-se ter cuidado com o entendimento sobre promoção continuada para que não restem apenas tentativas de diferenciar, no campo teórico, os termos promoção automática e progressão continuada.

Metodologia

Diante das propostas apresentadas sobre a não-retenção escolar, iremos dar continuidade ao nosso projeto utilizando alguns procedimentos que objetivem investigar o conhecimento e o impacto da progressão continuada nas propostas político-pedagógicas no Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de João Pessoa. Pretendemos verificar também a existência de relações entre as orientações vocacionais dos participantes e variáveis como: idade, gênero, série e rendimento escolar.

Este estudo utilizará como método de estudo o questionário com os gestores e docentes da escola para coletar dados de como estão trabalhando com a progressão continuada no espaço escolar, buscando através das suas respostas chegar a um resultado para uma melhor compreensão.

Lüdck e André (1986) sobre o estudo de caso qualitativo afirmam que ele se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada. Partindo dessa definição, iremos à escola da Rede Municipal de Ensino João XXIII, pois esta, segundo informações da atual gestão educacional do município, trabalha com o regime de ciclos, para identificarmos sua localização, a população circunvizinha, a estrutura (número de salas, quadra de esportes, cantina, biblioteca), e principalmente o Projeto político-pedagógico (PPP). Buscaremos as informações que fundamentem e dêem respostas para o nosso objeto.

Pretendemos, no primeiro momento, conhecer a escola, sua parte administrativa, o corpo docente e discente para uma breve apresentação do projeto. Logo, partiremos para o Projeto político-pedagógico da escola para identificar o nosso objeto. Com esse procedimento iremos obter as informações de como a escola trabalha a proposta dos ciclos em séries e quais os alunos que estão nesse processo de não-retenção.



Em seguida, entrevistaremos os professores partindo dos seus entendimentos sobre esse sistema e como os alunos promovidos com essa proposta pedagógica estão sendo observados nas séries seguintes.

Por último focalizaremos os alunos que se encontram no regime de ciclos, no intuito de coletar dados por meio da entrevista e para analisarmos se está acontecendo a continuação da aprendizagem nestes alunos.

Ao corpo docente, formularemos três questões para verificar o conhecimento dos professores a respeito desse regime. As questões serão as seguintes: 1) Nessa escola repete-se ou não de ano? 2) Em todas as séries ou algumas séries – Quais? 3) O que você entende por regime de Ciclos? Diante dessas questões será analisado o grau de conhecimento dos docentes para aplicação deste sistema e se o mesmo está acontecendo de forma coerente com o proposto.

As respostas dos professores às questões serão apresentadas e acompanhadas por análise de conteúdo utilizando o sistema de categorização de respostas para cada resposta, levando-se em conta a literatura existente na área (WEINER, 1979, p. 22). Para se chegar a atual situação do entendimento sobre a progressão continuada desses docentes faremos uma análise individualizada e comparativa, partindo dos conhecimentos científicos sobre o assunto.

A parte administrativa, será questionado o procedimento com o aluno promovido nesse sistema e, se o acompanhamento dos professores a esses alunos está acontecendo. Também analisaremos suas respostas para traçarmos o perfil do grau de conhecimento desses professores.

Referências

- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA, Lei Estadual nº 4.872 de 13/ out. 1986 e na atual nº 278/98.
- CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOÃO PESSOA, Resolução nº 001/99, conforme ofício do SEDEC-GS 157/99 de 22/fev., 1999.
- CURY, J.C.R. **A Educação como Desafio na Ordem Jurídica.** In: Lopes, E.T.; FARIA FILHO. L.M.; VEIGA, C.G. (orgs) 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- DALBEN, Ângela Imaculada L. de Freitas. **A Avaliação Escolar:** um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor de Minas Gerais. Cap.5: O processo de avaliação na sala de aula. Minas Gerais, 1998, p.175-223.
- DICIONÁRIO AURÉLIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1993.
- FONSECA, Claudia. **Preparando-se para a Vida:** reflexões sobre a escola e adolescência em grupos populares. Brasília: Em Aberto, ano 14. nº 61, p.144-155.
- GLÓRIA, Dília Maria Andrade. A Escola dos que Passam sem Saber: a prática da não-retenção escolar na narrativa de alunos e familiares. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, p. 1-6, jan./abr., 2003.
- GLÓRIA, Dília Maria Andrade.; MAFRA, Leila de Alvarenga. A Prática da Não-retenção escolar na narrativa de Professores do Ensino Fundamental: dificuldades e avanços na busca do sucesso escolar. **Revista Brasileira de Educação.** Minas Gerais, p.1-3, 10 fev., 2004.
- HORTA, J.S.B. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, nº 104. São Paulo, 1998.
- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Lei nº 10.639 de janeiro de 2003. Resolução nº 01/jun. de 2004.



NEDBAJLUK, Lídia. Formação por ciclos. **Educar em Revista**. Curitiba, p.1-8, jun./dez., 2006.

NEVES, Edna Rosa Correia; BORUCHOVITCH, Evely. Psicologia: **Teoria e Pesquisa**. **Brasília**, p. 1-4, jan./abr., 2004.

PEDRA, J.A. Currículo, Conhecimento e suas Representações. Campinas: Papirus, 1997.

SAVIANI, N. Saber Escolar, Currículo e Didática. São Paulo: Autores associados, 1998.

SOUSA, S.M.Z.L. A Avaliação na Organização do Ensino em Ciclos. **Revista de Educação – APEOESP**, p. 30-36, 2001.

WERNER, J. Paidéia: A Formação do Homem Grego. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

INÁCIO. Geraldo Filho. A Monografia na Universidade. São Paulo: Papirus, 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FERRARI, Márcio. O Sistema de Ciclos é o mais Adequado na Escola para Todos. **Revista Nova Escola**. São Paulo. ano 1. nº 189, p. 7-9, 2006.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. **A Organização da Escolaridade em Ciclos**: impactos na escola. (30ª Reunião Anual da AMPED). <http://<www.anped.org.br>> acessado em 06/out. às 02h14min.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE, Escola Plural: Proposta Político-pedagógica da Rede Municipal de Educação, 1994. <http://<www.belohorizonte.mg.gov.br>> acessado em 06/ out. às 17h48min.

Site: www.tvebrasil.com.br/salto. **Salto para o Futuro**. Acessado em 01/out., 2007.

Site: www.pbh.gov.br/smed. **Ciclos de Formação na Escola Plural**. Acessado em 01/out., 2007.

Site: www.anped.org.br/reunioes. **Escola Cidadã**: políticas e práticas. José Clovis de Azevedo. Acessado em 01/out., 2007.

**UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PROPOSTAS E DESAFIOS**

Adriano Soares da SILVA
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Ao escutarmos a expressão “Direitos Humanos é somente para proteger bandidos”, frase esta proferida pela sociedade da classe mais abastada, estamos diante da revolta e da mágoa contra aqueles que militam na defesa e promoção dos Direitos Humanos. Essa afirmação nos causa estranheza e nos deixa perplexos. Remete-nos a questão do por que deste tema, tão importante para a paz na sociedade que a encara de forma distorcida e preconceituosa.

Muitos autores buscam analisar a essa expressão, baseados na teoria, que tal postura é fruto dos reflexos da Ditadura Militar, da repressão, da tortura e da ordem marcante desse período no Brasil. Comportamentos esses, que trouxeram como resquícios para militantes de Direitos Humanos, as expressões de subversivos e perigosos para a segurança nacional por lutarem contra atitudes violentas e desumanas praticadas por agentes do Estado em meados dos anos 1960.

O desrespeito aos direitos e garantias fundamentais das pessoas, foi exposto através da violência policial, ação esta que, segundo seus executores, era de combate a criminalidade.

Nessa mesma década, estouraram inúmeros movimentos societários por Direitos Humanos, tanto no Brasil como no mundo. Movimentos que, segundo Nader e Silveira (2007), foram se constituindo em processos sócio-históricos da contemporaneidade. Desses movimentos destacamos: diferenças culturais entre povos e etnias e a problemática de sua conveniência; as diferenças de orientação sexual; a questão da discriminação contra os negros, cujo berço desse movimento foi nos Estados Unidos; as lutas indígenas e uma reelaboração das suas identidades; as manifestações estudantis; a reestruturação capitalista, ou seja, a globalização (processo que faz emergir a questão da inclusão social pra os excluídos do mercado de trabalho); a questão das persistências das culturas locais e suas possibilidades de preservação; as reivindicações de inclusão e de respeito à diversidade; o confronto entre as civilizações e os movimentos em defesa e preservação do meio-ambiente.

Esses processos vêm avançando a cada ano fazendo surgir mais movimentos de reivindicações como: das mulheres, dos indígenas, dos negros, dos quilombolas e pelas diferenças de orientação sexual. Com essa expansão das exigências dos “excluídos”, também vão aparecendo novos significados e princípios que norteiam a sociedade. Nesse espaço temporal a educação e os Direitos Humanos começam a emergir de forma mais diretiva para as escolas. Local este, onde iremos adentrar para expor quais direitos essas pessoas que a freqüentam possuem e desmitificar a expressão “Direitos Humanos são para bandidos”.

Uma Educação em Direitos Humanos é um processo de socialização em uma cultura na qual as crenças são abaladas e suas perspectivas desprovidas de esperanças. Mesmo assim, essa Educação tem por finalidade, tornar universal a dignidade dos seres humanos. Uma educação que disponibilize espaços de socialização entre as pessoas, onde o respeito e a dignidade ao outro estejam presentes.

A dignidade da pessoa humana é um referencial para uma Educação em Direitos Humanos. Todo ser humano é digno e deve ser considerado um sujeito de direito, um ser dotado de diferenças, mas que possui sua identidade.

Segundo Nascimento (2000) a prática da Educação em Direitos Humanos oferece “a possibilidade de aprofundar a consciência de sua própria dignidade, a capacidade de reconhecer



o outro, de vivenciar a solidariedade, a partilha, a igualdade na diferença e a liberdade". Nessa educação criam-se canais de participação e organização que fomentam o exercício efetivo da cidadania e da tomada de decisões coletivas.

O Brasil é um país submerso nas desigualdades e, podemos considerá-la como a maior dessas, a financeira. É difícil criar nas pessoas um sentimento de dignidade e credibilidade nos direitos que lhe são oferecidos por lei, quando elas encontram-se em condições precárias. Com isso, grupos que se autodenominam pessoas letradas, grupos privilegiados, ficam no poder e determinam quem são os superiores.

É justamente nesse ponto que a Educação em Direitos Humanos deve atuar. Todas as pessoas são iguais perante a Lei, ou pelo menos o devem ser. Não importa as condições de vida, a cor da pele, o modo de se vestir, *o status*, o importante é que – "todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos; sejam dotadas de razão e consciência e devam agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade" (Declaração Universal dos Direitos Humanos – Artigo I, 1948).

A cidadania, como um dos Princípios políticos dos Direitos Humanos, é qualidade instituída pela condição humana, da qual deriva o reconhecimento de pertinência das pessoas a uma coletividade. Reconhecimento esse, consignado por sua formalização jurídico-política. Ela somente é exercida em plenitude se houver participação com autonomia nas decisões. Na escolha de um representante político, a coação e/ou pressões exercidas por eles, são atitudes que ferem o princípio da cidadania e da autonomia dos cidadãos.

Então, quando algumas pessoas se deixam levar por esses tipos de atitudes, elas estão desrespeitando a cidadania e a ética democrática. Essa última pressupõe a igualdade, liberdade e solidariedade, além de conceber os cidadãos como sujeitos de direitos.

Uma realidade muito difícil hoje, principalmente, nos espaços escolares, é a dialogicidade. Esta atitude do respeito, do ouvir e do direito do outro de expressar e argumentar opiniões são realidades que marcam as escolas em sua grande maioria. As diversidades são muitas e lhe dar com elas, são desafios grandiosos para uma classe desprovida do conhecimento do respeito ao outro, da fraternidade com o ser humano e da dignidade que cada um carrega consigo.

O sucesso da dialogicidade somente acontecerá quando for alcançada a comunicação do ser com os outros e para os outros, ou seja, quando as pessoas começarem a respeitar o direito de voz do outro, a exposição das opiniões, o ouvir e argumentar negativa ou positivamente sobre os assuntos sem ferir a dignidade de quem se coloca no momento.

Dante dessa realidade Horta (2000) relata que:

Por isso, trabalhar a socialização na perspectiva de desenvolvimento de uma nova cultura, a dos Direitos Humanos, que tenha o ser humano e sua dignidade como foco e que prime pela construção de uma sociedade inclusiva, é necessário abrir o campo perceptivo do educador e reeducar essa percepção de forma a despertar o interesse e a crítica diante dos acontecimentos (HORTA, 2000, p.129-130).

Outra questão que merece destaque é a cultural. Ela é patrimônio da espécie humana que a produz, ou seja, se determinada sociedade possui traços físicos, costumes, danças, trajes, entre outras coisas, ela possui uma identidade, uma cultura. Embora diversificada, mas em conjunto, constitui um modo de vida.

Tais representações sociais negativas sobre os Direitos Humanos devem ser igualmente discutidas e formuladas a partir de uma formação que possibilite a compreensão de que todas as pessoas devem ter assegurada a preservação da sua dignidade e de sua humanidade, a fim de evitar que se confundam os sentimentos de justiça com os de vingança pessoal.



É nesse contexto que encontramos a abrangência da Educação em Direitos Humanos. O seu conteúdo comporta conhecimentos, memórias, valores, atitudes, comportamentos, dinâmicas de organização, práticas cotidianas, a que se deve imprimir unicidade mediante uma visão articulada e confluente.

Uma educação que constitui-se como conjuntos de processos de conhecimentos contextualizados, e, portanto, diferenciados, em consonância com a diversidade sócio-cultural. Isso quer dizer, uma educação que situe seus protagonistas no processo do conhecimento. Não podendo haver uma padronização cultural porque a cultura é diversa e particular de uma determinada sociedade ou região.

Os processos educacionais em Direitos Humanos pressupõem coletividade, participação e democracia. Eles são constituídos pela interatividade social e pela dialogicidade.

Nesses processos há um envolvimento dos educandos de modo participativo. A dialogicidade aparece como processo no qual as pessoas possam exercitar sua discursividade junto à linguagem que, como mediadora básica da existência humana, faz com que as pessoas se signifiquem como pessoas.

A Educação em Direitos Humanos deve ser uma tematização recorrente na escola. Um exercício constante de um modo de vida pautado pela cultura dos Direitos Humanos.

A reflexão crítica é uma faculdade ou capacidade do pensamento humano indispensável à Educação em Direitos Humanos. A criticidade se inscreve na ordem da liberdade do nosso pensamento e é formadora de nossa identidade, pois, sem espírito crítico, uma pessoa é presa passiva do conhecimento alheio, das opiniões dos outros, das circunstâncias, o que restringe a sua autonomia e cria constrangimentos a sua dignidade.

A construção da prática de educação em Direitos Humanos, segundo Candau (1999) é intrinsecamente ligada ao processo histórico de conquista da democracia, pois como a práxis política, ela concretizou-se nas lutas e movimentos pela superação dos regimes ditatoriais, já referenciados no texto, e dos processos de exclusão e marginalização.

Com base nas conquistas e práticas de uma Educação em Direitos Humanos, foram surgindo questionamentos sobre a prática dos Direitos Humanos nos espaços escolares e, sobretudo, como estão inseridos os alunos nesse contexto.

A resposta a essa pergunta foi analisada através de um Projeto intitulado “Educando Jovens e Adultos em Direitos Humanos” do Programa de Bolsa de Extensão da UFPB (Probex), que é composto por um grupo de alunos(as) do curso de Pedagogia e uma coordenadora Doutora em Educação e formada no curso Direito. Essa equipe aceitou o desafio da proposta de uma educação em Direitos Humanos e foram a campo.

Este trabalho fora realizado numa escola pública da rede estadual de João Pessoa – Ministro José Américo de Almeida - localizada no bairro do José Américo. A proposta principal era possibilitar a esses jovens e adultos uma conscientização sobre seus direitos, considerando a conquista da cidadania e a luta contra as desigualdades. Além de levá-los a momentos de questionamentos, reflexões e incentivos sobre a importância e prática dos Direitos Humanos em suas vidas.

Considerando que a sociedade brasileira é atravessada por uma cultura de violência, intolerância, violação dos Direitos Humanos, os adultos que freqüentam a Educação de Jovens e Adultos, que é nosso público alvo, muitas vezes, já portam uma mentalidade arraigada, valores já sedimentados, diferentemente das crianças e adolescentes, que estão em processo formativo. Por isso o trabalho de Educação em Direitos Humanos na EJA implica em um esforço enorme de resocialização destas pessoas. Por outro lado, sendo pessoas provindas de espaços subalternos, são portadoras de experiências de vida, de quem sofreu violações de direitos dos mais variados possíveis.

Logo no primeiro contato com os alunos do 1º ciclo da Educação de Jovens e Adultos, fomos surpreendidos com perguntas do tipo: “Para que servem os Direitos Humanos?”; “Os



Direitos Humanos também são para pais de família, pessoas de bem?"; Quando os bandidos são presos, logo os Direitos Humanos aparecem para defendê-los, e quem nos defende?"; Essas perguntas foram inquietantes porque iam de encontro com a proposta do projeto.

Após esse contato com esses alunos e da visão que eles possuíam de Direitos Humanos, fomos pensar como desmistificar esse conceito tão negativo sobre o assunto. Quais estratégias utilizariam para tentar reverter essa concepção que estávamos presenciando.

Começamos analisando a realidade das pessoas que estavam inseridas nesse processo. A maioria, para não generalizar, quase todos, são cidadãos de classe desfavorecida, sem expectativas de vida e descrentes do discurso de mudança. Eram pessoas desprovidas do conhecimento de seus direitos, que muitas vezes, eram desrespeitados e, até mesmo, ignorados pela pequena parcela da sociedade, ou seja, a elite.

Então, partindo desses desafios para a implementação dos Direitos Humanos, e apostando nos direitos e deveres como valores para a orientação desses envolvidos, pensamos na Educação em Direitos Humanos como uma estratégia de promover e formar essas pessoas para o exercício da cidadania e conquista de uma vida digna e cidadã. Propomos que os próprios alunos levantassem temas para serem discutidos e, como a curiosidade é uma característica marcante do ser humano, foram surgindo temas como: a violência contra mulher, os direitos trabalhistas, os direitos do consumidor, entre outros.

Partindo dessas propostas, preparamos um momento onde enfocamos, a priori, uma conceituação do que é dignidade e respeito entre as pessoas. Dessa exposição, que se deu após a apresentação de um vídeo, partimos para um círculo de cultura com os alunos e, foi nesse momento, que começamos escutar as experiências e vivências deles.

Esse círculo de cultura, apresentado como uma idéia que substitui a de turma de alunos, é um local onde se aprendem e se ensinam modos próprios, novos, solidários, coletivos, populares, de pensar e de agir diante do mundo. É um lugar que propicia a coletividade dos conhecimentos, a dialogicidade e a igualdade entre homens, mulheres, sujeitos, seres de histórias.

Foram levantados fatos da vida particular dos alunos. Em um dos depoimentos, um senhor expôs sua descrença em relação à mudança das pessoas quanto ao respeito ao outro. Ele indagou: "Aqui na escola mesmo, a todo instante estamos presenciando atitudes de violência, roubos, agressões, então, que respeito é esse pelo outro?". Após esse depoimento, que choca as pessoas e nos remete a observar a desilusão desse homem quanto a uma possível mudança da sociedade, poderíamos concordar com ele e desacreditar na proposta de uma Educação em Direitos Humanos. Mas, somos seres arraigados de dignidade, acreditamos numa mudança das pessoas e apostamos na solidariedade e respeito ao outro.

Em outro depoimento, que foi muito forte a colocação de uma mulher sobre a violência sofrida no seu lar pelo seu parceiro, nos colocou mais uma vez sobre uma realidade que está presente em nossa sociedade – a violência doméstica – são vítimas que, muitas vezes, por medo ou por desinformação, sofrem agressões de todos os tipos e das mais variadas formas. Tornam-se prisioneiras nos seus lares e ficam caladas temendo represálias dos seus companheiros. Estas, são inseridas em um mundo de violências e guardam marcas que são carregadas por toda a vida, sejam elas físicas ou mentais.

Quanto a essas violências a Lei Maria da Penha nº 11.340:

Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências (Lei Nº 11.340 de 07 de agosto de 2006).



Porém, essa lei não é suficiente para diminuir ou até mesmo coibir a violência que essas mulheres sofrem em seus lares. O medo da impunidade ainda é o grande problema que cala essas mulheres vítimas dessas atitudes covardes dos seus companheiros.

E, justamente por causa deste depoimento, levantou-se a questão dos Direitos Humanos para esses homens que praticam a violência contra a mulher, quando denunciados e presos acusados de agressão, quando assassinam pessoas de boa índole, estupram ou abusam de crianças e mulheres. “Eles tem direito, dependendo de seu comportamento dentro da prisão, a revisão e redução de pena, mas para um pai de família que rouba um pacote de leite para alimentar seu filho que está com fome, esse, passa meses atrás das grades”. (fala de uma aluna no círculo de cultura). “E aquele caso Isabela, o pai que matou a menina. Se fosse um de nós, já estaríamos presos a muito tempo”. (fala de uma aluna no círculo de cultura).

Em resposta a tantos questionamentos levantados sobre a aplicabilidade dos Direitos Humanos, apresentamos o 1º Artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos: Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade. O que queremos destacar com esse Artigo é que todos têm direitos iguais, não importa a infração, o delito, o crime, todos são iguais e devem pagar perante a lei por seus crimes.

Portanto, acreditamos na mudança das pessoas, na solidariedade, respeito e fraternidade entre os povos. Apostar numa educação em Direitos Humanos é inquietar-se com a atual situação dos nossos(as) alunos(as) e das nossas escolas. É discutir fatos, experiências e direcioná-los de forma consciente na busca dos seus direitos.

A Educação para os Direitos Humanos é um horizonte de expectativas que devem ser instigadas pelo educador, realçando a dignidade plena como uma utopia que se constrói no presente, no cotidiano da sala de aula, de forma permanente, perseverante e constante, por todos os agentes da educação.

Referências:

- ARAÚJO FILHO, Aldy Mello de. A educação dos direitos humanos. São Luís: UOEFMA; AAUFMA, 1997.
- BOBBIO, Noberto. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- COMPARATO, Fábio K. A afirmação histórica dos direitos humanos. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2004.
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS – Adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948 – Art. I.
- HORTA, Maria Del Mar. Educar em direitos humanos: compromisso com a vida. In: CANDAU, Vera; SACAVINO, Susana. **Educar em direitos humanos**. Rio de Janeiro: D & P Editora, 2000. p. 125-139.
- NASCIMENTO, Maria das Graças. A dimensão política da formação de professores/as. In: CANDAU, Vera; SACAVINO, Susana. **em direitos humanos**. Rio de Janeiro: D & P Editora, 2000. p. 115-124.
- SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (orgs). Subsídios para elaboração das diretrizes gerais da educação em direitos humanos. João Pessoa. Editora Universitária/UFPB, 2007.
- TAVARES, Selma. Educar em direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. et al. (orgs). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa. Editora Universitária/UFPB, 2007.



ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Construção conceitual dos direitos humanos. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares & DIAS, Lúcia Lemos (orgs). **Formação em direitos humanos na universidade**. João Pessoa. Editora Universitária/UFPB, 2001.



O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NUMA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA

Aflânia Dantas Diniz de LIMA
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Sendo uma organização composta por um conjunto de indivíduos que se relacionam entre si, direta ou indiretamente, a escola é uma instituição social, cujo caráter socializador é inegável. Dessa forma, diz-se que o seu objetivo prioritário é formar cidadãos capazes de atuar de forma autônoma e crítica na sociedade. Esse objetivo deve manifestar-se através da prática de ensino, ou seja, esta deve oferecer ferramentas para que os alunos possam desenvolver tal capacidade.

Partindo desse pressuposto e considerando a língua como um meio de interação social, percebe-se a necessidade de aprofundar as discussões acerca do ensino de Língua Portuguesa, visto que este ainda apresenta algumas limitações, sobretudo no que diz respeito à desvinculação dos conteúdos ministrados nas aulas com a realidade dos alunos, o que tem gerado uma aprendizagem mecânica, ou seja, há apenas uma memorização, porém não há o uso prático desses conteúdos, que caem no esquecimento. Em consequência disso, surge o desinteresse pelas aulas dessa disciplina, sob desculpas como estas: “Português é muito difícil”, “Eu não gosto de Português”, “Eu não sei nada de Português”.

Todas essas questões têm sido motivo de longas discussões no meio acadêmico, não obstante, há ainda uma discrepância entre as inovações propostas na universidade e o que se observa no cotidiano das escolas, conforme as experiências do Estágio Supervisionado.

No entanto, é interessante compreender o ensino de Língua Portuguesa como forma de proporcionar aos usuários da língua a apropriação de recursos que lhes auxiliem em sua atuação na sociedade. Essa apropriação torna-se possível à medida que o aluno consegue construir o seu próprio conhecimento, isto é, quando ele não é um mero reproduutor de informações, mas é capaz de recorrer a essas informações para formular significados pessoais.

Em face disso, este trabalho parte do questionamento “Como é possível viabilizar a construção de conhecimentos nas aulas de Língua Portuguesa?”. Para responder a essa questão, tomar-se-á como base os princípios construtivistas da aprendizagem, analisando a contribuição destes para o ensino de Língua Materna. Este é o objetivo geral da pesquisa e os específicos são descrever os elementos necessários à construção de conhecimentos no ensino de Língua Portuguesa, analisar a influência do meio cultural no processo de ensino-aprendizagem, descrever aprendizagem significativa e verificar a contribuição do ensino de Língua Portuguesa para o exercício da cidadania.

Será realizada uma pesquisa explicativa, já que visa a explicar como a construção de conhecimentos torna-se possível no ensino de Língua Portuguesa e bibliográfica, pois recorrer-se-á unicamente a fontes bibliográficas a fim de responder à pergunta-problema.

Pode-se dizer que esta pesquisa contribuirá para a formação docente, uma vez que possibilitará um aprofundamento nesta área bem como uma reflexão bastante pertinente acerca de uma problemática atual, visando a possíveis soluções.

Considerando o papel socializador da escola, comprehende-se que toda a prática de ensino deve seguir esse objetivo, isto é, independente de qual seja o componente curricular, o ensino deve ter como prioridade contribuir para que o indivíduo adquira autonomia perante a sociedade em que atua. O cumprimento desse papel depende, entre outras coisas, de uma boa formação dos profissionais dessa área, daí a importância de o professor basear sua prática em alguns referenciais teóricos que lhe possibilitem justificar as suas decisões.

Nesse sentido, considera-se a concepção construtivista da aprendizagem bastante pertinente, uma vez que oferece subsídios para que o professor possa refletir sobre sua prática e



escolher métodos que facilitem a aprendizagem do aluno, considerando-o em uma dimensão individual, um ser único, que apresenta características bem peculiares, mas também em um contexto coletivo, considerando os elementos culturais que contribuem para a formação de sua identidade.

Depreende-se dessa concepção que a escola precisa considerar a diversidade, pois, embora existam características comuns a todo o grupo de alunos, estes apresentam peculiaridades que devem ser respeitadas e utilizadas para provocar uma interação entre o grupo, a fim de proporcionar trocas de experiências. A respeito disso, Rego (1995, p.108) afirma que:

A escola desempenhará bem seu papel, na medida em que, partindo daquilo que a criança já sabe (o conhecimento que ela traz de seu cotidiano, suas idéias a respeito dos objetos, fatos e fenômenos, suas teorias acerca do que observa no mundo), ela for capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos [...]

Entende-se, portanto, que a escola não pode desprezar a carga cognitiva que o aluno já tem antes de freqüentá-la, mas deve atuar de forma a ajudar esse aluno na ampliação dos seus conhecimentos e na construção de novos a partir destes.

Rego (idem) afirma ainda que a escola deve “[...] ensinar o aluno a pensar, ensinar formas de acesso e apropriação do conhecimento elaborado de modo que ele possa praticá-las autonomamente ao longo de sua vida, além de sua permanência na escola”.

Essa autonomia somente se torna possível quando há uma aprendizagem significativa, isto é, quando os alunos deixam de ser indivíduos passivos, meros acumuladores de informações e passam a ser ativos, “gerenciadores de informações” (MORETTO, 2005).

Coll e Solé (2006, p.19) afirmam que “[...] aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender [...]”. Esse tipo de aprendizagem possibilita ao indivíduo a resolução de situações complexas no decorrer da sua vida, ou seja, há um uso efetivo daquilo que se aprende na escola. Os conteúdos passam a fazer sentido, deixando de ser algo restrito apenas aos testes escolares.

Quando o aluno não consegue atribuir significados aos conteúdos, associando-os às situações reais, não há aprendizagem, há apenas uma memorização mecânica, de modo que ele decora e reproduz, sem nenhuma reflexão sobre o assunto, que não terá para ele utilidade fora da escola. Essa “inutilidade” dos conteúdos consiste num dos fatores causadores do desinteresse pelas aulas, pois, como afirma Solé (2006, p.35), “[...] Para sentir interesse, deve-se saber o que se pretende e sentir que isso preenche alguma necessidade [...]”. Solé (idem) ressalta ainda a necessidade de o professor deixar claros os objetivos de sua prática, afirmando que “[...] se um aluno não conhece o propósito de uma tarefa e não pode relacionar esse propósito à compreensão daquilo que implica a tarefa e às sua próprias necessidades, muito dificilmente poderá realizar aquilo que o estudo envolve em profundidade”.

No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, está intimamente ligado à concepção construtivista o pensamento de Travaglia (2006, p.17) :

[...] o ensino de Língua Materna se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação.



Desenvolver a capacidade comunicativa do aluno implica considerar a sua linguagem e disponibilizar-lhe outros recursos lingüísticos que, uma vez apropriados, possibilitar-lhe-ão uma melhor atuação na sociedade.

Entretanto, existe ainda nas escolas uma tentativa de substituição da linguagem do aluno pela linguagem padrão, gerando assim o preconceito lingüístico e contribuindo para a exclusão social, pois, conforme afirma Bagno (2002, p.20-1),

Esse modo de conceber os fatos da linguagem condena ao submundo do não ser todas as manifestações lingüísticas não-normatizadas, rotuladas automaticamente de “erro” – e, junto com as formas lingüísticas estigmatizadas, condena-se ao silêncio e à quase inexistência as pessoas que se servem delas. (Grifo do autor)

Uma prática de ensino dessa natureza contrapõe-se bruscamente à função da escola, que, como já foi dito, é contribuir para a autonomia dos indivíduos em relação à sociedade, além disso, de acordo com Possenti (2003, p.83), “Por mais distante que a linguagem do aluno esteja da variedade padrão, ela é extremamente complexa, articulada, longe de ser um falar rudimentar e pobre. [...].”

Na concepção construtivista, são fundamentais para a aprendizagem os conhecimentos prévios dos alunos, conforme afirma Miras (2006, p. 58): “O aluno constrói pessoalmente um significado (ou reconstrói do ponto de vista social) com base nos significados que pôde construir previamente [...].” Assim, não faz nenhum sentido considerar simplesmente errada a linguagem do aluno, tentando incutir-lhe outra, pois para apropriar-se de novos recursos lingüísticos, ele precisa dos que já tinha a priori.

Entende-se, portanto, que é totalmente inútil ensinar a norma culta da língua, bem como todas as regras que a constituem sem estabelecer nenhuma relação com o que o aluno já sabe. Aí reside o fracasso do ensino de Língua Portuguesa, pois tenta-se corrigir a linguagem do aluno, intimidando-o, e o conteúdo ministrado fica restrito apenas às situações escolares. No entanto, Bagno (2002, p.80) afirma que:

[...] O objetivo da escola, no que diz respeito à língua, é formar cidadãos capazes de se exprimir de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção e transformação dessa sociedade – é oferecer a eles uma verdadeira educação lingüística.

De acordo com os princípios construtivistas, o professor não é um transmissor de conhecimentos, mas um mediador no processo de ensino-aprendizagem e a aula é um momento de interação multilateral, ou seja, o professor interage com os alunos, que interagem entre si e com o objeto de conhecimento.

Com relação às aulas de Língua Portuguesa, para alcançar o objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua, é necessário, como diz Travaglia (2006, p.18), “[...] propiciar o contato do aluno com a maior variedade possível de situações de interação comunicativa por meio de um trabalho de análise e produção de enunciados ligados aos vários tipos de situações de enunciação”.

Compreende-se, então, que a interação é a peça fundamental para que haja aprendizado, cabendo ao professor planejar atividades que envolvam os conhecimentos prévios dos alunos e lhes possibilitem o contato com o novo, estimulando-os, desafiando-os. Isso, segundo Onrubia (2006) significa “criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir”.



Segundo Vigotsky, o desenvolvimento humano se organiza em zonas na mente do indivíduo (MORETTO, 2005). Existe, então, a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal. A primeira diz respeito aos conhecimentos dos quais o indivíduo já se apropriou; a segunda refere-se ao conhecimento que está sendo desenvolvido, porém, não está ainda amadurecido. Assim, se for proposta ao aluno uma situação-problema que possa ser resolvida mediante os conhecimentos que estão situados na zona de desenvolvimento real, ele conseguirá resolvê-la sozinho, entretanto, se os conhecimentos necessários à resolução do problema estiverem situados na zona de desenvolvimento proximal, o aluno necessitará da ajuda de outrem.

Segundo Onrubia (2006), o professor deve apresentar situações desafiadoras, criando assim as zonas de desenvolvimento proximal e auxiliar o aluno com o propósito de ajudá-lo no amadurecimento dos conhecimentos. Então, o papel do mediador é criar condições para que o aluno aprenda, e isso implica interação, reflexão, questionamentos, como afirma Bagno (2002, p.61): “[...] cabe ao ensino de língua criar condições para que os indivíduos possam produzir seu próprio conhecimento lingüístico, aprendendo a praticar a investigação-teorização sobre os fatos da língua e da linguagem”.

Um outro ponto importante na tarefa de mediação é, segundo Moretto (2005), saber perguntar e saber ouvir, isto é, o professor precisa considerar que a pergunta dirigida ao aluno será interpretada e analisada dentro de um contexto que é único dele (do aluno), por isso, é importante que o professor analise a resposta considerando esse contexto.

Entretanto, costumeiramente, pode-se observar nas salas de aula reprovações às respostas dadas pelos alunos, sob o único argumento de que não foi aquilo o explicado e, portanto, está errado, indicando assim, que o aluno não “aprendeu o conteúdo”. Dessa forma, deixa-se de considerar as possíveis causas do erro, que poderiam ser as mais diversas, inclusive uma interpretação diferente da esperada pelo professor para aquela pergunta. Tal interpretação pode ocorrer por diversos motivos, entre eles, uma palavra mal colocada, por exemplo. Sobre isso, Moretto (2005, p.52-3) afirma que:

[...] Buscar o significado dado pelo aluno para suas próprias palavras, dentro de um contexto que é único dele, é a parte do processo de ensino que muda profundamente a forma de agir dos professores dentro da proposta construtivista sociointeracionista, pois o componente linguagem passa a ter o seu real significado, isto é, um conjunto de símbolos e/ou sinais cujo sentido é dado dentro do (sic) um contexto específico [...]

Vale ressaltar que, embora o professor tenha um importante papel no que diz respeito à aprendizagem do aluno, esta não é uma tarefa exclusivamente sua, mas é preciso que exista, por parte do aluno, uma disposição para aprender, uma motivação. Por outro lado, a motivação do aluno ou a ausência desta não é uma responsabilidade unicamente do aluno, mas depende de pelo menos dois fatores, interligados entre si, os quais são “auto-conceito e representações mútuas” (SOLÉ, 2006). O primeiro é resultado das relações interpessoais, mediante as quais o indivíduo constrói a visão de si mesmo. Assim, os pais, irmãos, professores, colegas, amigos etc., têm uma participação significativa na formação do auto-conceito, de modo que as manifestações de apreço ou desprezo pela pessoa, credulidade ou incredulidade em relação ao seu potencial influenciam significativamente na sua auto-estima e, por conseguinte, pode conduzir à motivação ou à desmotivação para a aprendizagem.

O segundo fator diz respeito à imagem que aluno e professor tem um do outro, isto é, a representação que o aluno tem do professor e vice-versa pode motivá-lo ou desmotivá-lo, pois há



sempre uma expectativa de um em relação ao outro que, uma vez correspondida poderá comprometer positiva ou negativamente a motivação do aluno.

Nessa perspectiva, a relação professor/aluno deve levar em consideração também fatores emotivos. Solé (2006, p.42) afirma que “[...] a disponibilidade mostrada ao aluno, o respeito e o afeto a ele transmitidos, a capacidade de mostrar-se acolhedor e positivo constituem os eixos em torno dos quais os alunos formam uma representação dos seus professores [...].

Percebe-se, então, que a aprendizagem do aluno não depende exclusivamente da escola, mas há uma influência relevante dos elementos sócio-culturais. Nesse sentido, as aulas de Língua Portuguesa são um espaço para aprofundar os conhecimentos sobre a cultura dos alunos, pois, como diz Bagno (2003, p.16-17), “[...] A língua é parte constitutiva da identidade individual e social de cada ser humano – em boa medida, nós somos a língua que falamos [...]. Assim, a língua deve ser considerada em sua totalidade. Bagno (2002, p. 32) afirma ainda que deve-se estimular, nas aulas de Língua Materna:

[...] um conhecimento cada vez maior e melhor de todas as variedades sociolíngüísticas, para que o espaço da sala de aula deixe de ser o local para o estudo exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos.

Partindo dessa afirmação, pode-se inferir que o ensino de Língua Portuguesa precisa romper com a tradição ainda existente (embora em grau menor do que há algumas décadas) de supervalorizar o ensino das regras gramaticais em detrimento da leitura e produção de textos, pois compreende-se que estas são tão importantes quanto aquela para o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos alunos, que aliás, pouco utilizam tais regras no seu cotidiano, além disso, a leitura é fundamental para o desenvolvimento do senso crítico, visto que através dela o indivíduo toma conhecimento dos pensamentos que vigoraram em outras épocas, podendo compará-los com os atuais e ainda perceber os processos de evolução da sociedade.

Espera-se, portanto, que o professor disponibilize aos seus alunos o contato, não de forma superficial, mas com profundidade, com textos dos mais variados gêneros que circulam na sociedade e ainda, que levante discussões na sala de aula, permitindo-lhes que se expressem, contribuindo, assim para a formação de suas opiniões acerca do mundo a sua volta.

Em suma, diz-se que a construção de conhecimentos nas aulas de Língua Portuguesa, precisa ser pensada não apenas como forma de fazer com que o aluno aprenda, mas levando em consideração o que esse aprendizado vai implicar no decorrer da sua vida, percebendo que dele dependerá a atividade ou passividade do indivíduo em relação à sociedade.

Referências

- BAGNO, Marcos; STUBBS, M.; GAGNÉ, G.. **Língua Materna: Letramento, variação e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- _____. **A norma oculta: língua & poder na sociedade.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003
- COLL, César; Solé, Isabel. Os professores e a concepção construtivista. In: **O Construtivismo na sala de aula.** 6^a ed. São Paulo: Ática, 2006.
- MIRAS, Mariana. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: **O Construtivismo na sala de aula.** 6^a ed. São Paulo: Ática, 2006.
- MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas.** 6^a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.



ONRUBIA, Javier. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: **O Construtivismo na sala de aula.** 6^a ed. São Paulo: Ática, 2006.

REGO, Teresa Cristina. **Vigotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 17^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SOLÉ, Isabel. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: **O Construtivismo na sala de aula.** 6^a ed. São Paulo: Ática, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática.** 11^a ed. São Paulo: Cortez, 2006.





PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PROGRAMADAS: CAMINHOS E DESCAMINHOS DE UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA

Ailla Kartienne Lima de MORAIS

PIBIC/ UERN

Érica Renata Clemente RODRIGUES

PIBIC/ UERN

Jean Mac Cole Tavares SANTOS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Apresentação

Esta comunicação analisa as Práticas Pedagógicas Programadas (PPP) com o objetivo de avaliar os processos de sua implementação no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), relacionando os resultados apresentados pelos alunos, ao implementarem a atividade, com as expectativas pedagógicas do projeto inicial. Para atingir tal objetivo, tomamos dois caminhos. Primeiro, apresentamos a proposta oficial das Práticas Pedagógicas Programadas a partir do documento norteador da PPP. Segundo, analisamos os relatórios finais dos acompanhamentos pedagógicos apresentados pelos alunos após concluírem suas atividades práticas de observação dos pedagogos em ambiente escolar. Verificamos, então, o padrão de análise, a teoria utilizada, os autores citados, o cotidiano escolar mostrado, as dificuldades enunciadas, as limitações apresentadas e a contribuição dessa ação para o enriquecimento da práxis educativa e da formação contínua dos futuros pedagogos. Como síntese, apresentamos um mapa da relação entre a proposta inicial e os resultados coletados a partir dos textos dos alunos.

1.1. Em cena, os elementos da PPP.

A PPP foi apresentada ao conjunto do curso de pedagogia através de um documento da Faculdade de Educação, assinada pela comissão de currículo, como um documento provisório. Logo na primeira página, consta nele uma carta ao professor avisando da natureza inacabada do documento. No entanto, esse documento foi repassado aos alunos como instrumento guia para as atividades. Assim, por ter sido ele o documento que foi apresentado como ‘manual’ para a construção da prática, ele nos serve, cremos, para fazer a apresentação geral da proposta. Dessa maneira, a apresentação que fazemos a seguir está baseada nas informações tiradas desse documento oficial.

As Práticas Pedagógicas são atividades complementares do curso de Pedagogia no 2º, 3º e 4º períodos, devendo acontecer em consonância com a convergência de discussão, no conjunto das disciplinas, por período, onde o pedagogo constitui-se o objeto investigado. Elas fazem parte do núcleo chamado de aprofundamento e diversificação dos estudos. Sua origem, para a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, é proveniente das orientações e determinações estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, nas Diretrizes Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, bem como, dos resultados obtidos na análise de necessidades formativas para o curso de Pedagogia da UERN. O escopo, desse modo, é a aproximação do mundo teórico e acadêmico com a realidade educacional.

A PPP, vale repetir, não se constitui em uma disciplina, mas, sim, em uma atividade de aprofundamento e diversificação, extensiva ou complementar às disciplinas que integram os 2º



(PPP I), 3º (PPP II) e 4º (PPP III) períodos do curso de Pedagogia. São atividades de Estudos obrigatórios para todos os alunos, devendo ser assumidas, ministradas, orientadas, pelo corpo docente dos respectivos períodos. Elas serão desenvolvidas por pequenos grupos de estudantes, concebidos como colaboradores aprendizes junto aos profissionais que atuam no mercado de trabalho.

Cada PPP foi pensada com uma carga horária de 45h, sendo 30h para o aluno realizar o acompanhamento junto aos profissionais no campo de trabalho (escola local ou escola em sua cidade de origem) e 15h reservadas à orientação ministradas pelos docentes, socialização e discussão das práticas na sala de aula com todos os professores do período letivo. Cada pequeno grupo de aluno-pesquisador será composto por três integrantes. O grupo deverá optar por analisar três funções que o pedagogo assume na escola, acompanhando cada função para enriquecer seus dados sobre a pesquisa. A observação deve acontecer em forma de rodízio, propiciando que cada aluno observe por 10h cada pedagogo. À medida que o aluno vai cumprindo sua carga horária, ele deve realizar o rodízio com os demais colegas.

Em tese, a PPP pode se desenvolver em espaços escolares e não-escolares. Porém, quando a proposta vai delimitar os ambientes de sua aplicação, privilegia mais os espaços escolares, como podemos detectar a partir das modalidades sugeridas no Manual: Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e gestão dos sistemas de ensino.

Por período, cada prática ficou distribuída de acordo com o quadro 1 abaixo:

Quadro 1:

PP	Eixo Norteador	Disciplinas	Objetivo
	<i>Funções da escola e do pedagogo</i>	Sociologia, Psicologia, Filosofia e História da Educação.	<ul style="list-style-type: none"> - evidenciar a compreensão do fenômeno educativo; - articulação reflexiva entre os elementos analíticos presentes na estrutura social;
I	<i>As práticas profissionais dos pedagogos</i>	Psicologia, Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico, Teoria Lingüística e Alfabetização, Profissão Docente, Política e Planejamento da Educação.	<ul style="list-style-type: none"> - investigar as funções da escola e do pedagogo na atualidade; - identificar, distinguir e caracterizar aspectos teóricos estudados nas Disciplinas.
II	<i>Processos culturais e cognitivos presentes nas práticas pedagógicas</i>	Alfabetização e Letramento, Didática, Concepção Prática da Educação Infantil, Currículo e Gestão Educacional.	<ul style="list-style-type: none"> - evidenciar a implementação da práxis educativa na atuação desses profissionais; - investigar as práticas profissionais dos pedagogos na



			atualidade, por meio da observação do cotidiano dos trabalhos desses educadores.
--	--	--	--

Desse modo, no que se refere à meta, a intenção da PPP na formação do pedagogo “é compreender as várias perspectivas de atuação profissional do pedagogo, de modo a identificar, distinguir, caracterizar e experienciar teorias discutidas nas disciplinas através das práticas vividas nos espaços escolares e não-escolares, vinculando estas atividades, preferencialmente, à pesquisa de iniciação científica”. O objetivo, então, é o de articular teoria e prática pedagógica, pesquisa e ensino, reflexão e ação didática, tomando por base o contato dos alunos com situações do cotidiano escolar, através do acompanhamento das práticas de profissionais atuantes nas funções de (1) docência em espaços escolares e não escolares, coordenação, supervisão e orientação pedagógica, (2) gestão escolar ou sistemas de ensino (MANUAL PPP, p. 03, s.d.).

Segundo ainda o Manual, as práticas pedagógicas programadas fundamentam-se na metodologia de pesquisa sugerida pelo professor Antonio Nôvoa no artigo de 2007, “Formação de professores e qualidade de ensino”, que sugere, no processo de formação inicial, o estudo aprofundado de caso, preferencialmente dos casos de insucesso escolar para culminar na análise coletiva das práticas pedagógicas.

Para ratificar tal posicionamento, o texto cita a professora Marli André (2006, p.129) que, por sua pertinência para nosso trabalho, reproduzimos: “trazer cenas do cotidiano escolar, captadas pelas pesquisas do tipo etnográfico, para serem discutidas nos programas de formação e aperfeiçoamento docente, pode ser uma excelente alternativa para o exercício da tão buscada articulação teórica-prática”.

2. Os protagonistas: os relatórios dos alunos.

Agora vamos apresentar os principais pontos dos relatórios elaborados pelos alunos depois da aplicação das ações da PPP. O relatório, exigência para finalizar a atividade, é elaborado por cada grupo e socializado, posteriormente, como atividade final, avaliativa, de todo o processo de execução. Para dar conta dos objetivos que nos propomos, decidimos restringir o estudo relacional a sete trabalhos que consideramos exemplar do que foi toda a atividade. Cada relatório foi estudado a partir de cinco aspectos básicos: 1. aspectos da realização da pesquisa; 2. aspectos da observação dos pedagogos realizada pelos alunos; 3. aspectos da ‘função social da escola’ apresentada pelos pedagogos observados; 4. aspectos dos teóricos citados; e, 5. Dificuldades encontradas e validade da PPP. A seguir, os relatórios selecionados a partir dos aspectos que consideramos para análise.

2.1. Da realização da pesquisa

Todos os relatórios constavam que as Práticas foram desenvolvidas através de pesquisas, de observações, da aplicação de questionário e, também, por meio de fundamentos teóricos. Três relatórios apontaram que fizeram ‘estudo de caso’. Cinco trabalhos foram desenvolvidos em instituições públicas (estadual ou municipal) e dois em instituições particulares.

O tempo de aplicação das atividades foi de cinco dias (uma semana).



Já quanto ao objetivo da atividade, a maioria afirmou que buscava “compreender a função social da escola e dos pedagogos observados”, porém, duas equipes detalharam que tinha como objetivo “identificar, distinguir e caracterizar aspectos teóricos estudados nas disciplinas do 2º período (sociologia, psicologia, filosofia e história da educação)”.

Para a parte investigativa, predominou a observação de uma professora, de uma coordenadora ou de um coordenador e do diretor ou da diretora (todos pedagogos, claro). Duas equipes, no entanto, apresentaram que fizeram a atividade com duas professoras e uma supervisora justificando a ausência de um pedagogo exercendo a função de direção.

2.2. Da observação dos pedagogos realizada pelos alunos

A observação geral apontou que as professoras trabalham com metodologias variadas. Nas aulas, utilizam o livro didático como norte (todos os sete relatórios); realizam atividade em grupo (5); realizam atividade individual (4); relacionam os assuntos com a realidade dos alunos (2); utilizam crianças com mais facilidade nas tarefas para ajudar às outras (1); levanta assuntos problemas (1); incentiva a participação do aluno na aula (1); modifica exercícios para o melhor entendimento de seus alunos (1), busca a interdisciplinaridade (1).

Uma questão central, também trazida pelos relatórios, é a constatação de que os professores mesclam os métodos “construtivista” e o “tradicional” (seis relatórios). Dois relatórios ainda apontaram que uma professora adota unicamente o método “tradicional”, acentuando o fato de ela utilizar apenas o livro didático e transcrever os conteúdos do mesmo para o quadro. Um outro relatório atesta que há discrepância entre o pensamento dito e a sua prática, utilizando uma metodologia que contraria a sua concepção de ensino aprendizagem.

2.3. Da ‘função social da escola’ apresentada pelos pedagogos observados

Basicamente, não foi possível detectar um padrão de respostas literais (no sentido de respostas prontas, repetidas) a partir da seção dos relatórios que tentavam responder a pergunta sobre a função da escola. Assim, as respostas foram, do ponto de vista de sua formulação, variadas. Detectamos mais de cinqüenta formulações de frases distintas para responder a mesma pergunta. Para exemplificar, vejamos as mais citadas: Oportunizar o exercício da cidadania (9); preparar o aluno para a vida (8); desenvolver as competências e habilidades dos alunos (5); ajudar o discente a viver em sociedade (4); preparar os alunos para agir conforme as exigências da contemporaneidade (4); orientar e ajudar o aluno a criar suas idéias; trabalhar com a família (2); dar oportunidade de melhorias socioeconômicas (2); Cultivar a ética e a moral(2); Possibilitar um bom emprego (2); Ajuda a exercer seus direitos e deveres (2); disciplinar, colocar limites(2); mediar conhecimento (2); ensinar e passar o conteúdo para o aluno de acordo com a sua realidade(2); integração dos alunos com a comunidade (2); usar formas dinâmicas para prender a atenção do aluno; incentivar as relações interpessoais, os valores sociais, culturais e familiares; realizar trabalho educativo que culmine em uma aprendizagem significativa; e, ser conselheira e fazer o papel de pai e mãe.

Mesmo com a diferença das construções das frases, podemos verificar uma certa homogeneidade em seus conteúdos. Dessa forma, a função da escola é relacionada com a preparação para a vida, para o convívio social, para o trabalho, para a contemporaneidade, para a civilidade.

2.4. Dos teóricos citados

Abaixo podemos verificar os autores citados pelos relatórios que selecionamos para este estudo (com a quantidade de citações).



- Paulo Freire (7)
- Philippe Perrenoud (7)
- Emile Durkeim (3)
- Anísio Teixeira (3)
- Lucia Aranha (2)
- Sônia Kruppa (2)
- Karl Marx
- Foucault
- James Mill
- Piaget
- Vygotsky
- Libâneo

2.5. Dificuldades encontradas e validade da PPP

A grande maioria dos relatórios apontou que as Práticas Pedagógicas foram importantes para seu desenvolvimento acadêmico e para ampliar os seus conhecimentos sobre a prática pedagógica, permitindo o aperfeiçoamento dos conteúdos obtidos no semestre. Algumas variações da mesma afirmação são: serviu como aprendizado e para perceber a responsabilidade de um docente; melhoramento da práxis educativa; serviu para a relação da teoria com a prática pedagógica e para encontrar alguns professores empenhados na sua prática; e, contribuiu para o enriquecimento de saberes e exercício da práxis pedagógica.

No que se refere às dificuldades, a maioria centrou-se em questionar o período em que a atividade é proposta (no final do semestre). Dessa maneira, a principal dificuldade da pesquisa, foi ela ter surgido em meio a muitos trabalhos e seminários. Outro obstáculo relatado foi o de fazer a relação entre a teoria e a prática. Dois trabalhos cobram a necessidade de uma orientação mais detalhada, de estudos teóricos mais aprofundados a serem ministrados pelos docentes. Uma outra equipe lembra da dificuldade de acesso à escola, da falta de tempo para visitar a instituição e da restrição de alguns pedagogos em serem observados.

3. Mapeamento, síntese e conclusão do trabalho.

A seguir, iniciamos a síntese de nosso trabalho. Primeiramente, fazemos isso pelo recurso do quadro referencial. Relacionamos, desse modo, os objetivos enunciados da PPP com os aspectos retirados dos sete relatórios e com a nossa análise, já efetuando uma leitura avaliativa de todo o processo. Assim, no quadro 2 abaixo, a coluna 1 contém os elementos queridos pela PPP, apresentados no quadro 1; a coluna 2 traz, sucintamente, os elementos dos relatórios; e, a coluna 3, traz nossa leitura diagnóstica da atividade.

Quadro 2:

Objetivos	Aspectos contidos nos relatórios	Diagnóstico
1. Evidenciar a compreensão do fenômeno educativo;	- A ação buscou compreender o fenômeno educativo através de seus elementos reveladores, como:	Parênteses: fenômeno educativo ficou restrito aos processos de ensino-aprendizagem.



	<p>os planos de aula, a interação aluno-professor-aluno, o uso do livro didático e as atividades múltiplas de construção do aprendizado.</p>	<p>- A observação realizada evidencia o fenômeno educativo (no sentido restrito dado), porém tem suas limitações por olhar a realidade por ângulo (aluno observador) e tempo limitados (5 dias).</p>
2. articulação reflexiva entre os elementos analíticos presentes na estrutura social;	<p>Não foi diagnosticada.</p>	<p>Parênteses: entendemos que essa questão está pedindo uma relação entre a teoria aprendida em sala de aula, com as teorias (implícitas ou explícitas) usadas pelo pedagogo na realidade escolar.</p> <p>1. a questão não foi compreendida pelos alunos; 2. O manual não deu ênfase a esse objetivo que possibilitasse seu entendimento; 3. A grande maioria dos relatórios aponta como maior deficiência a dificuldade de se relacionar com a teoria.</p>
3. Investigar as funções da escola e do pedagogo na atualidade;	<p>- Observou-se uma multiplicidade de respostas, mantendo constâncias nos termos preparar para a vida, para a cidadania, para viver em sociedade e para possibilitar melhorias socioeconômicas.</p>	<p>1. Que os alunos conseguiram transmitir o pensamento dos professores sobre a questão (prova disso é a construção dos textos de forma diferenciada).</p> <p>2. Que a função social da escola, a partir do entendimento do professor e de forma majoritária, não se difere do pensamento oficial “de uma escola para a vida”.</p>



<p>4. Identificar, distinguir e caracterizar aspectos teóricos estudados nas disciplinas.</p>	<p>1. Alguns relatórios não apresentavam parte teórica (vários relataram dificuldade com a teoria);</p> <p>2. A grande maioria só citou o nome dos autores, predominantemente, Phillippe Perrenoud e Paulo Freire, não fazendo a discussão entre os pensamentos dos teóricos e a realidade escolar. Quem mais avançou, fez recorte de algumas falas, sem aprofundamento.</p>	<p>- Detectamos que este objetivo se deu de forma parcial, já que alguns autores dos relatórios afirmam ter déficit de teoria e dificuldades em detectar os elementos teóricos presentes na observação.</p>
<p>5. Evidenciar a implementação da práxis educativa na atuação desses profissionais;</p>	<p>Foram enfatizados alguns aspectos na atuação dos pedagogs:</p> <p>1. A maior parte dos pedagogs utilizam, simultaneamente, o construtivismo e o tradicionalismo em suas práticas. Já a minoria faz somente uso de métodos tradicionais;</p> <p>2. Alguns concebem ações baseadas no senso comum;</p> <p>3. Outros utilizam métodos Dinâmicos e com multiplicidade de atividades.</p> <p>4. Em determinados casos, apareceu alguma exemplificação de práticas construtivistas e tradicionais.</p>	<p>Ver a atuação ou ausência da práxis educativa (reflexão-ação da teoria-prática) é um ponto positivo na formação do aluno:</p> <p>1. Os alunos entendem, mesmo que superficialmente, as bases de uma prática construtivista e de uma prática tradicional.</p> <p>2. Perceberam o uso paralelo das duas correntes do pensamento educacional. Tal percepção confirma os estudos de alguns teóricos das práticas escolares: a mesclagem teórica na ação docente sem que os professores se apercebam disso.</p> <p>3. os alunos não aprofundaram as leituras (ou através de exemplos) do que seria o tradicionalismo e o construtivismo. A leitura, assim, apresentou-se parcial, simplista.</p>



<p>6. Investigar as práticas profissionais dos pedagogos na atualidade, por meio da observação do cotidiano dos trabalhos desses educadores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Parte significativa dos educadores foi citada como atualizados e interativos; - Uma parte menor foi apresentada como profissionais que ainda se distanciam da realidade educacional utilizando métodos ‘falidos’, ‘arcaicos’ e ‘ultrapassados’. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observaram as atuais necessidades educativas dos pedagogos; 2. É visível que os alunos consideram importante a atualização das práticas docentes para o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem;
--	--	---

Para completar o quadro acima, aproximando do objetivo dessa comunicação, segue algumas referências sobre a execução, a viabilidade, a adaptação dos métodos, avaliação feita pelos alunos sobre a PPP e um pouco de nossas expectativas (afinal de contas somos professor orientador e alunas do curso de Pedagogia que executamos a PPP).

Um ponto que nos parece importante, no aspecto implementação e viabilidade das Práticas, como concebida originalmente, foi readaptação da proposta contida no Manual em seis dos sete relatórios analisados. Com efeito, a proposta original foi redirecionada para atender as necessidades de sua aplicação. As mais importantes foram as seguintes: observações em escolas particulares (2), análise de pedagogas exercendo a mesma função na escola (3), grupo composto por mais de três alunos (2), trabalho realizado individualmente (1). Não se pode dizer que tais discrepâncias tenham inviabilizado o processo de aprendizagem enunciado na PPP, apesar de tornar inviável a observação, passo a passo, como a apresentada no Manual. E mais: um dos itens, a realização da atividade em escolas particulares, contradiz a essência da universidade pública, da construção do público e do interesse em conhecer, representar, acentuar, envolver as relações entre a universidade e a escola pública.

Diante dos resultados, dois pontos são evidenciados: 1. a necessidade de revisão da proposta original que garanta e facilite sua operacionalização; 2. um melhor/maior acompanhamento para evitar que a ação seja desenvolvida em ambiente privado.

Agora, uma questão que surge primordial é enfrentar a gritada dificuldade teórica encontrada: nos limites dos autores citados (para não dizer repetidos), no simplismo das argumentações teóricas e na admissão literal em todos (todos mesmos) os relatórios estudados do déficit teórico. Portanto, parece não fazer sentido que a PPP continue com uma quantidade de horas de observação (30 horas para cada PPP) se o que a realidade apresenta foi lida mal ou mal lida. Mais interessante seria o aprofundamento teórico da realidade encontrada a partir das PPP II e III e não a repetição de sua observação.

Acreditamos que a PPP pode e deve ser melhorada, e em geral, os alunos acreditam na sua viabilidade e eficiência. Prova disto foi a participação ativa dos discentes através de sugestões para o seu melhoramento. As Práticas podem ser um caminho para levar os alunos a conhecerem os espaços escolares, quiçá, após reformulações, também os espaços não-escolares. A discussão começou, o caminho está aberto.

Referências

MANUAL “Práticas Pedagógicas Programadas”, Mossoró, RN, Faculdade de Educação, UERN, s.d.NÓVOA, Antonio. Formação de Professores e Qualidade do Ensino. Pinhais-PR: Revista Aprendizagem, Ed. Melo, Ano 1, n. 2 set/out, 2007.



ANDRÉ, Marli Elisa D. Afonso. Ensinar a Pesquisar: como e para que? IN. VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Lições de Didática. São Paulo: Papirus, 2006.



O USO DA CARTOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Aldenice de Freitas SOARES

Maria Genaína Sátiro da SILVA

Vanja Maria Lopes Correia ROCHA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

No contexto histórico do pensamento geográfico alguns questionamentos se põem em relação à geografia escolar, principalmente o aspecto mnemônico e informativo do seu ensino refletindo, no cotidiano das aulas de geografia, uma fragmentação curricular e um distanciamento da realidade.

Desenvolver um raciocínio estratégico na aprendizagem da geografia é um desafio que se apresenta à geografia escolar, o que no âmbito da educação básica, de forma especial, nos anos iniciais do ensino fundamental, significa um processo de construção da espacialidade em termos de aprender a orientar-se e deslocar-se no espaço.

Pensar o conhecimento geográfico nessa perspectiva implica analisar os saberes e as competências desenvolvidas no cotidiano da sala de aula, que envolvam mudanças na postura, na linguagem e nas atividades de aprendizagem, numa dialogicidade entre o pensar pedagógico e o saber geográfico de forma que o aluno reflita sobre a realidade, a sociedade e a dinâmica do espaço, ou seja, aprenda, de fato, a ler o mundo e se situar nele.

Diante disso é que nos propomos a realizar um estudo acerca da construção da noção de espaço e sua representação considerando, de forma especial, o uso da linguagem cartográfica na aprendizagem espacial, na perspectiva de que, aí está o início de uma análise geográfica que pode permitir ao aluno atingir uma organização estrutural mais significativa de sua atividade prática e da concepção de espaço.

Tomamos como objetivo investigar o enfoque dado à cartografia nos anos iniciais do ensino fundamental identificando o trabalho escolar desenvolvido com a representação do espaço e, a partir de um levantamento das situações de ensino-aprendizagem vivenciadas envolvendo a questão, desde as referências de orientação/localização em relação à escola (por exemplo, placas indicando direções no interior da escola) até brincadeiras e jogos educativos desenvolvidos nos diferentes tempos e espaços escolares, elaborar uma proposta experimental em termos de (re)construção dessa noções de forma crítica e construtiva.

Com vistas à efetivação dos objetivos, fizemos, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica, na qual destacamos alguns teóricos que fundamentam a temática em questão. Assim, como embasamento teórico, nos respaldamos em Almeida (2001), Castellar (2005), Carvalho (2007), Dantas (1993), Brasil (1997), entre outros.

Nesta perspectiva, investigamos qual a compreensão dos conceitos e de que forma as noções de representação do espaço estão sendo construídas. Para isso, procuramos levantar hipóteses relacionando-as às inúmeras dificuldades que os alunos têm em entender os conceitos de orientação e localização geográfica, realizamos observação no espaço da escola/sala de aula e entrevistas com alunos e professores de 1º e 4º anos iniciais do ensino fundamental.

Considerando os resultados das observações e entrevistas e tomando como base as etapas de desenvolvimento das crianças elaboramos uma proposta de atividade definindo objetivos, selecionando materiais e procedimentos metodológicos, dialogando com o professor na perspectiva de (re)construção do conhecimento em torno da temática considerada.

Realizamos a atividade num clima da experiência, considerando o envolvimento e reações tanto por parte do professor como dos alunos sem perder de vista suas atitudes e falas,



ouvindo, estimulando e valorizando as intervenções dos alunos no processo de construção, ampliando-as, quando possível.

Os resultados foram registrados a partir de novas entrevistas com professores e alunos nas quais faziam uma apreciação da atividade desenvolvida expondo as possibilidades de avanços evidenciados na construção do conhecimento.

A Cartografia na sala de aula

O ensino da geografia deve oportunizar a compreensão do espaço como resultado de uma dinâmica que expressa um espaço real, concreto, constituindo-se uma dimensão da realidade.

No processo de abstração e generalização ocorre a construção crítica do conceito de espaço que se desenvolve em diferentes etapas, associada à compreensão da descentração e apoiada na coordenação de ações.

Nessa perspectiva, a geografia recorre a diferentes linguagens buscando informações, expressando interpretações, hipóteses e conceitos. Assim “pede uma cartografia conceitual, apoiada numa fusão de múltiplos tempos e numa linguagem específica, que faça da localização e da espacialização uma referência da leitura das paisagens e seus movimentos” (BRASIL, 1997, p.118).

A linguagem cartográfica se apresenta então como um espaço privilegiado no desenvolvimento das estruturas cognitivas, bem como das habilidades básicas que permitem uma leitura dos espaços representados.

Considerando as concepções teóricas da psicogenética e partindo dos pressupostos da teoria piagetiana, Castellar (2005), ao tratar da aprendizagem e da didática no âmbito da geografia escolar enfatiza que todo conhecimento é construído pelos seres humanos através de sua interação com o meio, por isso o desenvolvimento do trabalho em sala de aula deve conduzir o aluno a passar pela experiência de fazer um levantamento de sua própria realidade, o que o aproxima à condição de mapeador.

O trabalho com a construção da linguagem cartográfica deve ser realizado a partir do conhecimento prévio dos alunos, através de mapas simples, cabendo à escola as orientações básicas de cartografia e localização espacial, de forma a oportunizar a comunicação e interpretação de informações, oportunizando aos alunos formas de autonomia para resolver situações problemas no seu cotidiano.

De acordo com Almeida:

O ensino de mapas e de outras formas de representação da informação espacial é importante tarefa da escola. É função da escola preparar o aluno para compreender a organização espacial da sociedade, o que exige o conhecimento de técnicas e instrumentos necessários à representação gráfica dessa organização.(2001, p. 17)

Refletindo sobre a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e, convictas da realidade em que estamos inseridos concordamos com o Foucault quando ele diz que:

O espaço não pode mais ser pensado como morto, o fixo, o imóvel, mas como algo que está em permanente transformação, que se tornou menor em função dos novos meios de transportes e de comunicação, que nos oferece a compreensão simultânea daquilo que acontece no planeta (FOUCAULT, apud, CARVALHO, 2004).

A leitura de mundo, a compreensão simultânea do que acontece no planeta, é que determina os instrumentos de interpretação da realidade social e, para chegar a esse nível de



interpretação, o aluno precisa vivenciar experiências na construção das noções espaciais, partindo das relações elementares do espaço cotidiano até leituras mais complexas que envolvem amplas interpretações (ALMEIDA; PASSINI, 1994).

Dante disso devemos enfatizar o importante papel da análise geográfica que tem como eixo norteados a representação espacial, possibilitando não só a percepção de espaço, mas o registro de noções espaciais em termos de percepção, localização e orientação.

Ensino e aprendizagem Cartográfica.

Sabemos que na realidade o ensino de geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) apresenta grandes limitações, tanto em termo de quantidade como de qualidade das aulas ministradas, principalmente no que se refere ao campo de estudo da disciplina.

A geografia na escola é considerada por muitos como uma disciplina de segundo plano e que está inserida no rol das matérias decorativas. A disciplina é vista apenas uma vez por semana e, se considerarmos a questão metodológica, fica muito a desejar diante do que e como trabalhar os conteúdos; sem falar que é preocupante o número de alunos que saem do Ensino Fundamental, com noções muito limitadas de leitura de mundo e, nesse contexto apresentando dificuldades de compreensão da linguagem cartográfica.

O espaço é para criança um mundo quase impenetrável e sua conquista ocorre aos poucos, à medida que o aluno for atingindo alterações quantitativas de sua percepção espacial e uma consequente transformação qualitativa, em sua concepção de espaço.

Relatando a experiência

O estudo se desenvolve procurando traçar um diagnóstico de processo de compreensão das noções de representação de espaço, enfocando o uso da linguagem cartográfica e limites, e possibilidades evidenciadas no desenvolvimento dessas habilidades.

Como ponto de partida fizemos um levantamento para construção de um diagnóstico da realidade, respaldado nas bases teóricas do referencial de estudo que nos orientaram também na seleção de conteúdos e definição de objetivos no planejamento da ação.

O desenvolvimento das ações se deu de forma gradativa. Primeiramente foram feitas observações nas escolas e salas de aula e realizadas entrevistas com uma (1) professora e três (3) alunos de 1º ano numa escola do município de Portalegre/RN e, uma (01) professora e três (03) alunos do 4º ano, numa escola do município de Pau dos Ferros/RN

Observando o ambiente escolar constatamos, nas duas escolas um vazio de referências de orientação/localização tanto na escassez de placas indicando direções (as que existiam se limitavam apenas à localização das salas) como pela ausência de brincadeiras e jogos que despertassem o interesse para o desenvolvimento de habilidades nessa área.

Na primeira escola constatamos o despreparo da professora em relação às noções de cartografia no ensino de geografia, tanto pela observação da aula como pelas respostas dadas na entrevista.

Professora (1): “Nunca trabalhei cartografia, pois não tenho apoio da escola e me falta recurso; também não tenho nenhuma formação nem curso para ensinar cartografia em sala de aula.”

Nesse sentido é importante considerar que:

A preparação do professor assume dois aspectos fundamentais: o mestre deve possuir os conhecimentos que serão por ele transmitidos, além de saber como ensiná-los. Deve, portanto, possuir cultura e técnica; a preparação profissional proporciona-lhe essa dupla aquisição: o saber e a profissão. (DANTAS, 1993: p. 21)



O desconhecimento, pelo professor, da psicogênese da noção de espaço associado aos níveis de evolução geral do aluno na construção do conhecimento, reforçava a dificuldade de desenvolvimento de um trabalho no sentido de estruturação do espaço, destacando a distinção de categorias de localização espacial, ajuda-se na superação da visão sincrética que a criança tem do mundo.

Essa compreensão é reforçada por Castellar ao afirmar:

a psicologia genética contribui na fundamentação da educação geográfica desde a educação infantil, em função das noções que estruturam a linguagem cartográfica, a qual se entende constituir os primeiros passos para se compreenderem conceitos geográficos. (2005, 214-15)

Na segunda escola, entrevistamos a professora do 4º ano, percebemos uma diferença visto que a professora está cursando graduação em Geografia. Ao perguntarmos como ela via o ensino de geografia ela nos respondeu:

Professora (2)

"O ensino de Geografia é muito desvalorizado, a disciplina é tratada como decorativa sem muito valor cultural, a escola mesma não dá o valor merecido, pois faltam recursos como livros didáticos, etc., e o horário destinado ao ensino de geografia é muito pouco".

Essa situação que apresenta limitações no cotidiano do ensino de geografia é discutida por Vesentini quando, ao reiterar a necessidade de se expandir a escolaridade , no sentido de atingir quantitativamente e qualitativamente o maior número de pessoas valorizando o sistema escolar e os recursos humanos argumenta que "a escola e o ensino da geografia são *ao mesmo tempo* instrumentos de reprodução do sistema e de libertação, sendo difícil estabelecer limites bem definidos entre esses dois papéis".(1999, p.23)

Ao perguntarmos como trabalhava a linguagem cartográfica em sala de aula e quais as dificuldades que tinha para trabalhar esses conhecimentos, ela nos respondeu:

Professora (2)

"Trabalho com poucos recursos, faço apresentações de cartazes com figuras, mapas, já que não tenho livro didático e a minha maior dificuldade para o ensino de cartografia é a falta de recursos, pois não tem materiais que chamem a atenção dos alunos e a professora a qual estou substituindo não tinha trabalhado nada de geografia e cartografia em sala de aula".

Não ficou bem claro nessa afirmação se, de fato, faltavam os recursos necessários ou se a ausência do livro didático eliminava as demais possibilidades. Essa situação tem a ver com questões metodológicas, em torno das quais Castellar assim se manifesta:

Os mapas e as imagens presentes nas aulas são procedimentos, ou seja, estratégias de aprendizagem que possibilitam aos alunos trazer para a discussão o conhecimento prévio e ao mesmo tempo mobilizam habilidades mentais (classificar, analisar, relacionar, sintetizar...) e estimulam a percepção, bem como a observação e a comparação das influências culturais existentes nos diferentes lugares. Permitem ainda que os alunos entendam os mapas como construções sociais que transmitem idéias e conceitos sobre o mundo, apesar da pretendida neutralidade e objetividade que os meios técnicos utilizam para confeccioná-los (2005, p. 221)

Em relação aos alunos não demonstraram segurança quanto as noções elementares associadas à alfabetização cartográfica. Perguntado aos alunos de 4º ano, sobre o que sabiam de cartografia. O aluno (1), disse: "Não tenho a menor idéia, nunca ouviu falar esse nome".

Quando foi perguntando o que era mapa:



Aluno (2): "O mapa indica as pessoas para onde ir.

Aluno (3): "É uma coisa bem grande com o nome das cidades e dos países.

Percebemos que apesar da formação e boa vontade da professora, a preocupação com a compreensão e construção dos conceitos relacionados à representação e organização dos espaços não está evidenciada, visto que, as respostas dos alunos em relação ao conceito de mapa revelam aspectos de estranhamento que poderiam ser evitados caso essa abordagem teórico-metodológica fosse considerada.

Diante disso é importante considerar a necessidade de se conhecer o espaço e, nesse sentido, a representação gráfica é fundamental. Corroborando com isso, Almeida e Passini fazem referência a Lacoste ao enfatizar a geografia e a cartografia como conhecimentos estratégicos para que as pessoas possam organizar e dominar seu espaço. (LACOSTE apud ALMEIDA E PASSINI, 2001)

Na perspectiva de utilizar a linguagem cartográfica como metodologia para a construção do conhecimento geográfico procurando estruturar esquema de ação envolvendo a compreensão das relações espaciais, planejamos situações de ensino-aprendizagem que pudessem contribuir na evolução conceitual dos alunos no processo de aquisição da linguagem e da representação figurada.

Na turma do 1º ano procuramos trabalhar com a representação da paisagem local sugerindo uma atividade de apreensão e representação da paisagem iniciada com um exercício de desenho infantil considerando que todas as crianças possuem uma apreensão do espaço e da paisagem que pode ser revelada em seus desenhos e, tal como foi constatado pela psicanálise infantil, o desenho das crianças é muito revelador.

A atividade consistiu em representar uma paisagem conhecida e percebida pela criança – o quarteirão da sua escola – através do desenho, como forma preliminar de apreensão da espacialidade da criança em relação à paisagem local (o entorno imediato da escola) e introduzir os primeiros elementos de representação cartográfica.

A idéia desta atividade, a proposição de um desenho livre, foi a mesma para todos, ou seja, o desenho de uma paisagem específica com o objetivo de verificar os recursos gráficos usados pelos alunos para representar a paisagem e como eles são usados.

Observamos na representação das crianças uma simplificação do que foi observado no terreno que visualmente é bem mais complexo. Mas, isso se constitui numa característica chave de qualquer representação, a começar pelo fato que se está representando no papel (plano bidimensional) o que no real é tridimensional.

Avaliando os componentes do desenho da criança percebemos ainda uma certa dificuldade tanto na definição do ponto de vista (vertical, horizontal e oblíquo), como em relação à localização e proporção dos elementos geográficos (natureza e construções).

No desenvolvimento dessa atividade que evidenciou a apreensão da paisagem e sua estruturação, na representação do aluno, procuramos destacar a importância do exercício da linguagem gráfica na compreensão e representação de espaço.

Esse entendimento, mesmo numa dimensão preliminar, vem corroborar a importância das representações gráficas, também reconhecida por Fonseca e Oliva ao afirmarem:

A gráfica, enquanto representação, é a estruturação e a própria construção das imagens, que se sustentam numa gramática baseada nas leis da percepção visual e da percepção universal, que é o que define a semiologia gráfica. A linguagem visual está ligada a um sistema atemporal e espacial, diferente da linguagem verbal ligada a um sistema temporal e linear. O resultado é uma visão imediata e total de uma imagem no nível global, construída segundo as regras dessa gramática, portanto, de compreensão imediata.(1999, p. 68)



Ainda na perspectiva de oferecer elementos para que os alunos compreendam os processos necessários para a realização das representações gráficas, procurando educá-lo para a visão cartográfica, procuramos estimular o exercício de outra forma de representação – a maquete.

Na turma do 4º ano, realizamos um estudo sobre o significado da cartografia, procurando retomar os conhecimentos da alfabetização cartográfica, já vivenciados, na tentativa de compreender os processos necessários para a realização das representações gráficas, entre elas mapas e maquete.

É perceptível no aluno a predisposição de uma atitude em relação à linguagem cartográfica, principalmente pelos inúmeros recursos visuais situados em seu entorno, o que nos desafia a não só pensarmos, mas, também, estruturarmos o processo de construção da alfabetização cartográfica de forma a acompanhar o desenvolvimento natural da criança em sua sintonia com a apreensão do conhecimento geográfico.

A construção de uma maquete da sala de aula, foi proposta utilizando materiais de sucata, principalmente para fazermos uma relação de proporção com o real, aproveitando os recursos e a aprendizagem já existente em relação a alfabetização cartográfica.

Com todas as distorções e dificuldades enfrentadas, conseguimos utilizar e trabalhar alguns conceitos e categorias geográficas com algumas limitações em virtude do tempo utilizado. Os alunos se mostraram bastante empolgados com a atividade e demonstraram interesse com a experiência, mesmo realizada em apenas um curto espaço de tempo.

Considerando que a criança adquire de forma gradativa a concepção de espaço, a atividade foi avaliada como positiva, em termos da qualidade do trabalho, na medida em que enfatizou a utilização de conceitos da geografia alimentados processualmente na alfabetização cartográfica.

Nesse sentido não podemos perder de vista que

O trabalho com a construção da linguagem cartográfica, por sua vez, deve ser realizado considerando os referenciais que os alunos já utilizam para se localizar e orientar no espaço. A partir de situações nas quais compartilhem e explicitem seus conhecimentos, o professor pode criar outras nas quais possam esquematizar e ampliar suas idéias de distância, direção e orientação. (BRASIL, 1997, p. 129)

Esta proposta de ensino-aprendizagem, parte de necessidade de ampliar nos alunos os conceitos de orientação e localização geográfica, contribuindo para compreensão e utilização dos mapas, como também desenvolver capacidades relativas a localização e espaço.

Após a realização das atividades propostas, foram feitas novas entrevistas, procurando analisar o nível de contribuição da experiência realizada. Segundo a professora (2) os alunos se interessaram mais pela aula, participaram, criaram e, segundo eles próprios, a experiência foi positiva.

Aluno (1):

“Entendo agora que cartografia tem a ver com mapas e estes poderiam ser também o desenho de uma localidade.”

Aluno(2):

“Gostaria de ter mais aulas com desenhos de mapas e construção de maquetes”.

As localizações e orientações comuns em nosso cotidiano devem ocorrer por meio de representações, cotidianos geográficos, somente com essa fusão podemos facilitar o ensino aprendizagem desses conceitos.

Com esse trabalho acreditamos ter contribuído no processo de apreensão da alfabetização cartográfica oportunizando ao aluno aproximações possíveis às noções que envolvem percepção e domínio do espaço. Pois como afirma Simielli (1999, p. 98): “O desenvolvimento destas



noções contribui para a desmistificação da cartografia como apresentadora de mapas prontos e acabados. O objetivo das representações dos mapas e dos desenhos é transmitir informações e não ser simplesmente objeto de reprodução”.

Conclusão

Pelo exposto, podemos dizer que no processo de construção da linguagem cartográfica, faz-se necessário a ampliação dos conceitos de orientação e localização geográfica, tanto por parte dos alunos, como dos professores. É importante o professor, criar mecanismos para que as aulas de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental tornem-se interessantes, para que os alunos compreendam a linguagem cartográfica, tendo assim, uma leitura de mundo dentro de seu espaço social.

Entender a linguagem cartográfica não é uma tarefa fácil para as crianças. Sem a ajuda da escola e principalmente do professor, em especial nos primeiros anos de escolarização, os alunos, consequentemente, terão problemas em relacionar representações com um determinado espaço. Sem essas assimilações, as representações gráficas de espaço se tornam para os educandos, meros desenhos e símbolos, sem relação com realidade.

Os professores, necessariamente, não ignoram as representações gráficas de espaço, entre elas o mapa, no entanto, demonstram na dimensão tradicional desconhecimento, urgindo ampliá-las e transformá-las, de forma superar a passividade diante da questão.

Apesar do ensino de geografia ter passado por várias mudanças nos últimos tempos, é nítida a falta de formação por parte dos professores em relação ao ensino-aprendizagem da cartografia. A falta de recursos e de apoio das escolas, é uma constante, sendo decepcionante o número de alunos que saem do Ensino Fundamental, compreendendo a linguagem cartográfica e, consequentemente, as noções que envolvem a representação de espaço, o que amplia o olhar espacial e potencializa a leitura de mundo.

Tão antigo e tão presente em nossa vida cotidiana, o mapa aparece em telejornais, jornais impressos, livros didáticos, painéis de informação em espaços públicos, folhetos de propaganda (inclusive política), etc.

Pensemos, um pouco, de que maneiras, na escola, orientamos o aprendizado desta linguagem tão peculiar à Geografia, mas muito utilizada em variadas áreas do conhecimento, da Engenharia à Arte. Nós, professores, certamente não ignoramos o mapa, mas, talvez, o conheçamos a partir de uma perspectiva mais tradicional: “o mapa serve para localizar os fatos, os fenômenos”, “o mapa serve para transmitir informações”, “o mapa é uma ilustração, de um texto, de um pensamento”. Nenhuma destas idéias é errada, porém, é urgente ampliá-las e transformá-las, caso contrário, educaremos para a passividade diante do mapa.

A partir da concepção esboçada no parágrafo anterior, trazemos alguns exemplos de práticas/princípios. 1) É importante que, já nas séries iniciais, as crianças tenham contato com mapas elaborados por outros e, principalmente, construam seus próprios mapas. 2) Em ambos os casos, os mapas devem tratar de algo significativo, de assunto estudado no momento: mapas do trajeto casa-escola, do bairro onde moram, da cidade, de estudos do meio ou excursões, etc. 3) É interessante, em certos momentos, tratar de determinada questão/problema/situação utilizando unicamente mapas. 4) Durante o trabalho com livros didáticos, é fundamental atentar para os mapas, ensinar os alunos a refletir sobre as relações entre os mapas e os temas estudados, entre os textos e os mapas: os textos apenas repetem ou explicam os mapas? Os textos trazem perguntas sobre os mapas, desafiam os alunos a pensar, ou já apresentam explicações? 5) Um bom mapa (ou um bom trabalho com mapas), coloca problemas, permite/leva a “descobertas”, estimula a reflexão.

Referências



ALMEIDA, R. D. de. **Do desenho ao mapa:** iniciação cartográfica na escola. São Paulo: Contexto, 2001.

ALMEIDA, R. D; PASSINI, E. de. **O Espaço Geográfico: ensino e representação.** 8 ed. São Paulo: Contexto, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** História e Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, M.I.S.SS. **Fim do século:** a escola e a geografia. 2 ed. Ijuí: Unijú, 2004.

CASTROGIOVANNI, A. C. (org). **Ensino de Geografia:** práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2002.

DANTAS, P. S. **Para conhecer Wallon - uma psicologia dialética.** São Paulo: Brasiliense, 1993.

SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, A. F. A. (Org.) **A Geografia na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1999. p. 92-108.

VESENTINI, J. W. **Educação e Ensino da Geografia:** instrumentos de dominação e/ou de libertação. In: CARLOS, A. F. A.(org.) **A geografia em sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1999. p. 14-33.

CASTELLAR, S. M. V. **Educação geográfica:** a psicogenética e o conhecimento escolar. Cadernos CEDES, n° 66. São Paulo: Unicamp, 2005. p. 209-225.

FONSECA, F. P., OLIVA, J. T. **A geografia e suas linguagens:** a casa da cartografia. In: CARLOS, A . F. A . (org.) **A geografia em sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1999. p. 62-78.



POESIA E CRIANÇA: UMA RELAÇÃO DISTANTE EM SALA DE AULA

Aldevânia Cristina de MEDEIROS

Evanilda de F. Moreira BARBOSA

Maria Lúcia Pessoa SAMPAIO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

Neste estudo enfatizamos a necessidade do trabalho com a poesia nas séries iniciais do ensino fundamental, pois esse gênero parece não estar muito presente no cotidiano das escolas públicas. Nesse contexto objetivamos trabalhar com poesia em sala de aula através de uma experiência expondo os resultados do trabalho com o gênero e analisando a prática do ensino literário.

A presente experiência compõe-se de três fases: investigação, implementação e análise. Tendo como participantes alunos do 2º ano de uma escola pública da rede municipal da cidade de Portalegre, professora colaboradora, e alunas graduandas do 7º período de Pedagogia.

Tomamos como bases teóricas para a elaboração desse artigo e para experimentação (AMARILHA, 1997; PINHEIRO, 2007; CUNHA, 1989; GRAVES & GRAVES, 1995; SAMPAIO, 2005).

Entre os gêneros literários a poesia é o menos prestigiado no fazer pedagógico da sala de aula ou de leitura, problemas sobre a implementação da poesia são diversos, é nas séries iniciais do 1º ao 5º ano que persistem esses problemas. O que acontece normalmente é que os professores optam por trabalhar outros gêneros como contos, fábulas dentre outros.

Mesmo sabendo da importância de se trabalhar com a poesia, muitos dos nossos professores, não valorizam esse gênero literário, pois se o professor não se familiariza não se sente a vontade ou até mesmo por causa da sua formação escolar que não oportunizou o contato mais direto, proporcionando assim, o gostar pela poesia, fica difícil ele contagiar o aluno com a magia que existe no texto poético. Cunha (1989, 121) afirma que: "Não se pode transmitir uma emoção, um gosto que não se sente. Se o professor não se sensibiliza com o poema, dificilmente conseguirá emocionar os alunos". Geralmente os professores do 1º ao 5º ano se dizem incompetentes para trabalhar com a poesia, e põe um grau de dificuldade imensa quanto a esse trabalho, por achar que para ensinar poesia seja necessário uma "receita". Acreditamos que o ensino, o gosto e admiração pelo gênero não existe receita ou regra, é necessário que o professor se empenhe e dedique um pouco do seu tempo em prol do aluno. É assumir um desafio, visando uma melhor expectativa pra sua prática pedagógica, sem falar na importância e na contribuição que o professor estará dando a sensibilidade e ao mundo fantástico e maravilhoso que é a poesia.

O que mais chama atenção nas crianças, em relação à poesia, é o ritmo e as rimas, portanto, o professor deve ter muito cuidado, ao escolher uma poesia a ser trabalhada, pois a mesma sendo longa e com uma linguagem difícil pode gerar o desinteresse da parte dos alunos, isso vale não só para a poesia, mas para os demais textos.

Condições para se trabalhar a poesia

Uma das condições indispensáveis para que o professor possa desenvolver o interesse poético, é que ele seja realmente um leitor, pois o professor leitor influência muito, no âmbito de sua prática pedagógica. Pinheiro (2007, p. 26) afirma que:

Um professor que não é capaz de se emocionar com uma imagem com uma descrição com ritmo de um determinado poema dificilmente revelará na prática



que a poesia vale á pena [...] Creio que sem um mínimo de entusiasmo, dificilmente poderemos sensibilizar nossos alunos para a riqueza semântica que é a poesia.

É interessante o professor brincar, pesquisar, buscar coisas novas, produzindo murais, para que possam expor as poesias trabalhadas, procurando sempre criar ambientes aptos para esse trabalho, principalmente nos primeiros anos, pois o ambiente favorece muito o interesse pelas crianças.

Utilizar a biblioteca também é uma boa idéia, pois deixar os alunos à vontade para escolher livremente os livros é de suma importância, para que eles tenham contato com o livro e com os autores.

A maioria das vezes mudanças na maneira de como o professor orienta os alunos surte muitos efeitos positivos, podendo assim contribuir para um melhor desenvolvimento dos alunos no que diz respeito ao fazer poético.

Essas condições que aqui propomos, vale salientar que é preciso antes de tudo planejar, sistematizar o que vai ser implementado, agindo conforme as necessidades das crianças, visando o processo de ensino-aprendizagem.

A poesia para os novos leitores

É interessante procurar um tipo de poesia que agrade quem ainda não tem um contato com a poesia, visando sempre a qualidade e uma linguagem de fácil acesso.

Procurar algumas alternativas pode ser a saída para despertar o interesse dos novos leitores para com a poesia, só basta que sejamos um pouco comprometidos a enfrentar algumas adversidades.

É aquela velha historia, se a criança vê gente assistindo TV, torcendo por algum time, e ela sempre tem vontade de imitar, se ela ver alguém lendo, cremos que pense em fazer o mesmo, mas se a criança, adolescente não vê, seus pais, professores, colegas lendo livros, nem tão pouco poesias, não se espera algo mais, somente o desinteresse pela leitura literária, e leitura em geral.

Se as crianças ou adolescentes vão desenvolver ou não, o gosto pelo gênero, não temos a certeza se realmente isto vai acontecer, mas achamos que enquanto professores pais e colegas, deveremos fazer tentativas, expondo gêneros que esteja ao alcance deles levando-as para desafiar limites e possibilidades à cerca da poesia. Pinheiro (2007,p 102) nos diz: “Somente a convivência cotidiana com a poesia pode nos levar a esta percepção do “mundo mais verdadeiro” de que nos fala o poeta.”

O contato, somente ele pode nos despertar para o valor que realmente tem a poesia, e suas variadas formas de fantasiar, de criar e recriar situações diversas.

Algumas situações e estratégias metodológicas para a exploração da poesia

O constante trabalho com o texto poético, surgem necessidades de se trabalharem novos procedimentos pedagógicos normalmente alunos que participam de atividades lúdicas e novas tornam-se alunos mais assíduos no desenvolvimento com poesia.

A maioria das vezes só basta um pouco de incentivo para as crianças, para elas poderem despertar o interesse por determinado assunto, são os professores e escola é que devem dar a eles esse incentivo, já que muitas das crianças que ali freqüentam, vem de famílias desestruturadas e sem nenhuma formação.

O ideal seria que cada professor tivesse em mãos alguns recursos como: músicas subjetivas, boas ilustrações, slides, algumas gravações dentre outras. Mas como a realidade da escola pública é outra, faremos uma análise do que poderia ser trabalhado e maneiras de atrair a atenção do aluno.

Algumas sugestões é se o professor não tiver nenhum desses recursos, é ser criativo, procurar textos ilustrativos, fazer desenhos, montagens, colagens e outras atividades que podem estar ao seu alcance. Pois o importante é procurar estratégias que sejam capazes de estimular a



sensibilidade da criança para a poesia, cremos que todas as formas são válidas desde que realmente despertem o interesse deles.

Implementação do plano

Apresentaremos agora uma experiência que foi realizada em uma sala de aula, no qual trabalhamos com a poesia, "O Pato" do autor Vinicius de Moraes.

Essa experiência deu-se em uma escola pública da rede municipal na cidade de Portalegre obedecendo às seguintes etapas: Desenvolvimento do Plano de Aula, 1^a entrevista com 15% dos alunos e com o professor colaborador, Ecologia na escola, implementação do plano(experiência) e uma 2^a entrevista com alunos e professor a respeito da experimentação. Visando os pontos positivos e negativos.

Entrevistas com 15% dos alunos

* Vocês lêem por prazer ou por obrigação? E a responderam, que liam porque gostavam e não por serem obrigados.

* Que tipo de leitura vocês gostam? As respostas eram quase as mesmas, gostamos de ler histórias, ou seja, contos e fábulas, apenas uma aluna disse que além de gostar de ler histórias, gostava também das poesias, cabe ressaltar aqui que o gênero poético aparece um pouco desvalorizado pelo professor.

* O que vocês acham de se trabalhar com a poesia em sala de aula? E eles responderam que seria bom, pois iriam aprender ainda mais sobre poesia.

* Vocês já leram alguma poesia este ano ou fizeram algum trabalho referente a poesia? E todos os alunos responderam que não.

* E na biblioteca há livros de poesia? Eles ficaram um pouco em dúvida, respondendo da seguinte forma: "Ah, não sei! Acho que sim, tem alguns", observa-se aqui que eles podem até ver alguns livros de poesias, na biblioteca, mas como não existe incentivo para com a poesia, os livros ficam despercebidos.

* Vocês costumam freqüentar a biblioteca da escola? As respostas coincidem com sim, e as vezes.

Com a professora

* Quando perguntamos a professora se ela gostava de ler ela respondeu que sim, e que lia por prazer. Perguntamos também qual o tipo de leitura que, ai lhe interessava, e a resposta foi, reportagens, contos e leituras variadas.

* O que você acha do trabalho com a poesia em sala de aula? Muito importante porque resgata a cultura e incentivo a prática de leitura.

* Você já fez algum tipo de trabalho com poesia, neste ano? Não fizemos nenhum trabalho relacionado a poesia.

* Professora, na escola há livros de poesia? Sim chegaram alguns livros, mas são poucos os exemplares. Aqui apesar da existência de livros nos parece que não há nenhum, incentivo ao gênero poético.

* Professora os alunos costumam visitar a biblioteca? Tem algum dia dedicado a esta visita? A professora diz que sim, eles visitam a biblioteca, mas não há um dia específico para esta visita. Verifica-se que apesar de não existir um dia especificado para eles terem o contato com o livros, eles não deixam de visitar a biblioteca.

Nessa 1^a entrevista, percebemos que os alunos e a professora demonstram interesse pela leitura e lêem por prazer, o que facilitou o nosso trabalho com a ajuda e participação da professora colaboradora observamos nessa entrevista que eles tinham preferência pelo conto, talvez pelo fato de não ter muita apreciação no trabalho com a poesia em sala de aula. Com esses resultados, fica claro que eles apresentam dificuldades de entender o texto poético. Nessa investigação podemos dizer que embora os alunos e professor colaborador gostarem de poesias, não a valoriza como deveriam, por mais que a escola ofereça um espaço favorável e alguns livros



para eles, não é suficiente para desenvolver essa relação entre aluno x poesia, assim para Amarilha (1997, p. 25)

É difícil falar de prazer para quem nunca o experimentou. No entanto, entendo que mais difícil ainda é ensinar a encontrar prazer no texto quando nós mesmos não nos deparamos com esse momento.

Visando gerar uma aprendizagem de forma significativa para criança, devemos adotar uma metodologia adequada, bastante lúdica que prenda a atenção dos alunos, despertando o interesse no aluno, mostrando o mundo fantástico que é o mundo do texto poético.

Nesse sentido, o professor deve partir explorando os conhecimentos prévios que os alunos possuem do tema trabalhado, debatendo para ampliar seus conhecimentos. Agindo dessa maneira o professor despertará o interesse, possibilitando uma melhor compreensão e aproximação do aluno com o tema instigamos a curiosidade.

Com a nossa experiência, podemos perceber que as crianças já estavam tão acostumados ao texto em prosa, que suas respostas foram quase iguais no primeiro momento da nossa investigação. Apenas 1% das crianças disseram gostar de poesia. Segundo Amarilha (1997, p.26) as pesquisas realizadas no estado do Rio Grande do Norte a literatura é muito fragmentada, ainda está muito distante das escolas e quando é trabalhada os professores dão mais preferência a narrativa, a mesma afirma que:

A poesia ocupa um espaço muito reduzido, sendo-lhe reservada na maioria das vezes, uma função ornamental nas datas festivas do calendário escolar cívico. Atribuo essa situação pouco estimulante da poesia, na escola, à precária atenção que temos dado ao gênero poético, enquanto provedor de estímulo intelectual, formação cognitiva e estética ao aprendiz mirim, [...]

Considerando o conceito da autora citada podemos perceber o quanto os nossos professores ainda estão adormecidos quanto a importância de se trabalhar com a poesia em sala de aula, com o nosso estudo podemos dizer que não é pela falta de recursos didáticos, como muitos professores dizem, mas sim pela pouca vontade de inovar as formas de ensino se prendendo apenas ao quadro e giz, há muitas orientações didáticas, apontado pelos autores como as de Pinheiro, Amarilha, entre outros, o que falta mesmo é o interesse e o comodismo de muitos professores.

Ecologia na Escola

Após a entrevista fizemos uma visita ecológica na escola, para investigar, se há espaço para leitura e como é organizado, e ao mesmo tempo saber se há livros de poesia destinada para crianças. Percebemos que no “espaço” há livros de poesia, mas a maioria dos professores não trabalham com eles, geralmente preferem os contos e fábulas.

Justificando a escolha da poesia

Percebemos que é de suma importância antes de aplicar uma experiência com poesia, ou com outro tipo de gênero literário, ler, entender, interpretar para dar sentido a ambos, ou seja, ter a intenção e expressividade, transmitir sentimentos, para despertar o interesse do aluno e o gosto pelo gênero literário, para isso é fundamental planejar para garantir o sucesso no decorrer da aula.

Segundo Pinheiro, 2007), “*De todos os gêneros literários a poesia é o menos trabalhado com as crianças*”, ele aponta várias razões entre elas a dificuldade que o professor tem de entender o gênero.

Ao realizar essa experiência como já foi dito, utilizamos a poesia “O Pato” de Vinicius de Moraes, ilustrado por Andréia Vilela. A escolha da poesia deu-se pelo fato de agradar crianças e adultos, por ter uma linguagem acessível e bastante ilustrativa.



A poesia traduz a história de um Pato muito travesso e atrapalhado que “pina e borda”. O texto envolve muitas travessuras, emoções e muita diversão, contagiando as crianças de forma lúdica e prazerosa.

Para a sistematização das atividades, foram realizados momentos de pré, durante e pós leitura, segundo as orientações de Graves & Graves, (A experiência de leitura por Andrade), que são condicionamentos, suportes utilizados pelos professores para obter uma melhor compreensão acerca do que está sendo realizado.

Encontro dos alunos com a poesia “O Pato” em sala de aula

Pretendemos agora explanar a receptividade dos alunos, diante da poesia que trabalhamos no decorrer de nossa experiência. Tendo como objetivo geral a importância da poesia para as crianças na prática educativa e como objetivo específico o incentivo desse gênero para a prática em sala de aula.

No momento de pré-leitura instigamos os alunos para participar do estudo da poesia. Em círculo realizamos alguns questionamentos, sobre o que eles conheciam do texto que estava sendo apresentado, para diagnosticar o seu conhecimento sobre poesia de um modo geral, tendo em vista a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos.

Graves & Graves (1995, p. 111) diz que:

Atividade de conhecimento prévio envolve promover os estudantes, trazer a consciência conhecimentos, informações já conhecidas que irão ajudá-los a entender o texto que segue.

Em seguida mostramos as ilustrações contidas no livro, para que eles fizessem as previsões do que poderia acontecer durante a história e tudo o que eles falavam íamos anotando no quadro, para confrontarmos com o texto. A cada figura ilustrada os alunos iam percebendo a beleza e os detalhes de cada imagem mostrada no livro.

Ainda em círculo, entregamos xerox do texto para os alunos para que eles pudessem acompanhar o momento de leitura junto às professoras.

Nesse momento percebemos a atenção que eles davam ao lerem a poesia, todos ficaram ouvindo quietinhos, percebendo cada detalhe do texto.

Ao término da leitura perguntamos a eles, se o que eles viram nas figuras ilustrativas foi parecido com que tínhamos acabado de ler, e todos responderam que sim. Fica claro que realmente eles prestaram mesmo atenção na leitura do texto.

Graves & Graves (1995, p. 112), ressalta que ler para os estudantes pode servir a muitas funções. Ouvir uma história ou parte da exposição lida em voz alta é uma experiência muito agradável (...) apresenta aos estudantes como um modelo de boa leitura oral.

Nesta fase objetivamos a discussão do texto, para constar o entendimento e estabelecer as relações com os conhecimentos que eles tinham sobre as ilustrações do texto, e como o texto houve uma interação bastante significativa, todos discutiram o que havia acontecido durante o texto, fazendo indagações, explorando o texto oralmente e desenhando.

Após termos trabalhado com a poesia, contando o que se passa na história, trabalhamos com o texto xerografado, e logo em seguida, utilizamos uma música sugestiva com a mesma poesia. Para eles tudo aquilo que estava acontecendo era novo. É preciso estar atento quanto a utilização de procedimentos novos, se não usados adequadamente compromete o desenrolar da aula é pode vir a não da certo.

Graves & Graves, afirma:

Atividades de questionamento dão ao professor a oportunidade de encorajar e promover o pensamento de ordem superior. [...] a interpretar, a analisar e avaliar o que eles leram.



É com base nesse pensamento que rege o estudo, analisando, interpretando, buscando explorar o sentido que há no texto poético.

Após a implementação do plano realizamos uma segunda entrevista com os alunos e a professora, para saber o que acharam do nosso trabalho e percebemos o quanto eles ficaram maravilhados com a nossa metodologia, embora a poesia o “pato” de Vinicius de Moraes, já fosse conhecido por alguns alunos, mas não tinham trabalhado daquela forma.

Segunda entrevista

Depois de fazermos uma segunda entrevista, onde questionamos sobre a experiência realizada com os mesmos sujeitos afim de confirmar dados, sobre o que eles acharam da experiência com a poesia realizada em sala de aula, ao perguntarmos o que eles acharam da poesia trabalhada, todos responderam que adoraram, e que queriam que a professora trabalhasse sempre poesia com eles, pois foi muito divertido trabalhar com poesia em sala de aula. Quando perguntamos o que eles achavam do trabalho, constantemente com poesia. As respostas coincidem, com uma ótima idéia iríamos adorar. Outra pergunta foi: Vocês conhecem outras poesias? Apenas alguns deles conheciam mas não lembravam do nome. Assim fica evidente com as entrevistas, é que a maioria dos alunos não lembravam, ou não queriam relatar outros trabalhos realizados pela professora com a poesia em sala de aula. Embora os alunos gostem de poesia, muitos professores não despertaram para a importância desse trabalho.

Sampaio (2002.p.106), Mostra em suas pesquisas que o trabalho com textos literários em algumas escolas servem de pretextos para tratamentos de questões, que envolvem valores morais tópicos gramaticais, não contribuindo para formação de leitores.

Com isso, podemos entender que alguns professores ainda não se adaptaram a trabalhar a poesia de forma prazerosa e fantástica, explorando os conhecimentos prévios, com uma metodologia divertida e adequada ao nível dos alunos, lendo o poema com atenção e ritmo, gesticulando palavras prendendo a atenção dos alunos.

Segundo Helder (2007), A poesia deve ser realizada da em voz alta, utilizando a pontuação corretamente, a forma expressiva muitos professores apresentam dificuldades em trabalhar dessa maneira, com essas dificuldades poderá apostar os alunos da poesia, por não se sentirem preparados, até mesmo pela falta de prática. Ler é dor sentido as palavras com segurança, entendendo às descobrindo a magia existente em cada palavra dentro de um poema lendo e relendo novamente. Dessa forma conseguiremos fazer com que os alunos sintam-se atraídos, envolvidos no mundo agradável da poesia através da oralidade.

A partir do momento que os professores se disponibilizarem um pouco do seu tempo, para o estudo da poesia, se encantando com a mesma vencerão essas barreiras, descobrindo o valor inigualável que contém na poesia. À medida que vai trabalhando, vai superar métodos ultrapassados de memorização. Acabando com essa política de utilizar os textos apenas como pretexto para exploração da gramática, deixando de valorizar a emoção, imaginação e fantasia, aproximando o leitor com o texto ampliando seus conhecimentos possibilitando uma nova compreensão, construindo um sentido para o texto em geral.

Os PCN'S fazem uma reflexão acerca da importância da leitura em voz alta feita pelo professor, mas não é o que acontece no cotidiano das escolas, segundo os PCN's quanto mais as crianças avançam nas séries essas práticas vão desaparecendo, isso não deveria acontecer, pois os alunos necessitam sempre, seja qualquer nível escolar, de um exemplo, para seguir, e torna-se um bom leitor.

Conclusão

Ao realizamos essa experiência sentimos o entusiasmo, dos alunos e percebemos que houve uma aprendizagem muito significativa, através de linguagem oral, expressiva e em forma de desenho. Observamos que para os alunos era mais fácil, falar desenhar, do que escrever o que eles entendiam.



É com base nessa experiência realizada que concluímos o nosso trabalho. Podemos dizer que atingimos o nosso principal objetivo, despertar os alunos para uma prática de leitura.

Podemos dizer que alunos e professores foram beneficiados com essa experiência, pois para eles foi uma experiência nova em sala de aula e para os professores um passo ao que diz respeito ao incentivo com o gênero poético.

As formas de interação com turma foi muito proveitosa todos participaram musicas referente a poesia. Cremos que foi um momento único, pois eles falaram que ainda não haviam trabalhado com a poesia este ano.

Em fim essa foi uma experiência muito relevante para nos enquanto professores em formação e para todos que juntos participaram conosco neste momento, em que podemos perceber o quanto vale à pena trazer para as crianças em pouco de poesia, visando a aprendizagem.

Referências

- AMARILHA, M. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis/RJ: vozes, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental. **Paramentos Curriculares Nacionais:** Primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental – língua Portuguesa. Brasília, 2001.
- CUNHA, M. A. **A leitura infantil:** teoria e prática. 9 ed. São Paulo: Àtica, 1989
- GRAVES, M. F; GRAVES, B. B. **A experiência de leitura por andaime:** uma referencia flexível para ajudar os estudantes a obter o Maximo de texto. USA: UKRA, 1995.
- PINHEIRO, M. **Poesia na sala de aula.** 3 ed. Campina Grande: Bagagem, 2007.
- SAMPAIO, M.L.P. **A relação teoria-prática no ensino de leitura:** o planejamento pedagógico como referência de análise. Dissertação(Mestrado).Natal:UFRN,2002.



A IMPORTÂNCIA DA SUBJETIVIDADE PARA O CONHECIMENTO MATEMÁTICO

Aldo Gomes de ALENCAR

Francisco Flávio Guedes ALMEIDA

Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET/CE)

Introdução

A educação sempre foi uma preocupação central na vida de todas as civilizações, através dela, as sociedades se organizam na definição do que esperam das novas gerações

Destacaremos no nosso trabalho um momento crítico para que, cada um de nós reflita sobre o nosso comportamento como educador. O comparativo entre o pequeno jardineiro e o que cada um de nós fazemos é primordial para nossas conclusões.

Não podemos deixar de dar relevância à escola crítica. Ela postula que cada forma de educar é produto de um determinado momento histórico e que a escola produz cultura, bem como é produzida por ela.

Quando idealizamos contar a história do pequeno jardineiro, tínhamos em mente, um simples propósito: tornar as aulas nas quais administrámos no colégio Humberto de Alencar Castelo Branco, um pouco mais atrativas. Desejávamos chamar a atenção dos alunos com novos enfoques à matemática, mostrando que ela não é esse bicho de sete cabeças e tão excludente na vida dos jovens. Fomos muito questionados. Surgiram varias perguntas, as quais no momento a minha vaidade de professor de matemática e o meu orgulho não permitiam responder. E o que fazer agora? O meu orgulho foi por terra, criei sarna pra me coçar, como vou sair dessa? Já que democratizei as minhas salas de aulas, o que fazer? Caiu a ficha...

Refleti, refleti, refleti e refleti. Olhei para dentro de mim e vi a fera existente no meu interior, ferida e rastejante, desprovida de sua altivez, de sua prepotência, de seu orgulho, de sua vaidade, dei então evasão aos meus pensamentos, e passei a me questionar, e a analisar cada uma daquelas citações proferidas por meus alunos. Bendita hora, a qual o jardineiro chegou a minha vida. Formulei um questionário envolvendo todas as perguntas formuladas por meus alunos. Retrocedi no tempo e me pus sentado à frente de um professor de matemática como eu, tanto ministrava como assistia à aula. Passei então a viver essa dupla atividade. Analisando ambos os comportamentos (professor-aluno, aluno-professor) e vi todos os meus insucessos como professor e senti as derrotas como aluno. O aprendizado nesse momento de reflexão foi enorme, e hoje estou tentando levar a você meu caro leitor esses momentos de lucidez que ficaram. Os ensinamentos tirados da crítica dos meus alunos e tentando fazer com que eles entendam os conceitos matemáticos através de coisas simples do dia-a-dia, sem complicação, sem rodeios, associados à realidade da vida e levando sempre em mente uma história para que eles se situem dentro desse cenário como co-autor, fazendo com que cada um veja a nossa disciplina como um instrumento, que veio para simplificar a nossa vida. De uma maneira geral a matemática tem como objetivo central induzir o educando de uma consciência crítica e lógica sem se desumanizar.

Metodologia

Para a realização do nosso trabalho desenvolvemos uma história a qual cognominamos de **APRENDA COM O JARDINEIRO**, uma história sucinta para auxiliar os senso críticos, que reinam dentro de cada um de nós. Firmamo-nos no pensamento filosófico de alguns pensadores, educadores e de excelentes psicólogos, que mostram a segurança do pequeno jardineiro sobre o que faz, e a insegurança sobre o que pensa o seu cliente com relação a sua faina, a curiosidade de



saber o grau de satisfação, o gesto nobre e humilde de procurar saber qual o pensamento de seu cliente com relação ao que realiza.

APRENDA COM O JARDINEIRO

Nos Estados Unidos, a maioria das residências tem, por tradição, um belíssimo gramado na frente e vários jardineiros para fazer a manutenção...

Certa feita um executivo de marketing de uma grande empresa, contratou um desses jardineiros, através de um site especializado em jardinagem...

Na hora e data marcada, lá estava o jardineiro se apresentando para a execução do contrato...

Ao entrar o porteiro não permite que o jardineiro continue com seu plano: Falar com o presidente da empresa. Nesse ínterim o guarda comunica-se com o chefe da segurança, informando o fato...

O chefe da segurança imediatamente notifica o ocorrido à secretaria do presidente... A secretaria por sua vez, leva o sucedido ao conhecimento do presidente, relatando o advindo, sem informar que se tratava de um jardineiro menino...

O presidente da empresa, através do seu secretário executivo, manda que a secretaria faça com que o jardineiro chegue até ele...

Quão grande fora o espanto do presidente da empresa, quando viu que havia fechado contrato com um menino... Quis desistir cancelar o contrato...

O menino senhor de si, conciso, firme replica o empresário. O senhor não pode me proibir de cumprir o nosso contrato, a não ser, que o senhor me pague à multa contratual, que consta do nosso acordo. Sou um menino, mas não sou inválido...

O pequeno jardineiro era bastante eficiente, com muita eficácia, uma agilidade incomparável e um dinamismo como ninguém...

Colocava um aqui pra aparar a grama...

Outro ali para regar as plantas...

Outros acolá para podar os galhos secos das árvores...

Passou o tempo, em torno de três horas aproximadamente, o serviço estava concluído, o jardim estava varrido, as folhas e o entulho ensacados e armazenados nos depósitos de lixo. As árvores estavam com um novo formato arquitetônico, realmente uma perfeição...

Concluído o serviço, o menino se dirige ao escritório central, para convidar o contratante, a receber o serviço.

O empresário diz não acreditar que o serviço esteja pronto, com qualidade, pois tem costume de contratar jardineiros adultos e esses mesmos levam de dois a três dias para executarem o serviço. O menino contra argumenta; Doutor, o Senhor vai receber o serviço e onde não estiver de seu agrado, o senhor me aponta para que eu corrija. Retrucou o menino...

O presidente e seus assessores se dirigiram até o local da tarefa executada para o recebimento das obras cumpridas...

A equipe retorna ao escritório, maravilhada com o desempenho do menino jardineiro, conversas sobre o trabalho do menino surgiam de quando em vez...

Passada a euforia pelo bom desempenho, o garoto solicitou ao executivo, permissão para utilizar o telefone, no que foi prontamente atendido...

O garoto discou um número, do outro lado da linha alguém atende, ele insinua: A senhora tem o mais belo jardim que conheço... Muito obrigada.

Começa então o diálogo...

- A senhora está precisando de um jardineiro?
- Não, eu já tenho um, estou muito satisfeita com o meu, foi a resposta.
- Mas, além de aparar sua grama, eu também tiro o lixo.



- Isso o meu jardineiro também faz, disse a voz do outro lado.
 - Eu limpo e lubrifico todas as ferramentas no final do serviço, disse ele.
 - Mas o meu jardineiro também o faz, insistia a senhora.
 - Eu faço a programação de atendimento o mais rápido possível.
 - Bom, mas o meu jardineiro também me atende prontamente.
 - O meu preço é um dos melhores que existe na praça
 - Não, muito obrigada! O preço do meu jardineiro também é muito bom.
 - Tudo bem senhora, muito obrigada, me desculpe ter incomodado...
- O presidente que estava ao lado, não pode deixar de ouvir a conversa e ironizou:
- Meu rapaz, você acaba de perder uma cliente.
 - Não, respondeu o garoto. Eu sou o jardineiro dela. Eu apenas estava medindo o quanto ela estava satisfeita com o meu trabalho...

A partir das idéias apontadas neste texto, apresento algumas questões para reflexão dos professores:

- Se você ligasse para seus alunos e fizesse como o jardineiro, teria as mesmas respostas?
- Que ação você desenvolve para saber se seus alunos estão aprendendo o seu conteúdo?
- Você teria coragem de fazer uma pesquisa de satisfação com relação ao que você faz? Você sabe o que precisa mudar no seu comportamento como profissional?
- Você sabe o que precisa mudar no seu comportamento para satisfazer ainda mais os seus alunos?
- Você sabe o que os desagrada?
- O que você faz para ajudar o seu aluno, que não está acompanhando o seu curso?
- Como estou no curso, com a vaidade do cientista ou com a humildade do educador?

Todas essas respostas você encontrará na construção dos fatos...

A construção dos fatos

Acredita David Hume: Tudo aquilo que podemos compreender, pode ser dividido em duas partes, a qual se classifica como idéias e fatos, que é a relação de causa e efeito tornando possível a cada um de nós a ligação dessas idéias com os fatos. Afirmamos que idéias são os caminhos que usamos para a explicação dos fatos, pois é a partir delas que chegamos às várias conclusões sobre os fatos, criando assim as várias teorias que formam a ciência.

Contudo é importante fazer uma análise mais detalhada desses fatos e idéias, para compreendermos todo o campo da ciência, segundo David Hume. Concluímos, pois, que fatos não têm existência isolada das interpretações. Tudo está relacionado. Também entendemos que a imaginação é fundamental para o progresso contínuo da ciência. É isso que David Hume chama à atenção, no modo como é visto e interpretado as coisas,

O que são fatos? Eles existem independentemente da nossa imaginação criativa? Essas são algumas das questões, que tentaremos responder.

Os dicionários definem fatos como verdades evidentes. Isso nos sugere que tais verdades são livres de qualquer interpretação, pois elas simplesmente “são”. No entanto, Nietzsche afirma que não existem fatos, só o que há são interpretações.

Nietzsche sustenta sua tese afirmando, que até mesmo a linguagem, utilizada para enunciar um fato, está transmitindo alguma idéia além de uma “verdade simples”.

O que já sabemos é que apenas o conhecimento dos fatos não é suficiente para construir a ciência. É “fato”, por exemplo, que é, mas será que “interpretamos” todo o significado dessa expressão?



Os positivistas acreditavam que conhecer fatos era a única forma segura de construir qualquer teoria. Para eles, não havia espaço para a imaginação ou hipóteses aparentemente verdadeiras, se essas não pudessem ser comprovadas. A ciência era formada apenas pelo que pode ser medido, testado e comprovado.

Felizmente, existiram outros cientistas além dos positivistas. Pessoas que não acreditavam que fatos eram suficientes. Esses cientistas, como Kepler e Semmelweis, também davam crédito a idéias que não podiam ser verificadas na sua época. Depois, muitas dessas idéias foram testadas e aceitas pela ciência, contribuindo na sua formação.

Considerações finais

A construção dos fatos analisa com bastante clareza. Todo pensamento se limita aos fatos, o pensamento filosófico do positivismo... Os cientistas evitam conflitos, porque as decisões podem ser tomadas por meios precisos e objetivos. Porém, esses métodos não são apropriados a alcançarem as explicações pretendidas. A forma sucinta que existe na relação causa e efeito, não oferece conhecimento, porquanto se trata de hábitos e automatismos, que nos leva a aceitar como fatos.

No entanto, o que os cientistas procuram é o conjunto dos fatos, em uma situação teórico-explicativo, que lhes dê vida. Fundamentado na construção dos fatos, temos aqui na situação presente, um demonstrativo dessa condição. O jardineiro pode se julgar insatisfeito por remanescerem dúvidas sobre o questionamento ou mesmo do lado oposto, levado a realizar novos questionamentos com vistas à elucidação dos fatos.

A história que se passa no momento presente, nada mais é que uma causa, (ESTIMULOS), por que vem do meio exterior, foi criada no intuito de estimular, tentar modificar o seu comportamento orgânico, (EFEITO), visando obter resposta do seu ego. Ao mesmo tempo, foi criado um questionamento reflexivo, para fazer você refletir, sobre si mesmo, e sobre os outros. Ter equilíbrio para aceitar como os outros nos vem, ter forças para se modificar criando ações que melhore o nível de aprendizado dos nossos ensinamentos.

Ter forças para assumir nossas inconseqüências e corrigi-las, tanto no campo pessoal, como no profissional. Saber que você não é o dono da verdade e que você está lidando com gente. Uma palavra amiga, não vai lhe diminuir mais do que, você já é... Destitua-se do seu orgulho, da sua vaidade, prepotência, veja que gente sorri, que gente chora, que gente tem alegria, que gente tem tristeza, que tem problemas, veja que não é só o seu conteúdo que compõe a vida...

Referências

BENAKOUCHE, Tamara. **A Escola enquanto Espaço de reprodução de exclusão Digital.** In **Estudo de Sociologia**, set.2002. Disponível em

[<http://www.politicahoje.com/sociologia/publicacoes/publicacao_9_80.pdf>](http://www.politicahoje.com/sociologia/publicacoes/publicacao_9_80.pdf) Acesso em 02/02/2008.

BRASIL, MEC/SEMTEC. **PCN+Ensino Fundamental: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, 2002.

FERNANDES, Alicia. **Inteligência Aprisionada.** São Paulo: Artes Médicas, 2002.

FILHO, Julio de Melo. **O ser e o viver.** São Paulo: Artes Medicas, 2002.

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade.** Brasília: Martins Fontes, 2003.

GUERRA, J. Ajuri. **Dislexia.** São Paulo: Artes Médicas, 2002.



MATOS, J. F. **Educação Matemática e Cidadania**. São Paulo: Quadrante, 2002.

PIAGET, Jean. **O nascimento da Inteligência da Criança**. São Paulo: Imago, 2000.

_____ . **Escola sonega dos alunos a verdadeira matemática**, set.2002. Disponível em

<http://www.linkk.com.br/story.php?title=Escola-sonega-dos-alunos-verdadeira-Matemtica> >

Acesso em 02/02/2008.

_____ . **Críticas ao ensino da Matemática**, set.2002. Disponível em

<http://www.famat.ufu.br/revista/revistaabril2004/futuro/Secao07Numero02.pdf,>> Acesso em

02/02/2008.



A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DAS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS ATRAVÉS DO ARRANJO PRODUTIVO LOCAL NA PARAÍBA

Alexandre Wallace Ramos PEREIRA

João Batista de FREITAS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

1. Introdução

Com a abertura do mercado brasileiro, no inicio da década de 90, as diferenças gerenciais e tecnológicas refletidas na produtividade das empresas, sucatearam assim grande parte das empresas nacionais. Organizações de vários setores no cenário nacional enfrentaram dificuldades de se manterem competitivas, principalmente as micros e pequenas empresas, com sua escassez de recursos, sufocadas por alta carga tributária, encargos trabalhistas, falta de qualificação profissional da mão de obra técnica e gerencial.

Para adaptarem-se a esta nova realidade as pequenas empresas buscam ações no sentido de promover a aquisição de conhecimentos, valores e experiências duráveis capazes de criar um ambiente favorável ao inicio do processo de desenvolvimento de um território. Ou seja, a mobilização do território para o desenvolvimento a partir da construção de redes de atores locais.

Uma das possibilidades de acesso à competitividade para as pequenas empresas do Brasil, está nas aglomerações produtivas, compostas por outras empresas ou outros atores econômicos, com quem o empreendedor e sua organização mantêm relações para obter recursos diversos, sejam materiais ou imateriais, necessários para completar os próprios recursos internos.

Um dos passos fundamentais para dar início a reestruturação produtiva é a criação de estrutura adequada de governança. Entende-se por governança, o ambiente institucional e operacional dos arranjos produtivos que pode envolver pessoas físicas ou jurídicas, ligadas às funções de investimento nas redes, ou seja, no acesso aos bens públicos de produção. Os princípios fundamentais da governança corporativa são premissas para o sucesso duradouro das associações. Neste contexto, surgiu na Paraíba o projeto Farol Digital, uma iniciativa conjunta do SEBRAE-PB e de outros 13 parceiros institucionais, entre eles prefeituras dos 3 municípios de João Pessoa, Campina Grande e Patos que formam as cidades alvo do projeto. O objetivo principal dessa iniciativa é de fortalecer empreendimentos de Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC por meio da difusão tecnológica, de modo a inserir-los nos mercados regional, nacional e internacional de forma competitiva e sustentável.

Sendo assim, projetos dessa natureza que visam dinamizar os arranjos produtivos locais, surgem como oportunidade de gerar valor e permitir que as pequenas empresas consigam superar as dificuldades tecnológicas e de qualificação, fazendo ponte para o futuro.

Esse artigo tem como objetivo descrever algumas práticas de aglomeração produtiva coordenadas pelo Serviço de Apoio as Micro e Pequenas Empresas da Paraíba – SEBRAE/PB, o caso do Projeto Farol Digital instrumento de cooperação e integração das empresas de TIC. Para o alcance do objetivo proposto no trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental para explorar aspectos relacionados aos Arranjos Produtivos Locais – APL's, e em seguida, as bases conceituais e metodológicas do Projeto Farol Digital. Além disso, foram levantadas informações através de visitas técnicas a instituições e empresas envolvidas com a Tecnologia de Informação e Comunicação – TIC na Paraíba. A utilização da técnica da observação não participante contribuiu para um melhor entendimento a respeito da dinâmica que envolve os APL's.

Além desta parte introdutória, o artigo aborda nos itens seguintes: o contexto; conceitos e formas de atuação dos APL's e suas implicações como dinamizador das micro e pequenas



empresas e a descrição do processo de implantação do Projeto Farol Digital, explicitando atividades já realizadas e situação atual. Em seguida, são feitas as considerações finais, no qual são reforçadas as necessidades de estudos posteriores para acompanhamento das ações do Projeto e as possibilidades de adequações e atuações para outros APL's.

2. Metodologia

O estudo foi desenvolvido em três cidades da Paraíba: João Pessoa, Campina Grande e Patos, no período correspondente aos meses de agosto de 2006 à fevereiro de 2007. Para o alcance do objetivo proposto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental para explorar aspectos relacionados aos APL's e as bases conceituais e metodológicas do Projeto Farol Digital. Além dessas ferramentas, este trabalho incluiu também levantamento de informações através de visitas técnicas a instituições e empresas envolvidas com o setor pesquisado.

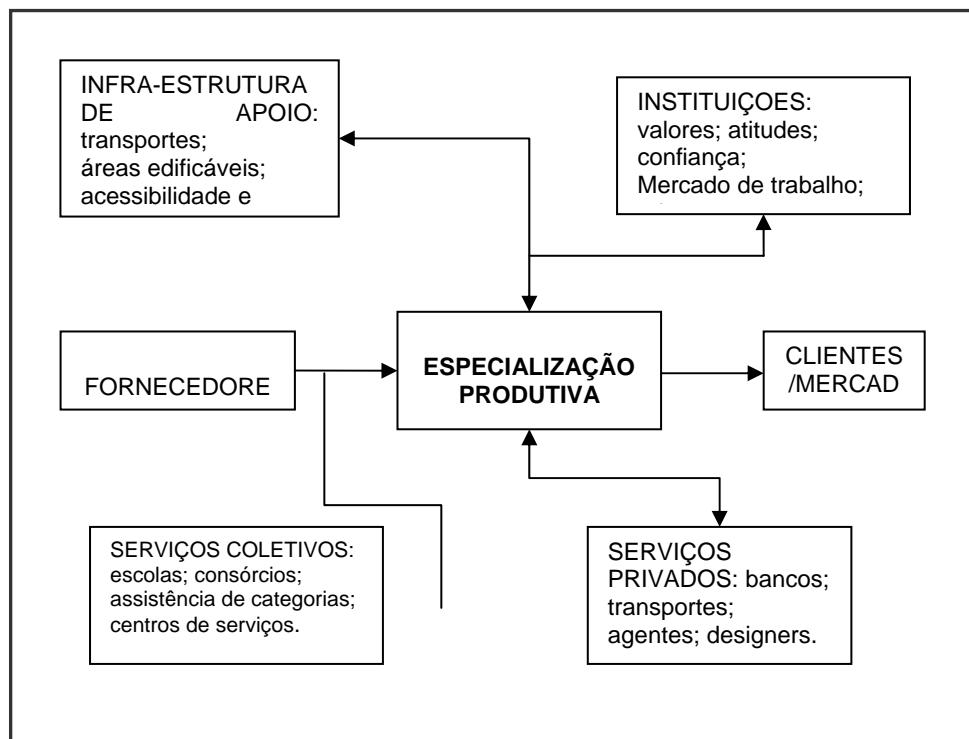
3. Arranjo Produtivo Local

No Brasil, os termos arranjos e sistemas produtivos e inovativos locais, foram desenvolvidos no âmbito da Rede de Pesquisa em Sistemas Produtivos e Inovativos Locais (RedeSist). Essa abordagem conceitual convergente com as demais terminologias, contudo mais próxima das especificidades do País, torna-se mais útil à formulação de políticas para sua promoção (CASSIOLATO e LASTRES, 2003).

O conceito de cluster remete a um conglomerado de empresas, particularmente as pequenas e médias, unidas em regime de cooperação, para que cada uma das firmas se responsabilize por um dos estágios do processo produtivo de um mesmo negócio, situadas numa determinada região geográfica (PIORE e SABEL, 1984; BRUSCO, 1990; TENDLER e AMORIM, 1996).

Já os sistemas produtivos e inovativos locais dizem respeito a aglomerados de agentes econômicos, políticos e sociais – produtores, fornecedores, clientes, instituições de ensino, organizações criadoras de conhecimento, associações, sindicatos, agências de promoção, apoio, financiamento, governos, entre outros – localizados em um mesmo território, com foco em um conjunto específico de atividades econômicas e que apresentam vínculos expressivos de interação, cooperação e aprendizagem (REDESIST, 2005). Tais sistemas variam, abrangendo desde aqueles mais complexos e articulados sistemas produtivos até aqueles mais rudimentares, os chamados arranjos produtivos locais (APL's).

De acordo com Lastres, Arroio e Lemos (2003), APL é definido como um conjunto de empresas que atuam em torno de uma atividade econômica comum, com apoio de outras empresas correlatas e complementares em uma região específica. Essa forma de relacionamento busca compartilhar as necessidades e funções comuns de um grupo de empresas complementares, com intuito de ganho de escala, poder de negociação e qualificação técnica em todos os elos da cadeia produtiva. Formando assim, uma rede de relações entre os atores envolvidos e suas interfaces, (ver Figura 1).



Fonte: LEÃO (2005)

Figura 1: Esquema de relações e atores em um APL.

Furlanetto e Silva (2005), afirmam que para implementar essas novas formas de relacionamento e de organização entre as empresas que compõem um mesmo sistema produtivo, ou um mesmo arranjo produtivo, é condição básica a presença de ações de colaboração entre seus atores. Sendo de vital importância que esses aglomerados passem por um processo de reestruturação, onde aspectos como cooperação, articulação, interação e aprendizagem entre os seus agentes e as formas alternativas de estrutura de coordenação, devam ser pressupostos para o sucesso da iniciativa de formação de um APL.

Como resultado desses aglomerados observa-se o fortalecimento do poder local como agente estratégico para o desenvolvimento e a abertura de espaço para formulação de políticas locais de desenvolvimento. Todas essas transformações trazem consequências diretas para os municípios e para as empresas locais, porque são nesses que ocorrem as atividades de produção e consumo. Nesse processo, a localidade passa a ter papel de destaque na função que pode desempenhar para a competitividade e para o desenvolvimento econômico do país. Mas, ao se falar da importância das cidades como unidades de desenvolvimento econômico, deve-se considerar as formas de organização dos diferentes sistemas produtivos locais na geração de riquezas na sociedade, notadamente das aglomerações setoriais de pequenas e médias empresas, PME's locais.

Schmitz ressalta que a simples aglomeração de empresas não é suficiente para a obtenção de ganhos econômicos. Para que as empresas adquiram competitividade real e sustentada é necessária à busca pela "eficiência coletiva", conceituada pelo autor como "a vantagem competitiva derivada das economias externas locais e das ações em conjunto" (SCHMITZ, 1997).

As análises de Schmitz destacam-se na literatura sobre aglomerações na medida em que definem com clareza os pré-requisitos para que as aglomerações setoriais representem uma forma de organização industrial virtuosa para o segmento das pequenas empresas. Para consolidar as vantagens competitivas das aglomerações é imprescindível a existência de relações cooperativas entre as empresas, o que as distinguiriam, definitivamente, de uma simples concentração de empresas de um mesmo setor. A proximidade geográfica não é suficiente, pois,



vale lembrar que, o que determina a capacidade competitiva das pequenas empresas em aglomerações setoriais é a possibilidade de reunir especialização (apropriada ao pequeno tamanho) e ganhos de escala (possíveis a partir das ações em conjunto) como maneira de minimizar as fragilidades estruturais ao pequeno porte.

A simples aglutinação pode, de fato, gerar as economias externas, mas somente práticas em conjunto são capazes de imprimir continuidade e dinamismo às vantagens derivadas de aglomeração. Apenas a posse de recursos (físicos e humanos) não permite à localidade se diferenciar no mercado, dado que os mesmos recursos podem ser encontrados em outras localidades. Nesse sentido, políticas de investimento em capital físico ou em infra-estrutura, são importantes para uma economia ou região pelo fato de criar condições favoráveis à formação de aglomerações de atividades mercantis, criando externalidades para o capital privado, a exemplo de redução dos custos de transação, de produção e de transporte, de acesso a mercados, etc.

Entretanto, por si só, ela não é suficiente para criar um processo dinâmico de endogeneização do excedente econômico local e para atrair excedentes de outras regiões, dessa forma gerando a ampliação das atividades econômicas, da renda e do emprego. Para que produza efeitos multiplicadores crescentes e virtuosos sobre o produto e a renda, as referidas políticas devem estar no contexto de uma estratégia global de desenvolvimento da região, cujos mecanismos estejam administrativa, econômica e politicamente fundamentados, com o objetivo de evitar a formação de “enclaves” ou a aglomeração de indústrias desprovidas de coerência interna nas suas conexões.

No termo de referência para desenvolvimento de APL's do SEBRAE (2003a), esses aspectos se manifestam pela existência de iniciativas, ações, atividades e projetos realizados em conjunto, entre as empresas, entre empresas e suas associações, entre empresas e instituições técnicas e financeiras, entre empresas e poder público, e outras possíveis combinações entre os atores presentes no APL.

Isso pode ocorrer por meio de:

- Intercâmbio sistemático de informações produtivas, tecnológicas e mercadológicas (com clientes, fornecedores, concorrentes e outros);
- Interação envolvendo empresas e outras instituições, por meio de programas comuns de treinamento, realização de eventos/feiras, cursos e seminários, entre outros;
- Integração de competências, por meio da realização de projetos conjuntos, incluindo desde melhoria de produtos e processos até pesquisa e desenvolvimento propriamente dita, entre empresas e destas com outras instituições.

Portanto, os Arranjos Produtivos Locais – APL's em geral, surgem da construção de identidades e formações de vínculos territoriais, construídos a partir de uma base social, cultural, política e econômica comum. O APL pode ser considerado uma estrutura de organizações voltadas para a otimização de processos, redução de custos e aumento de qualidade, uma vez que despesas como transporte, serviços especializados, consultoria, treinamento, insumos, matéria prima, são compartilhados e com isso, aumentam as condições de competição dentro de um mercado.

Embora a maior parte dos estudos sobre arranjos produtivos sejam relativos às experiências de países desenvolvidos, eles tem inspirado trabalhos nos países em desenvolvimento. Existe, uma literatura, crescente que, como ponto comum, argumentam que:

- a) Os arranjos produtivos locais de PME's são importantes para os países em desenvolvimento como estratégia para preservar as estruturas locais de produção dotando-as da capacidade de competição e de inovação necessária para sua inserção nos mercados globalizados;
- b) A organização em arranjos produtivos locais tem auxiliado pequenas e médias empresas a ultrapassar conhecidas barreiras ao crescimento das firmas, a produzir eficientemente e a comercializar produtos em mercados distantes – quer nacionais quer internacionais.



Resumindo os pontos anteriores: pequenas e médias empresas de diferentes segmentos enfrentam dificuldades crescentes para sobreviverem e se desenvolverem no mercado globalizado cada vez mais competitivo, caracterizado pelas constantes mudanças de paradigma e pelo predomínio das grandes empresas, que conforme definiu Chesnais (1997), “grupos que são realmente capazes de sustentar uma concorrência global, conduzida simultaneamente em seu próprio mercado, nos de seus rivais e nos mercados de terceiros”.

Como resultado observa-se uma desestruturação dos sistemas produtivos locais, despreparados e sem capacidade de concorrer neste ambiente altamente competitivo e desregulado da economia internacionalizada. Estas mudanças de paradigma trazem no seu bojo riscos e ameaças à sobrevivência das PME's locais. Mas a exemplo de outras mudanças que ocorreram ao longo da história econômica trazem também consigo o seu próprio antídoto. Importantes oportunidades são criadas com o fim das barreiras, com o encurtamento das distâncias e com o aceleramento dos negócios.

A exploração destas novas oportunidades por parte das empresas locais, porém, impõem uma mudança radical na forma de desenvolver negócios e consequentemente na estruturação do sistema produtivo local. A compreensão da mudança de paradigma em curso está levando muitas empresas a repensarem suas estratégias de negócios, conscientes de que individualmente não dispõem de capacidade de competir e sobreviver neste novo ambiente.

Além do mais, otimizar processos e minimizar custos são metas prioritárias para a sobrevivência das MPE's no mercado altamente competitivo. Nota-se então, que o estabelecimento de novas formas de organização e de ação conjunta, podem oferecer vantagens competitivas para superar as deficiências oriundas do tamanho e do isolamento, características encontradas nos pequenos negócios.

Do contrário, ao se organizarem como unidades de produção isoladas, os pequenos negócios reproduzem a forma de funcionamento das grandes empresas, porém sem suas principais vantagens: a capacidade de gerar economias de escala, de investir em inovação produtiva e na qualificação profissional dos seus funcionários (SEBRAE, 2003b), sendo esses fatores, os maiores responsáveis pela permanência das MPE's no mercado competitivo.

Nota-se também, que o perfil das empresas que compõem o mercado nacional, está fortemente marcado pela presença das micro e pequenas empresas. Numa pesquisa realizada em 2002, foi constatado que em conjunto, as micro e pequenas empresas responderam, por 99,2% do número total de empresas formais, por 57,2% dos empregos totais e por 26,0% da massa salarial (SEBRAE, 2005, p. 10).

Porém, sua participação no mercado não significa sustentabilidade, 35% da MPE's fecham no seu primeiro ano de vida, 46% no segundo e 56% no terceiro ano de funcionamento (SEBRAE, 2004).

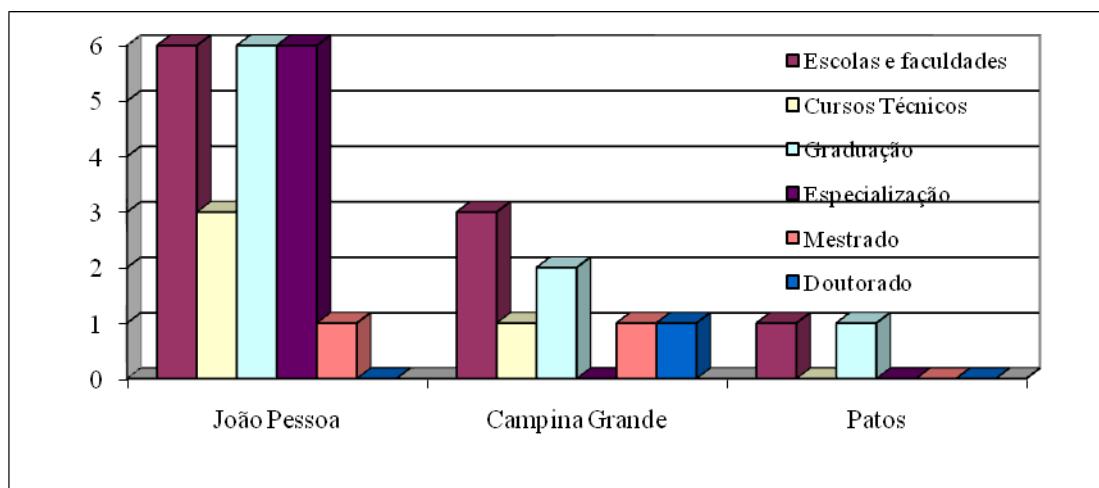
Na seção seguinte é apresentado o ideologia do Farol Digital e suas principais metas.

O Farol Digital norteando o APL de TIC na Paraíba

O Projeto Farol Digital - PFD, é uma iniciativa conjunta do SEBRAE-PB e de outros 13 parceiros institucionais, busca promover a inovação e o fortalecimento do setor TIC por meio da difusão tecnológica e do acesso aos mercados regionais, nacional e internacional de forma competitiva e sustentável. Para implantação do Projeto Farol Digital, foi feito um diagnóstico no início de 2006, onde foram verificadas as potencialidades para empreendedorismo de TIC em três cidades da Paraíba: João Pessoa, Campina Grande e Patos. Em cada um desses três municípios, verificaram-se carências de: organização no âmbito do Arranjo Produtivo Local (APL); de integração interna (entre as empresas e instituições de ensino e P&D) e externa (nos mercados regionais, nacional e internacional); de atuação mais produtiva em P&D e Marketing & Vendas (M&V); de investimentos e, de inovação.



Apesar das carências apontadas pelo diagnóstico, os dados levantados também revelaram que já existem cerca de 320 empresas de TIC (200 em João Pessoa, 100 em Campina Grande e 20 em Patos). Outro fator importante detectado está relacionado com a capacidade de formação de capital humano, nessas três localidades, formam-se anualmente cerca de 500 profissionais na área de computação (técnico e de nível superior), suprindo assim, as necessidades para implantação de fábricas de software (Ver Figura 2).



Fonte: LEÃO (2005)

Figura 2 - Caracterização Institucional para a formação em TIC

Estes números indicados pelo diagnóstico têm atraído a instalação de fábricas de software de empresas de Pernambuco (incluindo o CESAR), do Distrito Federal, a exemplo da ORACLE, e até do exterior como a SCHARTNER, da Alemanha. Dessa forma, o Projeto Farol Digital servirá para desencadear e coordenar ações visando atender às carências diagnósticas. O atendimento a estas carências contribuirá para fortalecer e democratizar a atuação em TIC das empresas e instituições locais, como também promover maior agregação de valor, geração e fixação de empregos e riqueza na Paraíba.

O Público-alvo do PFD são empresas e potenciais empreendedores no setor TIC de João Pessoa, Campina Grande e Patos. O projeto tem a duração de três anos (2006 a 2008), e tem como principais metas:

- Consolidar e ampliar o empreendedorismo em TIC na Paraíba, com empresas certificadas e produtos e serviços inovadores;
- Diversificar e complementar as áreas de atuação além de software, para hardware, telecomunicações e prestações de serviços correlatos;
- Comercializar produtos e serviços de classe mundial nos mercados nacional e internacional;
- Promover a fixação de mão-de-obra especializada local, gerando emprego, renda e oportunidades de crescimento empresarial;
- Conhecer e organizar o APL Paraibano de TIC, aumentando as possibilidades de negócios interna e externamente;
- Promover o surgimento de centros digitais no eixo das cidades envolvidas, com o apoio do governo municipal e estadual, de forma a fomentar o surgimento e a fixação de empresas TIC.

Para o SEBRAE-PB coordenar a governança do APL de TIC foi necessário estabelecer parcerias com diversos atores. São inicialmente 13 instituições: o Parque Tecnológico da Paraíba; o IEL; as Universidades Federais da Paraíba e de Campina Grande; o CEFET;



UNIBRATEC; UNIPE; as Faculdades Integradas de Patos; o Banco do Brasil; Prefeitura Municipal de João Pessoa, Campina Grande e Patos e o Governo do Estado, porém outros parceiros juntar-se-ão ao projeto paulatinamente.

Cada uma dessas instituições se ocupa também, de dimensionar e buscar financiamento adequado para a execução das ações planejadas. O SEBRAE-PB e o SEBRAE Nacional contribuem com recursos financeiros para cada ação.

O total de recursos econômicos e financeiros inicialmente alocados no PFD, nos três anos de execução, é de R\$ 3.272.638,00. Neste total não estão incluídos os investimentos sendo feitos em infra-estrutura, imóveis e obras civis pelas prefeituras dos municípios-alvo e possivelmente, Governo do Estado. Outros investimentos complementares deverão ser supridos pelos atuais e novos parceiros e pelas próprias empresas.

Quinze ações foram inicialmente planejadas pelas instituições parceiras e empresas nas três cidades-alvo do projeto. Novas ações poderão ser acrescentadas para atender necessidades específicas e diagnosticadas. Cada ação é coordenada por um dos parceiros, mas executada com a colaboração de todos os interessados, para que juntos possam definir as ações mais importantes e os rumos do projeto, criando uma visibilidade e referência para o setor TIC.

Algumas das empresas integrantes do PFD já participavam anteriormente da experiência de organização coletiva, com intuito de divulgar e comercializar seus produtos no âmbito internacional (Consórcio PBTech). Como resultado em 2006, os investimentos em P&D consolidaram 15 novas tecnologias disponibilizada no mercado, tanto nacional como internacional. Em números o volume de exportações ultrapassou a cifra de 1.5 milhões de dólares. Os principais compradores foram : Alemanha, Espanha, Portugal, México e Estados Unidos.

Como qualquer atividade em equipe, o projeto necessita criar uma identidade própria, através do estabelecimento de parcerias, lideranças empresariais, objetivos mais específicos para o grupo e, acima de tudo, consciência para o crescimento coletivo. Várias ações estão em andamento buscando promover a inovação e o fortalecimento do APL de TIC, entre elas:

Iniciação de cursos de especialização em TIC, voltados para a capacitação técnica e ampliação da visão gerencial;

Certificação no processo de desenvolvimento de software (MPS-BR);

Promoção de palestras e eventos de curta duração, visando sensibilizar os empresários para assuntos mercadológicos como vendas e planejamento estratégico;

Criação de um portal do projeto www.faroldigital.org.br como elemento de integração e comunicação entre os interessados;

Caracterização das empresas participantes em termos estratégicos e mercadológicos, como base para definição de ações de interesse comum ao projeto;

Definição mais ampla do Arranjo Produtivo Local visando desencadear a integração entre os diversos participantes da cadeia de TIC.

Portanto, a consolidação das ações acima citadas, aliada tanto com a vocação natural do estado, que tem como referência internacional a cidade de Campina Grande, quanto com o cenário econômico favorável será possível através de soluções inovadoras, estabelecer um panorama de TIC na Paraíba com grande potencial competitivo.

Considerações Finais

O presente estudo buscou descrever algumas práticas de apoio e fortalecimento ao APL de tecnologia de informações comunicação na Paraíba. Constatou-se que, as micros e pequenas empresas conseguem a reestruturação produtiva através de ações de fortalecimento de integração



entre empresas, logo, as parcerias e os apoios de instituições públicas e privadas conduzem a construção de sucesso promissor no mercado consumidor.

Após um primeiro ano, 2006, caracterizado por adequações e preparação da instituição hospedeira, o ano de 2007 trás, os primeiros impactos significativos, pois a experiência de aglomeração produtiva das empresas de TIC na Paraíba, descrito nesse artigo, converge num processo potencialmente rico para promover o desenvolvimento local sustentável, graças ao fato de possibilitar o incentivo de grupos do mesmo segmento de micro e pequenas empresas a ter maior penetração no mercado e permitir que uma maior parcela de indivíduos participe diretamente dos resultados da produção, através de uma forma de crescimento com caráter socialmente justo e eficiente.

Observa-se que, o Projeto Farol Digital vem sinalizando positivamente em direção a organização e estruturação do APL de TIC no Estado, através da integração e racionalização dos esforços dos seus vários parceiros. Espera-se principalmente dos parceiros (Universidades, agentes financiadores e governos) envolvidos, o desencadeamento de ações decisivas que se possa garantir facilidades de financiamento, incentivos tributários, programas de capacitação e ações integradas de mercado, visto que, o projeto conclui-se no fim do ano de 2008.

Verifica-se que, o projeto concretiza a sustentabilidade do potencial tecnológico do Estado reconhecido nacionalmente e internacionalmente, tornando-se uma referência na produção de bens e serviços de classe mundial no setor TIC.

Certamente, a descrição das ações concretizadas com o *Projeto Farol Digital* traz a tona informações referentes à cooperação de diversos atores locais envolvidos com TIC na Paraíba. Porém fazem-se necessários estudos posteriores para verificar o real impacto gerado pelo *Projeto Farol Digital* no que diz respeito à mudança das ações empresariais agora coletivas e inovadoras, para promover um desenvolvimento local sustentável.

Referências

- BRUSCO, S. The idea of the industrial districts: its genesis. In: PYKE, F. et al. Industrial districts and inter-firm cooperation in Italy. Geneva: International Institute for Labour Studies, 1990.
- CASSIOLATO, J. e LASTRES, H. M. M. O foco em arranjos produtivos e inovativos locais de micro e pequenas empresas. In: Pequena Empresa (org. Lastres, Cassiolato e Maciel), Relume Dumará, Rio de Janeiro. 2003.
- FURLANETTO, E. L.; SILVA, R. J. A. APL de Calçados de Campina Grande: Análise das Relações Entre Seus Agentes. Anais do Seminário Latino Ibero-Americano de Gestão tecnológica. Bahia. 2005.
- LASTRES, H. M. M., ARROIO, A. e LEMOS, C. Políticas de apoio a pequenas empresas: do leito de Pro custo à promoção de sistemas produtivos locais. In: Pequena Empresa (org. Lastres, Cassiolato e Maciel), Relume Dumará, Rio de Janeiro. 2003.
- LEÃO, L. F. B. Arranjos Produtivos Locais Como Estratégia de Desenvolvimento Em Regiões Periféricas: O Caso do Arranjo Produtivo do Bambu, Cajueiro, Alagoas:. Dissertação de Mestrado. Maceió. 2005.
- PIORE, M., SABEL, C. The second industrial divide: possibilities for prosperity. New York: BasicBooks. 1984.
- SEBRAE. Termo de referência para desenvolvimento de arranjos produtivos locais. Albagli, Sarita; Brito, Jorge (coords). Glossário de Arranjos Produtivos Locais no âmbito do projeto “Arranjos Produtivos Locais: uma nova estratégia de ação para o SEBRAE”. Brasília. 2003^a.



SEBRAE. Termo de referência para desenvolvimento de arranjos produtivos locais. Brasília. 2003b.

SEBRAE. Fatores condicionantes e taxa de mortalidade de empresas no Brasil Relatório de Pesquisa. Brasília. 2004.

SEBRAE. Projeto Farol Digital.– Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas da Paraíba. disponível em: www.sigeor.sebrae.com.br; desde de dez. de 2005.

TENDLER, J., AMORIM, M. A. Small firms and their helpers: lessons on demand. World DevelopPEnt, v. 24, n. 3, p. 407-426. 1996.

SCHMITZ, H. Collective Efficiency and Increasing Returns. Brighton: IDS Working Paper 50, 1997.



O FOCO NARRATIVO NA HISTÓRIA DO HOMEM QUE VIROU BICHO

Aline dos Santos Silva CHAVES

Conceição FLORES

Universidade Potiguar (UnP)

Introdução

Este trabalho é uma leitura de *As Pelejas de Ojuara*, romance de Nei Leandro de Castro e tem como objetivo apresentar alguns aspectos do foco narrativo da obra, publicada inicialmente com o subtítulo de “a história do homem que virou bicho”. Identificamos diferentes modos de contação da narrativa cuja predominância é de terceira-pessoa. O romance, no entanto, não é tecido por um único narrador, pois o narrador principal se serve de outros contadores de histórias. Além disso, o autor invade a história. Para acompanhar o movimento do foco narrativo, nos apoiaremos nas teorias de Mikhail Bakhtin.

Mas antes conheceremos um pouco o autor do romance. Nei Leandro de Castro nasceu em Caicó, no ano de 1940. Aos cinco anos mudou-se para Natal e aos 20 anos para o Rio de Janeiro, onde permaneceu por quase quatro anos. Formado em Direito, Nei Leandro iniciou cedo sua vida intelectual, aos 16 anos publicou pela primeira vez uma redação em um jornal de Natal. Três anos depois ganhou um prêmio nacional de poesia, promovido pelo jornal *O globo*, do Rio de Janeiro. Aos 21 anos publicou seu primeiro livro de poesia *O pastor e a flauta*. Em 1966 organizou a primeira antologia de cronistas norte-rio-grandenses. Ainda nos anos de 1960, participou do movimento Poema Processo.

No Rio de Janeiro, traduziu livrinhos de aventura para sobreviver, participou da equipe que elaborou o *Dicionário Aurélio*, colaborou com o jornal *O Pasquim* usando o pseudônimo de Neil de Castro. Segundo Diva Cunha e Constância Lima Duarte, “das várias frentes que Nei Leandro de Castro atua, é na poesia erótica que ele dá a contribuição maior para a literatura brasileira” (2001, p. 498). Em 1983 publicou seu primeiro romance *O dia das moscas*. Três anos depois, lança *As Pelejas de Ojuara*: a verdadeira história do homem que virou bicho, romance que conquistou muitos leitores, inclusive o poeta Carlos Drummond de Andrade – amigo de Nei – que não economizou elogios: “O diabo do livro me prendeu e fascinou. Sou sensível, antes de tudo, à arte da escrita, e tocou-me a graça do estilo, que torna a leitura uma festa. A gente vive o personagem, sua aventuras, seu destino. E isso é ficção da boa” (DRUMMOND Apud CASTRO, 2002). O livro foi editado cinco vezes e adaptado para o cinema pelo diretor brasileiro Moacyr Góes. O filme foi lançado em 2007 e teve grande sucesso de público, o que contribuiu para que Nei se tornasse um dos autores potiguares mais conhecidos do grande público.

O narrador

Sabemos que histórias são narradas desde sempre. A narração faz parte de nossas vidas, tem sempre alguém narrando uma história ou fato que vivenciou, viu, testemunhou, imaginou ou sonhou, por isso, narração e ficção são sempre associadas, o que também remete a romance. Segundo o *Dicionário Aurélio* narrar é “expor minuciosamente; contar; relatar”, é o que faz um narrador, expõe, descreve minuciosamente os elementos narrativos. Ele é de suma importância para um romance, sem ele não haveria história. Segundo Bonnici e Zolin “o foco narrativo é um recurso utilizado pelo narrador para enquadrar a história de um determinado ângulo ou ponto de vista” (2005, p. 41), ou seja, prevalece o propósito do narrador, o seu ponto de vista – no caso do narrador intruso – ele narra o que lhe foi incumbido pelo autor porque ele foi criado para isso.



Neste romance percebemos que todo o conhecimento do autor é transportado para obra, e nos é passado pelo narrador intruso. Ele faz intertextualidade com outras obras, por exemplo com *Édipo Rei*, de Sófocles, quando é narrada a história de Pantanha; com mitos, como o da vagina dentada, transporta o escritor renascentista François Rabelais para ser um narrador de histórias populares, o Chico Rabelê, faz referência a clássicos como *Dom Quixote de La Mancha*, sem falar nos escritores potiguares que também são mencionados.

A oralidade é a marca principal do romance, por isso o narrador é um contador de histórias e sua narrativa se constrói com outras pequenas histórias. Em *As Pelejas de Ojuara* são muitos os narradores de pequenas histórias, narrativas que contam as lendas dos pequenos lugares por onde Ojuara viaja. E são essas histórias que ele vai escutando que vão tecendo a narrativa. Aqui nos deteremos no discurso do narrador, ou melhor, dos narradores, o narrador principal - que conta a história de Ojuara desde quando ele se chamava José Araújo – e outros dois narradores, que também são personagens, Zé Pretinho e Chico Rabelê. Existem outros, mas elegemos esses dois para falar porque eles estão ligados a dois grandes eventos na vida de Ojuara. As histórias de Zé Pretinho transformaram José Araújo em Ojuara e as de Rabelê o conduziram ao desafio de enfrentar a mãe de Pantanha, mulher cuja vagina devorava o membro masculino.

O narrador se apropria do discurso oral retratando a escrita como a fala. Segundo a teoria de Bakhtin “o romance aparece como um sistema de representação da linguagem, que vive a tensão entre a fala e a escrita” (*Apud MACHADO*, 1995, p. 208). Se o romance vive entre a fala e a escrita, logo, teremos nele discursos da oralidade e da língua culta, que é o suporte da escrita, e assim, a representação da linguagem, neste romance, é a linguagem popular:

Quem conheceu Zé Araújo quando rapaz moço, antes de virar manicaca por manhas e artes de uma turca pendurada no caritó, achava o caixeiro-viagante um caboclo de fino trato, dado a folhetos de feira, coisa e lousa. Ele visitava o interior com sua mala cheia de amostras de fazenda, ganhava a praça durante o dia, reservava a noite para a gandaia. Se tinha viola no cabaré, ele não se fazia de rogado. Abraçava a bicha com as mãos de dedos muito compridos, tirava umas modinhas bonitas, dessas de fazer chorar quem tem mãe na zona. (CASTRO, 2006, p. 14).

O narrador oscila entre a fala e a escrita, inicia com um discurso comum para a escrita e, em seguida, usa variantes regionais como: “manicaca” e “pendurada no caritó”, retratando a linguagem oral.

Segundo Benjamin, a arte de contar histórias entrou em decadência com a invenção da imprensa. Para ele, os grandes narradores são da tradição oral e são de dois tipos: o “narrador marinheiro”, o viagante, aquele que leva as histórias de um lugar para outro e o “narrador sedentário”, aquele que conta as histórias do lugar para seus próprios moradores (1993, p. 201). O narrador principal da história não é um viagante, mas, como narrador onisciente, é através dele que acompanhamos a viagem de Ojuara e este ao escutar as narrativas dos locais por onde passa, encarrega-se de levá-las para outros lugares. As narrativas que Ojuara escuta são histórias contadas por personagens moradores das localidades por onde passa, histórias passadas de pai para filho, por “narradores sedentários”. O narrador principal cede a voz a esses narradores que reinventam as histórias locais, em que se misturam lendas ou mitos da cultura ocidental e que são pontuadas pelo riso. A tarefa de narrar sendo atravessada na obra pelo riso e pelo erotismo explícito, talvez pornográfico, acaba sendoposta como uma atitude paródica das grandes narrativas. É como se o autor/narrador esperasse que ríssemos de nós mesmos.

Mas, voltando ao narrador central, que narra as pelejas de Ojuara, ele é um narrador do tipo intruso. Segundo Reis, “a expressão intrusão do narrador designa toda a manifestação de subjetividade do narrador” (2002, p. 207), ou seja, manifesta a opinião pessoal do narrador, a sua individualidade. Em *As Pelejas de Ojuara* o narrador intruso explica certos fatos da narrativa,



como se fizesse questão de dar satisfação dos acontecimentos ao leitor. Interrompendo a todo instante a narrativa, brinca com o leitor e deixa transparecer sua opinião, revelando seus sentimentos em relação a determinado personagem.

Ojuara troca de cavalo várias vezes durante a sua saga pelas cidades do Rio Grande do Norte, e a cada novo cavalo surge um novo nome, e em todas essas vezes a intrusão do narrador se destinará a comentar a escolha dos nomes desses cavalos. Vejamos uma passagem:

Aqui o narrador da história pede licença para fazer uma ligação entre esse episódio e o nome do primeiro cavalo de Ojuara, que teria tido o nome de Bucéfalo, segundo o mestre Câmara Cascudo. Talvez o mestre tenha chegado em suas pesquisas ao verdadeiro nome da montaria do herói. Mas deve ter tido suas razões para atribuir-lhe o nome do cavalo de Alexandre Magno, cujo som lembra buceta, palavra que ainda fere os ouvidos dos leitores, mesmo os mais esclarecidos. É de se convir que não fica bem a um herói sair por aí montado numa burra mula, ainda por cima de nome Buceta. Bucéfalo, se não soa melhor, pelo menos tem o respaldo histórico. Dito o que, volta o narrador à sua onipresença. (*ibidem*, p. 61)

Além de esclarecer a escolha do nome do primeiro cavalo de Ojuara, o narrador intruso faz intertextualidade com a história usando Alexandre Magno mais conhecido como Alexandre o Grande, rei da Macedônia (336-323 a.C.), e ainda coloca o escritor norte-rio-grandense Câmara Cascudo na história. No final do trecho, o narrador faz rir da tradicional classificação do narrador quando anuncia que voltará à sua onipresença. O narrador entrará diversas vezes na história para fazer comentários e confundir a relação entre realidade e ficção. Cada cidade por onde Ojura passa possui uma história e a partir dela acontece um fato marcante que é contado na obra.

Quando ele chega a Santo Antônio do Salto da Onça, os moradores estão em festa, aguardando a passagem da onça que todo ano vai à cidade para beber água na praça. Mas dessa vez a onça não bebeu a água porque Ojuara quis enfrentá-la, armado com uma peixeira o cabloco foi para o meio de rua encarar o animal, segundo moradores presentes naquele momento o grito de Ojuara foi tão alto e forte que além de ter quebrado os copos da bodega espantou a onça. O animal pulou por cima da cabeça de Ojuara, num salto de mais de vinte metros:

Cabe ao narrador registrar o fato, como o fez, e acrescentar um dado que serve de abono à veracidade do ocorrido. Desde aquela manhã, primeira sexta-feira de agosto, o município passou a se chamado de Santo Antônio do Salto da Onça. Se a nova denominação adotada pelo povo não consta no mapa, a culpa é da caturrice dos cartógrafos. Mas o nome continua sendo Santo Antônio do Salto da Onça, o referido é verdade, todo mundo dá fé. (*ibidem*, p. 178.)

Segundo o narrador, a origem do nome da cidade seria o salto histórico que a onça deu por cima da cabeça de Ojuara. Outro momento marcante do narrador intruso na obra é quando justifica que Ojuara vivia do seu próprio dinheiro:

Antes que um desocupado levante essa questão, como já fizeram até mesmo sobre o custo da biblioteca do engenhoso fidalgo de La Mancha (esse povo não tem mais o que inventar), o narrador esclarece que o cabloco comeu, pagou aluguel, comprou roupa, comprou cavalos, gozou fodelaças sempre à sua custa. Quando o dinheiro que tinha trazido de casa estava acaba não acaba, caíram do céu por descuido os contos de réis do fazendeiro Ruzivelte. Esse dinheiro deu de sobra para ele viver suas aventuras sem pedir emprestado a ninguém. (*ibidem*, p. 198)



Usando como pretexto o receio do povo questionar o meio de sobrevivência de Ojuara, já que em momento algum da obra é mencionado que o personagem trabalha ou tem um emprego, o narrador faz questão de deixar bem claro que o personagem vivia honestamente com dinheiro do seu próprio suor. Todo o dinheiro usado antes de encontrar o fazendeiro era fruto do que ganhara quando ainda trabalhava para o sogro no armazém. E após o encontro passou a sustentar-se com a dinheirama que o fazendeiro lhe deu, afinal esse era o trato: o cabloco derrubaria o boi Mandigueiro ganharia dez contos de réis e a mão de sua filha Leonor em casamento. Elemento presente em toda a narrativa a oralidade também marca presença no trecho transscrito.

Já se aproximando do final do romance encontramos o narrador a falar do possível encontro amoroso de Ojuara com Leonor:

Por que então o narrador se acha com direito de registrar tão perjuro fato? Das duas, uma: conscientemente ou não, ele gostaria que o encontro amoroso de Ojuara com Leonor acontecesse. Segunda hipótese: pode ter sido trama do personagem Franco Jorge, por quem o narrador não morre de amores. (*ibidem*, p. 221-222.)

Leonor, a filha do fazendeiro Ruzivelte, foi prometida a Ojuara em troca de ele derrubar o boi, mas esta era apaixonada por um dos empregados que trabalhava na fazenda do seu pai e, ao perceber isso, Ojuara tratou de acabar com o casamento forçado, que o pai da menina tanto queria, e contar para todos que Leonor gostava de Jé Bernardo, o que contribuiu para a união do casal. Nesse trecho, o narrador revela seu desgosto por não haver o encontro amoroso de Ojuara com Leonor, e deixa bem claro que não gosta do personagem Franco Jorge.

Mais adiante encontramos o intruso narrador mais uma vez expressando seus sentimentos por determinada personagem:

Era a primeira vez que ele a chamava assim, meu bem, que coisa boa ser chamada de meu bem quando a gente sabe que aquilo não é só da boca pra fora, se fosse ele já tinha falado isso desde o começo, fico toda arrepiada, minha Virgem Maria, lá vem de novo uma vontade lesa de chorar, que mulher mais chorona e abestalhada, nunca vi disso. (*ibidem*, p. 260)

A personagem em questão é Clotilde, grande amor de Ojuara, pelo menos foi com quem ele decidiu casar e ter filhos. Clotilde era menina pobre, sofrida, teve que se prostituir para sobreviver, não sabia o que era ser tratada com carinho, e quando Ojuara demonstrou seus afetos por ela, quando ele a tratou carinhosamente, a moça ficou emocionada, pois aquelas palavras mexeram com ela. É quando entra o intruso narrador e deixa transparecer sua opinião xingando a pobre coitada, deixando bem claro o que pensa da personagem.

Sabemos que autor e narrador não são a mesma pessoa, no entanto, muitas vezes há características do autor tão marcantes no texto, que fazem surgir dúvidas, principalmente quando a narrativa é narrada em primeira-pessoa. No romance em estudo o conhecimento de mundo do autor é “transportado” para a obra.

Sob a perspectiva de Bonnici e Zolin (2005, p. 39), vejamos a distinção entre autor e narrador: “narrador é uma categoria específica de personagem” e autor é aquele que cria o texto, dando “vida” a um narrador que conte a sua história. O autor do nosso romance se intromete na narração para comentar um conto sobre Ojuara que achou na gaveta de uma amiga:

A beletrista Thereza Guerra, prestigiada autora inédita, achou pretensão inqualificável um autor se meter onde não é chamado. No mínimo, argumentou numa noite inspirada, quebra-se o fio narrativo e se destrói a tessitura da trama.



[...] Mas a discussão serviu para alguma coisa. O autor teve acesso às gavetas da beletrista e de lá surrupiou alguns originais de prosa e poesia que nenhum olho humano, salvo os dela própria, jamais teve a felicidade de ver. Um desses originais é um fragmento de conto sobre Ojuara, que o narrador transcreve adiante, sem permissão, correndo riscos. (*ibidem*, p. 247.)

A presença do autor é incontestável nesse trecho, já que ele mesmo se apresenta, e adianta saber que a intromissão de um autor na obra quebra a narrativa. A referida *autora inédita* Thereza Guerra foi um pseudônimo criado pelo autor, já que a própria pediu-lhe para não ser mencionada na obra. O conto narra a chegada de Ojuara a uma cidade com casa de prostituição, e lá ele conhece Gracinha, encanto de menina, recém chegada à zona, perdera a virgindade há menos de um mês. Ela o acolheu muito bem, tiveram uma bela noite de prazer, mas como o autor escreve na obra, não há final para o encontro de Ojuara e Gracinha, e isso o deixa confuso:

O autor deste romance confessa que gostou do encontro amoroso de Ojuara com Gracinha. É uma narrativa de uma doce sensualidade que os homens não conseguem alcançar. Mas, meio confuso, o autor se acha com o direito de perguntar: por que Thereza Guerra se intrometeu nessas linhas, logo agora que a história começa a descer a ladeira final? Só pra atrapalhar? É guerra é? (*ibidem*, p. 251.)

O autor se confessa confuso porque certamente a essa altura do romance já devia ter um final programado para Ojuara, e a história criada por Thereza chamou atenção, confundido suas idéias. Wayne Booth (BOOTH *apud* LEITE, 2001, p.18), na teoria do autor implícito, afirma que o autor não desaparece, mas se mascara constantemente, atrás de uma personagem ou de uma voz narrativa que o representa, nesse caso o autor não faz isso, ele simplesmente quebra o percurso da narrativa e faz questão de que fique bem claro que é ele.

Baseado em estudos de teóricos como Lubock, Norma Friedman (FRIEDMAN *apud* LEITE, 2001, p. 27) formulou a tipologia do narrador. A primeira delas é a que nos interessa: autor onisciente intruso, “esse tipo de narrador tem liberdade para narrar à vontade, coloca-se acima, no centro ou fora dos acontecimentos”. Sua principal característica é a intrusão, suas palavras predominam. Como se já não bastasse ao narrador intruso a intromissão que o autor faz na narrativa, ele também se faz presente na obra como personagem, aparece sob o pseudônimo Zilá de Castro, como poeta que também é na vida real.

Personagens narradores

Entre os personagens narradores, destacamos Zé Pretinho, um moleque que trabalhava na casa de José Araújo, este casado com a turca Dualiba, mulher muito fogosa. Araújo era infeliz e vivia de cara fechada trabalhando no armazém do sogro ou nos braços da insaciável mulher. Zé Pretinho costumava espiar o patrão e a esposa, contava para os demais moradores da cidade o que o casal fazia na intimidade. Em troca o moleque pedia dinheiro:

E a história que ele contou, prazer e espanto para todos, era muito bem-feita para ser invenção da cabeça dele.

Pediu dinheiro para começar a história. Assim que encheram sua mão com moedas de pequeno valor, o neguinho disse de manhãzinha ouviu uma risada sem-vergonha no quarto do casal. E a turca dizendo.

- Que coisa boa meu amor.

Aí ele foi e brechou da janela. (*ibidem*, p. 13).



Zé Pretinho se juntava, na barbearia, ao promotor Tota de Dona Biga e ao barbeiro seu Pompílio para compartilhar as artimanhas do casal e era por ele que todos sabiam que Dualiba mandava e desmandava em Zé Araújo. As histórias contadas por Zé Pretinho se espalhavam e divertiam toda a cidade, e Tota de Dona Biga até criava motes e glosas:

Mote: *O guarda-livros coitado
É barbeiro de buceta.*

Glosa: *Jamais conversa fiado,
Não fala de coisa feia
E nem é cabra de peia
O guarda-livros coitado.
Tem o focinho fechado
Parece fazer careta
E se sabe, não é peta,
Que além de tudo, mas isso:
O guarda-livros magriço
É barbeiro de buceta.*
(*ibidem*, p. 12).

Essas histórias provocaram a mudança no personagem, pois foi a partir daí que Zé Araújo ficou furioso com o barbeiro e o promotor, deu uma surra no sogro e na mulher e transformou-se em Ojuara, homem totalmente ao seu avesso. Na terceira parte da obra Zé Pretinho reaparece, dessa vez adulto e muito valente, ao contrário da primeira parte em que não há nenhuma descrição do personagem. O narrador o caracteriza assim: “O neguinho brechador tinha engrossado o cangote, já era homem feito, nariz aceso, jeito petulante” (*ibidem*, p. 225), e agora ganhava a vida versejando pelas feiras do interior. Esse encontro com Zé Pretinho fez Ojuara parar para pensar na vida que estava levando, bebia demais, vivia de cidade em cidade farreando, já estava ficando velho e não havia ainda pensado em constituir uma família, ter um porto seguro.

Outro contador de história é Chico Rabelê, um dos três velhos que se reuniam na primeira sexta-feira do mês para contar histórias antigas ou que ainda iam acontecer na cidade de Pau dos Ferros. Os habitantes da cidade temiam e até rezavam para que os velhos não contassem histórias nem previssem desgraças contra suas famílias, pois caso isso acontecesse as previsões se realizariam. O autor, através do seu conhecimento de mundo, traz François Rabelais, um importante escritor do renascimento, para a obra criando Chico Rabelê, nome paródico. O nome Chico é tradução de François e Rabelê, a pronúncia de Rabelais, autor que abandonou o sacerdócio, formou-se em Medicina e iniciou a publicação de livros com temas voltados para o humor irônico, a sátira religiosa, as lendas populares, as farsas e romances. O escritor renascentista lutava para esquecer a influência do pensamento da Idade Média, sobretudo o sistema de educação. Suas narrativas de estilo pitoresco e de riqueza vocabular constituem uma das mais originais manifestações populares, e na atualidade continua sendo objeto de estudo de vários estudiosos.

Na noite em que Ojuara conheceu os três velhos, Chico Rabelê narrou para ele e seus amigos a história da mãe de Pantanha:

Chico Rabelê disse que Pantanha chorou na barriga da mãe e aí a mulher disse eu renego esse danado, não quero nem ver, se fosse por mim tirava ele do bucho. O menino nasceu de sete meses, grande e bonito, uma lapa de criança. Mesmo assim foi rejeitado.

O pai, que era um pau-mandado, fez o que a megera da mãe ordenou: levou o filho prum serrote, pra matar o bichinho, coitadinho, enfiando no coração lá



dele um punhal e tirando-lhe o fígado, que era assim que a mãe queria matar o excomungado.

Lá em cima do serrote, o pai morreu de pena. Vinha passando uma ovelha com borrego novo, ele pegou e matou o borrego, deixou o filho na companhia da ovelha que berrava de fazer dó e piedade. Tirou o finado borrego e o levou pra mostrar à malvada como prova de que o menino estava bem morto e matado. (*ibidem*, p. 69)

Pantanha foi criado junto às ovelhas, sem nenhuma educação, mas apesar disso era inteligente e esperto, não teve pai nem mãe, vivia solto no mundo. Certo dia, Pantanha encontrou um cigano cego na estrada que lhe disse:

Quando o oceano estiver infestado de carneiros, cuidado com seu destino. Seu pai pode ser o homem que mete no caminho. Você vai manchar as mãos com sangue do seu sangue. Depois vai entrar em gozo na gruta de onde saiu. Por tudo não queira ver a mulher que o pariu. (*ibidem*, p. 70.)

Ele não deu ouvidos ao cego, seguiu seu rumo até chegar a um lugar chamado Baixa da Égua, uma pequena vila de pescadores, onde se meteu em uma briga com um veranista, e matou-o com uma facada no peito. Após a briga o tempo ficou ruim, as ondas do mar agitadas pareciam lã de carneiros de tão brancas e crespas o fizeram lembrar as palavras do cigano, e pela primeira vez teve medo do seu destino. Orientado por um dos pescadores Pantanha tomou seu rumo, sem ser punido pela morte do veranista. Sete dias depois da briga Pantanha chegou à outra cidade, e logo começou a namorar uma mulher aparentando ter 40 anos de idade, muito bonita e vistosa. Conhecida por todos na cidade e tida como muito perigosa, pois os homens que se deitaram com ela jamais foram vistos novamente, apenas os estrangeiros namoravam a mulher, os homens da cidade não tinham coragem de se relacionar com ela.

Pantanha dormiu com a mulher, desfrutou dos prazeres da carne e na hora do gozo chorou feito bebê, aí ela reconheceu o choro do filho rejeitado, que chorou dentro de sua barriga e na hora do parto. A mulher engravidou duas vezes. Um dia Pantanha descobriu que era irmão de suas duas filhas e marido de sua mãe, e o veranista que havia matado na praia era seu pai. Pantanha arrancou os próprios olhos e ficou doido.

A história que Ojuara ouviu de Rabelê o instigou a procurar a mãe de Pantanha. Ojuara seguiu seu rumo disposto a enfrentá-la, passou duas noites com ela: uma de prazer e outra de perigo. Na noite de prazer correu tudo bem, mas à noite de perigo seria um grande desafio para ele, o segredo dela era a vagina, é aí que entra o mito da vagina dentada transportada de forma bem sutil pelo autor para a obra. Ojuara teria que enfiar em sua vagina um objeto rígido, e foi o que fez com a ajuda do corcunda empregado da mãe de Pantanha e o conselho de Rabelê, enfiou uma rapadura na vagina dela acabando assim com o seu poder.

Chico Rabelê era um narrador que contava histórias antigas, já Zé Pretinho contava as histórias do presente, ou seja, contava aquilo que via quando brechava o patrão e a esposa. Apesar de ambos serem narradores e personagem, podemos chamar apenas Zé Pretinho de narrador-personagem porque é ele quem conta histórias que presenciou na narrativa. Chico Rabelê era um grande conhecedor das histórias populares, e narrava-as por prazer e diversão, mas ele não é apenas um personagem contador de histórias, após esse encontro com Ojuara passou a ser também uma espécie de conselheiro para o protagonista, todas as vezes que ele esteve em apuros ou sem saber ao certo qual a melhor escolha a fazer, Chico Rabelê soprou em seu ouvido tentando ajudá-lo. Como exemplo, cito o desafio final de Ojuara na obra, a passagem que ele luta com o Exu. Foi um duelo de titãs, Ojuara estava exausto após um dia inteiro de luta e de repente soprou no ouvido dele uma voz conhecida, certamente era de Rabelê: “- No perigo, diga aí de mim, Janduí”. (CASTRO, 2006, p. 270). E após meia hora de briga sentiu que a luta estava quase



perdida e não vendo outra saída lembrou-se da voz do amigo conselheiro e gritou: “-Aí de mim, Janduí!” (*ibidem*).

A saga de Ojuara chega ao fim e este se transformou numa pequena aranha chamada janduí. Talvez não seja lá um grande final para um protagonista que tanto lutou e demonstrou ser forte e valente no seu percurso, mas é diferente e inusitado, não se encontra em qualquer romance. Podemos dizer que transformar-se numa aranha e se tornar lenda na boca do povo, nas bodegas da cidade, é coerente com a teia formada pelas histórias orais. Ojuara, uma criação da oralidade, tinha que terminar como lenda que a oralidade se encarregaria de transmitir.

A partir da análise dessa obra podemos concluir que é nítida a construção da narrativa tecida por um narrador central que se serve da sua própria intrusão e dos personagens contadores de histórias para narrar a história.

Referências

- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 5. Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993, v.1. (Obras Escolhidas).
- BONNJICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. *Teoria Literária*: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 2. Ed. Maringuá: Eduem, 2005.
- CASTRO, Nei Leandro. *As Pelejas de Ojuara*: O homem que desafiou o diabo. 5 ed. São Paulo: Arx, 2006.
- CAVALCANTE, Ilane Ferreira. *O romance da Besta Fubana*: Festa, utopia e revolução no interior do Nordeste. Rcife: Bagaço, 2008.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio Século XXI Escolar*: o minidicionário da Língua Portuguesa. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- LEITE, Ligia Chiappini Moraes Leite. *O foco narrativo*: ou a polêmica em torno da ilusão. 10 ed. São Paulo: Àtica, 2001.
- MACHADO, Irene A. *O romance e a voz*: a prosaica dialógica de Mikhail Bakhtin. Rio de Janeiro: Imago Ed, São Paulo: FAPESP, 1995.
- REIS, Carlos. LOPES, Ana Cristina M. *Dicionário de narratologia*. 7 ed. Lisboa: Almedina, 2002



O CONSELHO DE ESCOLA E A DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR EM MOSSORÓ-RN

Allan Solano SOUZA

Arilene Maria Soares de MEDEIROS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

1 Situando a nossa pesquisa sobre o conselho escolar

Parte-se do pressuposto que o conselho escolar é uma construção coletiva, cotidiana e particular, por isso se constrói nas relações sociais adquirindo formas nas interações dos atores que o compõe: pais, alunos, funcionários e Direção. É uma organização criada e produzida por racionalidade (que pode assumir diferentes feições), afetividade e conflitos gerados pela competitividade em sua estrutura. A gestão democrática se consolida quando são aplicados mecanismos democráticos de participação capazes de conduzir a democratização das organizações enquanto estas estão em constante processo de transformação histórico-cultural. Por esse lado os conselhos escolares viabilizam a participação da comunidade escolar e local e estão em constante movimento.

Este trabalho sobre o Conselho de Escola, apresenta uma análise parcial dos dados coletados dos questionários aplicados em uma escola pública municipal de nível fundamental, que está localizada numa região de classe socioeconômica média de Mossoró-RN, funcionando nos turnos matutino e vespertino, ofertando apenas os cinco Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Os representantes do Conselho de Escola investigado se revelaram abertos ao aceitarem participar da nossa pesquisa, pois não demonstraram nenhuma resistência em contribuir com o trabalho a ser realizado. Distribuímos sete instrumentos (questionários) para um membro de cada segmento. Optamos por não identificar a que membro se destinaria, deixando a critério da escola escolher quem seria o respondente, no caso de haver mais de um representante de pais, de alunos, de professores, ou de funcionários, e à direção da escola, já que é membro nato do Conselho.

No entanto, apenas quatro questionários foram devolvidos. Sendo que nesse trabalho haverá o silêncio dos alunos, de acordo com depoimento de uma secretária, por estes cumprirem apenas a exigência da lei. A profissional afirma: o “*nome do representante dos alunos foi somente para atender os aspectos legais, ele não participa das reuniões, já aconteceu à eleição em dois momentos, no primeiro, o nome foi indicado e no segundo também*”. Portanto, no regimento exige a constatação do nome de um representante dos alunos, entretanto a presença física e participativa são aspectos dispensáveis na visão dos profissionais da escola. Embora o discurso ganha mais ênfase na fala dessa funcionária, os outros profissionais da escola mantiveram a palavra de que não há necessidade de o estudante participar, uma vez que esse não possui competência suficiente para atuar. Desse modo, desperdiça-se um momento rico da aprendizagem do fazer - democrático e participativo - que por sua vez não está sendo valorizado e incentivado (WERLE, 2003. p.133) para que os alunos possam interagir em outros espaços de aprendizagem e assim tenham oportunidade de uma formação mais ampla. Os conselhos escolares devem ser espaços de formação pluralista e criativa nas decisões referentes à escola. Para Werle (2003):

A democracia não é simplesmente um conceito ou um direito declarado ou assegurado por lei, mas sim algo a ser desenvolvido e construído como prática



pela comunidade, porém nenhuma prática se constrói acerca de espaços cuja existência é ignorada. (p.164).

Essa mesma autora concorda que é também competência do Conselho comprometer-se com o perfil das pessoas com as quais estão sendo formadas ali dentro, e com os valores que estão sendo passados em sala de aula. Cabe-nos refletir se a escola prioriza a sala de aula como sendo apenas um espaço de formação didático-pedagógico, e esquecido da atividade participativa que se concretiza como exercício prático da cidadania e que possibilita o aluno se transformar em um cidadão democrático capacitado para transformar a sua realidade a partir de suas ações críticas-reflexivas. Se o aprendizado do aluno é algo que depende dele mesmo, é emergente em uma escola que se diz competente, possibilitar caminhos sedutores em busca do “desejo de aprender” (PARO 2005, p.65) também nos espaços de aprendizagem democráticos atuando e fortalecendo os processos decisórios da escola. Ao nosso entender, excluir a participação dos alunos do processo de democratização já se tornou uma cultura da escola pública municipal mossoroense, foi verificado em 2007² a inexistência do grêmio estudantil em praticamente todas as escolas investigadas no âmbito da democratização da gestão escolar da rede municipal de Mossoró. Nesse processo ainda há muito a ser aprimorado.

Paro (2001) ressalta no âmbito do Conselho de Escola a emergência de uma nova ética fundamentada na função educativa desse mecanismo da democratização, capaz de viabilizar uma racionalidade democrática e participativa.

Medeiros e Oliveira (2008) complementam:

Como uma instância democrática, com poderes consultivos, propositivos e deliberativos, pode representar, no coração do sistema escolar, uma possibilidade para a criação de um novo tipo de racionalidade administrativa e pedagógica. (MEDEIROS; OLIVEIRA, 2008 p. 38).

Essa nova racionalidade é conduzida pela participação de todos os segmentos do sistema escolar e não isenta a atuação dos alunos no processo administrativo e pedagógico. O aprendizado da participação, não pertence tão somente aos alunos, concomitantemente a comunidade local, os funcionários, professores e Direção, por isso, que se fundamentam em concepções democráticas de elo entre as relações democráticas, administrativas e pedagógicas.

Ainda em Paro (2001) uma das maiores dificuldades que os Conselhos têm enfrentado na sua efetivação tem sido em relação a sua função *diretiva*, cabendo essa incumbência ao diretor que como responsável último pela escola se vê obrigado a atender em primeiro lugar aos interesses do Estado, principalmente quando as deliberações do Conselho conflitam com as determinações dos escalões, pois é a estes que os diretores se vêem obrigados a atender mesmo que a vontade deste coincida com a vontade da instituição escolar. Esse autor afirma que por mais que essa compreensão de um conselho atribuído de potencial diretivo possa parecer utópica, ao menos rompe com uma tradição de séculos de uma direção unipessoal da escola.

² Relatório do PIBIC/UERN/CNPq: “Democratização do acesso ao cargo de diretor das escolas públicas municipais de Mossoró-RN” (2006/2007). A pesquisa de Medeiros e Souza no biênio 2006/2007 evidencia o paradoxo de o município mossoroense utilizar mecanismos diferentes de escolhas para os cargos de diretores, e vice-diretores. Na mesma pesquisa, corrobora a existência de conselhos escolares em 100% das escolas que foram contempladas com a democratização do cargo de diretor. O instrumento utilizado para o acesso a função de dirigente escolar, averiguou-se que esta se dá via processo seletivo através de provas e títulos, outrora, para vice-diretor o canal permanece a arbitrariedade da indicação do sistema, e também nas escolas de educação infantil. Neste trabalho, como parte do nosso objetivo esclarecer que o acesso aos cargos de representação nos CEs são mediante eleição. Note-se que a política educacional adotada no município não é tão linear em seus objetivos democráticos, pois as escolas municipais convivem diariamente com três condutores de acesso bastante distintos, e fragilizados. Nesse sentido fica a oportunidade para que em outros trabalhos possamos investigar quais as condições que levam o sistema da GEED na escolha de mecanismos tão diferentes em uma localidade que se propõe a democratizar a educação municipal através dos colegiados e do cargo de diretor.



Não obstante que quando interrogados se o Conselho contribui com a gestão democrática 100% declaram positivamente. Esse fato confirma a idéia de que o CE é um instrumento muito importante na democratização da escola e que sua existência se consolida em 100% das escolas. Embora com suas fragilidades, percebe-se que esse canal tem sido o fio condutor da gestão democrática, e revelado que a democratização está acontecendo no interior da escola ao propor um mecanismo menos arbitrário e mais participativo.

2 Por dentro do conselho de escola emrf

Este item do trabalho propõe discutir o Conselho Escolar por dentro, de modo que as contradições, os conflitos possam ser explicitados, como forma de compreendê-lo no cotidiano das práticas. Discutimos, portanto, a constituição do conselho, a formação dos representantes, o mecanismo de ingresso, tempo de atuação, forma de constituição. O Conselho de Escola será formado de acordo com o quadro a seguir:

TABELA 1 – QUADRO DA COMPOSIÇÃO DO CONSELHO

Número de Representantes no Conselho						
Professor	Pais ou Responsáveis	Comunidade Local	Alunos	Servidores	Direção	Total
2	1	1	1	1	1	7

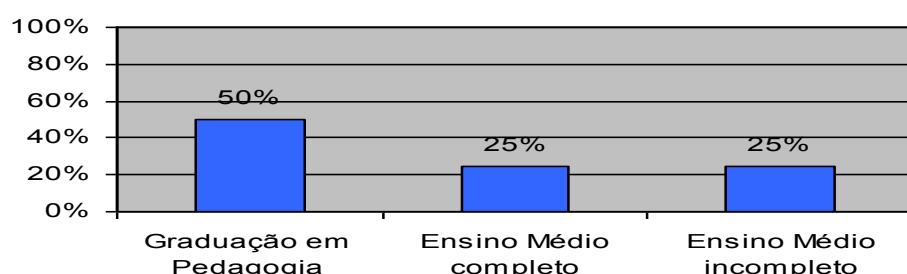
Fonte: Portaria 001/2007

Ainda que a portaria 001/2007 afirme que o número de membros no CE seja de 7 representantes no conselho formado, conforme Tabela 1, porém o dado é desconhecido para alguns provocando divergência de opiniões. Para 50%, o conselho está composto por cinco membros, outros 25% acreditam que foram treze, e 25% confirmam a idéia presente no regimento em relação aos representantes no CE, declarando que são 7.

2.1 A formação escolar dos representantes do conselho

O gráfico na seqüência apresenta o nível de formação dos integrantes do conselho da escola investigada. Apesar de não presencermos nenhuma reunião do Conselho, em Werle (2003) e Pinto (1996) descobrimos que como o Conselho é um instrumento capaz de revelar as relações de poder existentes na instituição educacional, o aspecto da formação escolar determina em alguns casos o nível dessas relações. Por essa razão, a princípio é emergente conhecermos o grau de escolarização desses atores sociais.

FIGURA 1 - Formação Escolar dos membros do C. Escola EMRF:



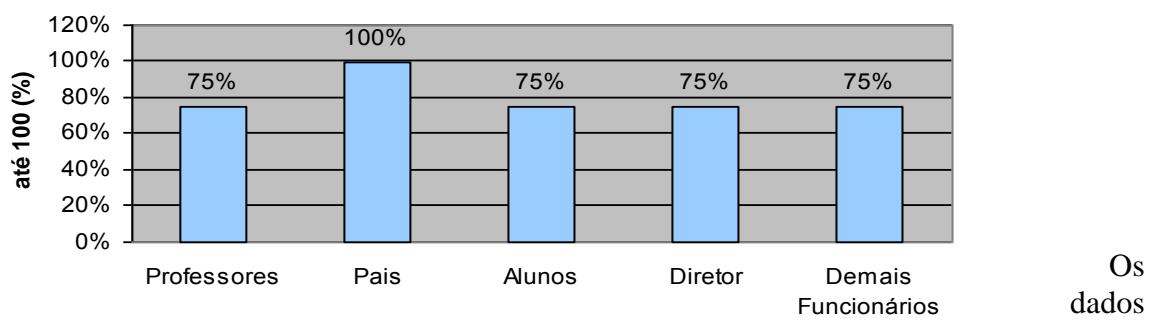


De acordo com Flávia O. Werle (2003), o nível de escolaridade dos conselheiros contribui na condução dos processos deliberativos, consultivos e avaliativos. José Marcelino de R. Pinto (1996) afirma que é indiscutível o poder de convencimento de um professor, ou um diretor, sobre um pai semi-analfabeto. Portanto, as ações comunicativas que se expressam nos conselhos demandam também questões de escolarização, além disso, esse último autor alega, que:

[...] uma das características do mundo da vida é a transformação de problemas práticos em problemas técnicos que demandam a intervenção de *experts*, [...] cada posicionamento tem sua importância, o peso da experiência de vida de cada um, independente de sua idade ou da categoria a que pertence (PINTO, 1996. p. 139).

As contribuições de pais e professores são tão importantes quanto os níveis de formação de cada um. Nesse sentido, cabem a eles estar atualizados e atentos às transformações que acontecem nos processos deliberativos, no qual acreditamos que pode ser um caminho para a descolonização do mundo sistêmico-burocrático, esse percurso emerge os mantendo no espaço em que ocupam respeitando às particularidades dos atores sociais, possibilitando assim um comportamento ético nas relações que são estabelecidas no dia-a-dia dos Conselhos Escolares.

2.1.1 Composição dos membros do conselho escolar



importância da presença de todos os representantes de cada segmento da escola no Conselho, sendo que há o consenso de 100% pela preferência da representação dos pais nesse mecanismo de participação. Werle (2003) afirma que “os conselhos de escola estão se efetivando como um espaço em que a comunidade poderá efetivar-se pela presença e intervenção dos pais”, os quais têm sido confiados o total exercício das atribuições no aconselhamento que podem ser consultivos, propositivos e/ou deliberativos. Se bem que Paro (2001) considera que quanto mais haver a existência de participação de pais para composição do Conselho melhor funcionará. De fato, todos os elementos elencados fazem parte do Conselho de escola, não restam dúvidas que a representação de pais se encontra como a favorita na opção dos membros.

Embora a Tabela 1 apresente o número de membros para compor o Conselho, dando preferência a maior representatividade dos professores, a Figura 3 revela ser favorável a representação dos pais. Por essa razão surgem os seguintes questionamentos: até que ponto a comissão que elabora o número de representante para cada segmento tem ouvido a opinião dos colegiados? Quais os critérios que são adotados ao classificar esse número? Resta-nos em outro momento investigarmos o processo de escolha dos representantes na sua totalidade, pois nesse momento não atenderíamos a todos esses dados, devido ao seu amplo universo. No entanto, é



importante destacarmos não obstante dessa reflexão, a situação se revela favorável à participação de todos os segmentos, mesmo que mínima.

2.2 O mecanismo de ingresso ao conselho de escola

De acordo com o regimento do conselho da EMRF, a eleição é o mecanismo de ingresso no conselho de escola, e 100% afirmam ter ingressado por esse canal.

A escolha dos representantes do Conselho Escolar deve ser realizada por meio de eleição, pois de acordo com a literatura existente sobre o tema, sem ela não podemos falar em um verdadeiro processo de gestão democrática realizado pela escola. (OLIVEIRA; CABRAL NETO, 2007. p. 21)

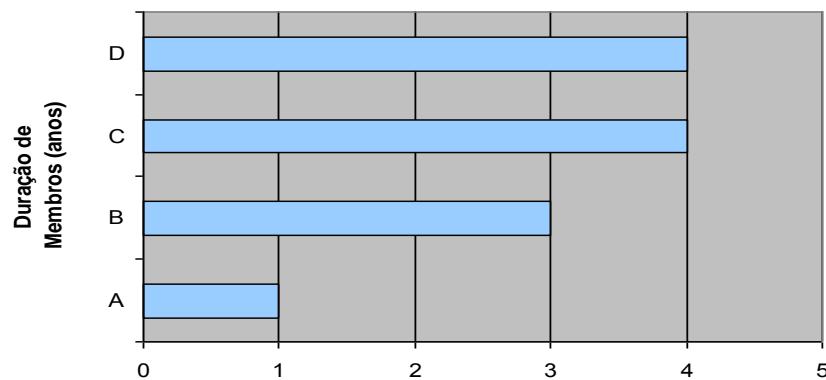
A literatura que versa sobre a gestão democrática da educação pública tem apontado pela defesa da eleição como o mecanismo viável à democratização da escola, sendo que há algumas razões pelas quais se afirmem que esse instrumento não garante a totalidade da gestão democrática (PARO, 2003), por outro lado, viabiliza a participação dos representados na escolha de seus representantes indicando assim um caminho possível que conduz a gestão democrática, caso diferente de uma indicação política, caracterizada como prática arbitrária. É necessário ter claro que o voto não é a única fonte de participação na democratização da sociedade, pois existe uma outra fonte de democracia, que é a participação nas decisões (BASTOS, 2005).

Quiçá, a eleição dos conselheiros possibilite a participação efetiva da comunidade nas ações desenvolvidas pelo conselho, e não traga consigo uma prática favoritista de determinados grupos que se sustentam na escola, ainda que as relações competitivas sejam características dos conselhos (WERLE, 2003).

2.3 O TEMPO DE ATUAÇÃO DOS MEMBROS

O tempo ocupado por um membro do Conselho indica a ausência ou freqüência de rotatividade de representantes em seu determinado segmento a qual pertença. A seqüência temporal de experiência vivida nos espaços escolares pode ser coercitiva nas ações, isso definirá suas atitudes cotidianas, os saberes desenvolvidos nesse âmbito de acordo com o tempo de atuação no segmento dos que representa seja dos membros A, B, C e D, no CE, conforme Figura 2, a seguir:

FIGURA 2 - Tempo de atuação no C. Escola EMRF.





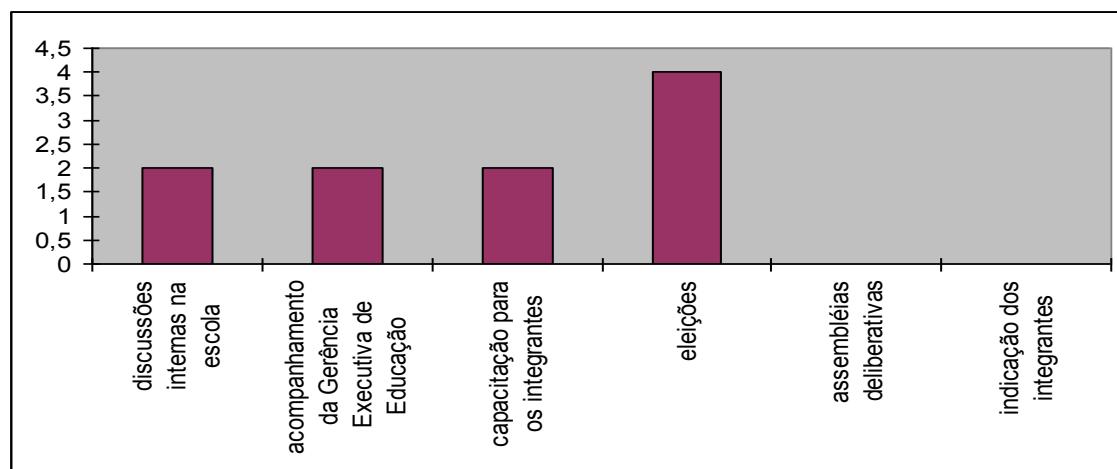
Analisando a partir do tempo de atuação que cada membro está no Conselho eles estão ao todo em média mais de 1 ano, indicando relativa rotatividade no segmento em que ocupam. Percebe-se que o membro A é o único que está há menos tempo em relação a B, C, e D. Os membros C e D, correspondentes a 50% que estão há 4 anos no Conselho da escola, o que representa pouca rotatividade na representação do seu segmento, talvez por falta de candidato ou pela colonização do espaço. Não temos uma amostra dos saberes desenvolvidos pelos membros desse Conselho, porém é emergente investigar as relações existentes entre o tempo e os saberes nesse veículo de aprendizado democrático.

3. Forma de constituição do conselho de escola

Os conselheiros investigados foram questionados quanto à sua memória sobre “como foi constituído o Conselho de sua escola”. Disponibilizaram-se seis alternativas, dentre elas se foram “com discussões internas na escola”, “com acompanhamento da Gerência Executiva de Educação”, “com capacitação para os integrantes”, “com eleições”, “com assembleias deliberativas”, ou “com indicação dos integrantes”. Conhecer essa realidade é de fundamental importância para compreendermos os processos que são desencadeados democraticamente na vivência da escola. Assim como é importante que os membros do conselho discutam internamente a composição dos seus respectivos representantes, assim como, não descartamos a possibilidade de a Gerência Executiva de Educação e do Desporto acompanhar o processo, desde que esse sistema não determine os rumos da instância democrática de decisão coletiva dos colegiados, sem antes passar pela proposição e discussão dos integrantes, em que acreditamos que as contribuições da GEED, podem ser advindas na tentativa de oferecer capacitação para os integrantes em parceria com a escola e grupos de universidades que realizam discussão na área.

Finalmente, é possível confirmarmos o que os membros do Conselho afirmaram anteriormente, onde todos recordam que para o ingresso ao CE se deu via eleição.

Figura 4 - Quanto a forma de constituição do conselho de escola



Dos quatro respondentes, ou seja, 100% recordam que a última constituição do Conselho de se deu através de eleição, e 20% com discussões internas, 20% com acompanhamento da GEED, 20% com capacitação para os integrantes. É notório que ninguém lembra se aconteceram assembleias deliberativas, e indicação dos integrantes. De uma coisa temos certeza, a indicação é descartada, uma vez que todos ingressaram pelo processo eletivo. Quanto às assembleias deliberativas, se aconteceram ou não, os membros não recordam. Em conversa paralela ao



questionário a funcionária da escola confirmou: “não recordo se houve realmente essa assembléia deliberativa, quanto às outras questões, a essas sim tenho lembrança”.

Considerações finais

Se por um viés, a democratização do cargo de diretor da escola municipal mossoroense não tem representado grandes avanços na escolha de um mecanismo democrático de acesso, por outro, os conselhos escolares avançam na perspectiva da gestão democrática ao adotar a eleição como instrumento de acesso dos conselheiros. Reforçando que o voto não garante totalidade democrática, mas reforça a participação na escolha dos representantes. O tempo que atuam revela uma relativa rotação na representação que ocupam. Ou por que ninguém quer se candidatar, ou os que estão há mais tempo no ofício são os mais interessados. Ou ainda, cogita-se a possibilidade de que não há uma política de incentivo à participação no Conselho de Escola. Não há dúvidas que os membros do CE preferem a participação dos pais para fazer parte dos conselheiros, haja vista a necessidade e preocupação dos profissionais da escola e a família estar presente no processo educativo e escolar dos seus filhos e com isso mais próxima da realidade educacional. É notório que a constituição do CE se deu através de discussões na escola, com eleições, capacitação para os membros e com acompanhamento da Gerência Executiva de Educação e do Desporto - GEED.

A princípio, percebe-se que a democratização da escola está acontecendo verazmente no interior da escola pública municipal mossoroense através do CE, com algumas ressalvas, pois silencia a participação dos alunos nos processos decisivos e os distanciam de uma racionalidade democrática, talvez por não acreditarem na capacidade dos estudantes.

Paro (2001) ressalta que “se existe toda uma filosofia de diálogo e participação nas decisões o conselho é apenas mais um dos instrumentos da democratização” (p. 82). É preciso lutar por uma democracia mais intensiva na escola investindo na efetivação de instrumentos democratizadores: Conselho de Escola, grêmio estudantil, eleição para os representantes, tanto dos membros desses colegiados como da Direção da escola, discussão avaliação desses vetores. Medeiros e Oliveira, (2008) afirmam que lamentavelmente, “os conselhos escolares têm perdido seu sentido inovador para dar respostas ao mundo sistêmico”. Não podemos deixar que “o sentido inovador” dos conselhos se consolide para atender a ordem do sistema, contudo, é necessário um mecanismo que esteja a serviço da comunidade escolar e local.

Referências

- BASTOS, João B. (org). **Gestão Democrática**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- MEDEIROS, Arilene; OLIVEIRA, Francisca de Fátima. Conselho Escolar: mecanismo de democratização ou burocratização? **Educação Unisinos**, volume 12, número 1, janeiro/abril 2008, p. 35-41.
- PARO, Vitor H.. O Conselho de Escola na Democratização da Gestão Escolar. In: _____. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.
- _____. Estrutura da escola e prática educacional democrática. Associação Nacional de Pesquisa em Administração Educacional. ANPAE: s/d. (arquivo em PDF)
- PINTO, J. M. R. **Administração e Liberdade**: um estudo do Conselho de Escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. p.170.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE MOSSORÓ. Secretaria Municipal da Cidadania. Gerência Executiva da Educação e dos Desportos. Escola Municipal Raimundo Fernandes. **Portaria Nº 001/2007**. Mossoró-RN, 2007.



WERLE, F.O. C. **Conselho Escolar:** implicações na gestão da Educação Básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.180 p.



DEVER DE CASA E REFORÇO ESCOLAR

Allana Kalyni ARAÚJO
Fábia Roberta COSTA,
Bolsistas PIBIC,
Maria Eulina Pessoa de CARVALHO,
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Introdução

O dever de casa é uma prática cultural antiga, que perpassa o cotidiano escolar e familiar, adotada por professoras com o intuito de verificar e ampliar a aprendizagem de alunos e alunas (Carvalho, 2004). Segundo Carvalho (2006), a análise de documentos de política educacional em países como os Estados Unidos, o Chile, o Uruguai e o Brasil indica que, mais do que uma prática cultural ou uma política informal, o dever de casa vem se constituindo numa política formal, que integra a *parceria escola-família*, articulando os esforços educativos da escola e da família em prol da produtividade e sucesso escolar, tornando, assim, a família objeto de política educacional.

A escola e a professora que prescrevem o dever de casa pretendem contar com uma família com capital econômico e simbólico, que valorize o sucesso escolar, com um adulto, geralmente a mãe, disponível. Ora, a política e prática do dever de casa deixam em desvantagem famílias e crianças das camadas populares, que não possuem capital econômico e cultural, bem como famílias de todas as camadas cujos pais e mães trabalham fora de casa e/ou têm dificuldades para acompanhar o aproveitamento escolar das crianças.

Todavia, as famílias, inclusive as de baixa renda, percebem as vantagens da incorporação do capital escolar e investem em estratégias educativas (NOGUEIRA, ROMANELLI & ZAGO, 2000), entre as quais teriam lugar de destaque as aulas particulares, ou o serviço de reforço escolar cotidiano, tanto para recuperação da aprendizagem, quanto para a garantia do cumprimento do dever de casa.

A hipótese de que o reforço escolar atende à demanda do dever de casa parece consistente com o fato de que as escolas adotam o dever de casa para fins de reforço ou revisão. Assim, o dever de casa configura-se como um fator da oferta e da procura do reforço escolar, pelas insuficiências das famílias e das escolas.

Há professoras, até mesmo de escolas públicas, que recomendam o reforço escolar para alunos/as com dificuldades de acompanhamento. Lembramos que uma das funções do dever de casa é o reforço da aprendizagem, ou seja, a fixação do que foi apresentado em classe, através de exercícios para serem feitos em casa. Isso significa um reconhecimento dos limites da escola e do trabalho docente nas atuais condições escolares. Já outras professoras, como observado por Mattos (2006), não aprovam a idéia de seus alunos freqüentarem as explicadoras (denominação adotada no Rio de Janeiro), por acreditarem ser suficiente o trabalho desenvolvido por elas na sala de aula.

A relação que há entre o dever de casa e a procura pelo reforço escolar é um aspecto implícito das interações entre família e escola. Nossa hipótese é que o motivo da procura deste serviço é, geralmente, além da busca pelo sucesso escolar, a realização cotidiana do dever de casa.

Com a complexidade da vida urbana, a aceleração dos ritmos de vida, o estresse e falta de tempo para a convivência familiar, constatam-se as insuficiências das famílias para apoiarem o trabalho da escola. Por sua vez, as escolas continuam funcionando apenas em tempo parcial. Portanto, onde ficam e como se ocupam as crianças no contra-turno? Nesse contexto é cada vez



mais evidente a disseminação e aceitação do reforço escolar, inclusive no espaço das camadas populares.

Para explorar a relação entre dever de casa e a oferta de reforço escolar, o projeto de pesquisa *Concepções e Práticas de Dever de Casa* (CARVALHO, 2005), objetivou realizar revisão de literatura sobre a temática específica do reforço escolar e mapear e analisar as práticas de reforço escolar, destacando as características do serviço e dos/as prestadores/as. A seguir apresentaremos alguns resultados desta pesquisa em andamento.

O reforço escolar como objeto de pesquisa

Realizamos um levantamento minucioso de títulos por palavra chave (reforço escolar, explicadoras) no banco de teses e dissertações da Capes, nos CDs das reuniões anuais da Anped, na biblioteca da Fundação Carlos Chagas e no Google Acadêmico. Por ser um campo de pesquisa novo, não encontramos muitas referências a respeito do reforço escolar. Destacamos uma tese de doutorado (MATTOS, 2006) sobre explicadoras do Rio de Janeiro, e uma dissertação de mestrado (JUCÁ, 2004) contendo um capítulo sobre o uso do computador no reforço escolar em matemática. Em Portugal, encontramos também alguns trabalhos sobre o crescimento do fenômeno das explicações (COSTA, 2008; NETO-MENDES, 2008; VENTURA, 2008)

Durante o percurso das leituras, verificamos que o reforço escolar é um fenômeno que aparece em vários países, mesmo que de forma diferenciada (CARVALHO, 2006; VENTURA, 2008), visando atender a necessidade de individualização do ensino-aprendizagem. Levantamos as seguintes hipóteses:

- O reforço escolar atende às insuficiências das famílias e das escolas.
- A oferta de reforço escolar atende a todos os bolsos, isto é, atravessa as classes sociais.
- A remuneração e a valorização das aulas de reforço escolar também têm uma clivagem de gênero. As mulheres oferecem reforço do tipo acompanhamento do dever de casa, principalmente no nível das séries iniciais do ensino fundamental, e os homens matérias isoladas, sobretudo na área de ciências naturais e matemática, na segunda fase do ensino fundamental e no ensino médio.

O reforço escolar é uma atividade que vem crescendo nos últimos tempos, e que não atende apenas à necessidade do/a aluno/a, mas envolve todo o contexto educacional, escolar e familiar. É importante que haja mais investigações a respeito dessa prática, já que ela contribui para o aproveitamento e sucesso escolar.

Ao contrário da noção de que o reforço escolar é uma espécie de “socorro escolar”, ele deveria ser considerado uma prática que contribui para o desenvolvimento pessoal e intelectual do/a aluno/a, já que muitos/as passam todo o “contra-turno” na aula ou na “escolinha” de reforço escolar.

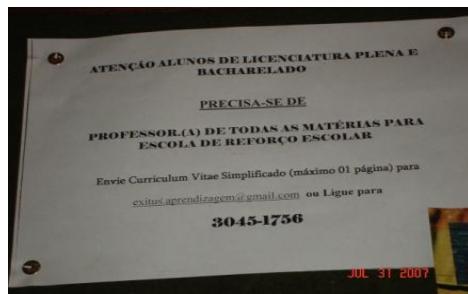
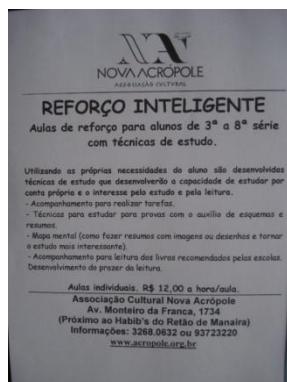
A partir disso, tentamos mapear a oferta (que existe paralela ao sistema de ensino) e algumas características da prática e das prestadoras do reforço escolar, que atendem às necessidades de pais e mães, alunos e alunas, diante da demanda das escolas.

Características do serviço e das prestadoras

No segundo semestre de 2007 e primeiro semestre de 2008, localizamos anúncios de serviços de reforço escolar, através de placas em vários bairros de João Pessoa e cidades circunvizinhas, aplicamos questionários e realizamos entrevistas telefônicas e face a face (gravadas) com prestadoras de reforço escolar.



O reforço escolar é uma atividade informal, realizada muitas vezes na casa da professora, porém vêm surgindo empresas de reforço escolar, que contratam estudantes de Pedagogia e Licenciaturas.



Algumas desses profissionais e dessas empresas oferecem um serviço diversificado e flexível: por hora, o turno todo, por matéria, acompanhamento pedagógico geral.

Através do questionário (aplicado a 34 prestadoras de reforço escolar, em 2007), traçamos um perfil dessas professoras, do qual destacamos a formação, o significado da atividade. Constatamos o quanto é diversificada a formação desses profissionais. Encontramos prestadores de reforço escolar com formação em: Pedagogia, Letras, Turismo, Engenharia, Radialismo, Direito, Matemática, Química Industrial, Nutrição, Magistério de nível médio e com ensino médio apenas.

Constatamos ainda que 20 sujeitos (53%) consideram a ocupação um *bico* e 16 sujeitos (41%) consideram a ocupação uma vocação. No nosso cotidiano universitário, encontramos estudantes de Pedagogia que dão aulas de reforço escolar como um meio de ter uma pequena renda exercendo uma atividade em tempo parcial, de horário flexível, que ademais possibilita uma iniciação à docência.

As entrevistas realizadas evidenciam diferentes perfis de prestadoras de reforço, como ilustramos a seguir. Há professoras que gostam e valorizam a atividade, que buscam de qualificar



mais ou não, que desejam largar a atividade de reforço escolar e obter um emprego que tenha estabilidade:

Eu sou licenciada em História, mas passei pelo curso de Engenharia, tive uma base de matemática ruim apesar disso, mas, para trabalhar com reforço escolar, eu me especializei, então pra mim lidar com as disciplinas de química, de física, como eu fui estudante dessas disciplinas, eu tenho facilidade também, além de gostar muito; história e geografia pra gente ensinar é preciso também que a gente tenha domínio de conteúdo, leitura, pra mostrar pro aluno, por exemplo, sobre a história desde a pré-história até a idade contemporânea a gente tem que ter uma certa experiência e bastante leitura e isso eu tenho, então me dá uma certa facilidade.

Fala da Professora de Reforço em Sapé - Pb

Fiz Pedagogia, a minha orientadora disse para fazer mestrado, e eu disse: ‘Professora ou eu trabalho, ou eu faço mestrado...’ Fiz uma especialização em Psicopedagogia... Como eu gosto muito de Matemática e o campo de supervisão é muito fechado até pra concurso, vou fazer matemática, daquele sistema da UVA, que eu faço no sábado só pra terminar, pra quando tiver concurso né, tenho o diploma.

Fala da Professora e Proprietária da Central de Reforço

A professora F., 19 anos, ensina há 3 anos, atendendo de 16 a 20 alunos da vizinhança, até a 8ª série, na casa da tia, próxima à sua, no Bairro de Marco Moura em Santa Rita. Cobrando R\$20,00 por mês para atendimento diário ou R\$15,00 por três dias semanais, em um ou outro turno, é generosa na duração das aulas (8 às 11 horas e 13 às 16 horas) e oferece o apoio pedagógico padrão: acompanhar o dever de casa, revisar assuntos, tirar dúvidas. Enfatizou que ama o que faz, apesar de ganhar pouco e ser questionada pela família. Não visualiza fazer vestibular e se qualificar para a docência num curso superior, no horizonte próximo.

(CARVALHO; ARAÚJO & COSTA, 2008, p. 9)

Nas entrevistas indagarmos também a respeito do significado do trabalho de reforço e as expectativas futuras. Duas professoras responderam de modos bem distintos, uma se sentindo desvalorizada, outra considerando seu trabalho importante e especializado.

Eu gosto do que faço, sabe? Mas tem hora que por você não ser valorizada... porque é muito ruim o seu trabalho não ser valorizado, eu não me sinto bem, né! Você como professora e ninguém valorizar o seu trabalho, é muito chato né! Por exemplo, um pai chega e diz: ‘Já pago cultura, já pago transporte, já pago escola, tenho de pagar o reforço... não tem desconto não?’

Tem horas assim, que eu tou tão descrente da educação, assim, trabalho com a educação, mas eu tou dizendo que sou descrente de outra forma, né, que aí... eu assim.. gosto muito de estudar, então assim... quando eu tenho tempo, tou estudando pra concurso”.

Fala da Professora e Proprietária da Central de Reforço

Ao contrário do que muitas pessoas pensam ou acham, o reforço escolar é uma atividade muito especializada, não é bico, não sei para outros colegas, mas você recebe a responsabilidade de fazer aquilo que todo sistema de ensino não consegue.

Professora de Reforço em Sapé-PB



A primeira professora deseja sair da ocupação de prestadora de reforço, enquanto a segunda demonstra valorizar sua atividade, como ela mesma menciona, “atípica”, pelo fato de que faz um trabalho que a própria instituição educacional não consegue realizar com seus alunos e alunas.

Considerações finais

Conclui-se que o reforço escolar é um campo a ser explorado para compreender a problemática das relações família-escola e do dever de casa, sendo necessário estudá-lo, pois ele pode influenciar no desempenho dos estudantes, visto que contribui para o aumento do capital acadêmico e do aproveitamento escolar das crianças que podem ter acesso a ele.

Segundo Carvalho, Araújo e Costa (2008, p. 8), “na visão dos prestadores de reforço escolar as expectativas dos pais/mães são ‘resultados’: tirar boas notas, melhorar a aprendizagem e o rendimento, passar de ano, superar as dificuldades, aprofundar conhecimentos, desenvolver-se bem na escola.”

Nesse contexto, a escola demonstra que não está dando conta do ensino e o reforço é uma forma de suprir essa lacuna.

Assim, existe uma ambigüidade por parte das professoras/es de reforço escolar. As explicadoras entrevistadas por Mattos (2006) criticam as famílias, afirmando que elas não oferecem o apoio necessário às crianças, mandando-as para a explicadora para se livrarem da responsabilidade com a educação dos seus filhos/as.

Porém, as prestadoras de reforço escolar tiram o seu sustento e dependem das insuficiências da família e também da escola.

Referências bibliográfica

- CARVALHO, M. E. P. de. (2004). Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr 2004 nº25, p. 41-58.
- CARVALHO, M. E. P. de (2005). Concepções e práticas de dever de casa. **PROJETO PIBIC/CNPq**. Departamento de Habilidades Pedagógicas, Centro de Educação, UFPB.
- CARVALHO, M. E. P. de (2006) O dever de casa como política educacional e objeto de pesquisa. **Revista Lusófona de Educação**, 8, p. 85-101.
- CARVALHO, M. E. P. de; ARAÚJO, A. K. L. O de; COSTA, F. R. O de S. **Investimentos familiares no sucesso escolar: O caso do reforço escolar.** In: Conferência International Sociological Association (ISA): Educação Globalização e Cidadania: Novas Perspectivas da Sociologia da Educação, João Pessoa, 2008.
- COSTA, Jorge Adelino. **O fenómeno das explicações em estudo de caso: alguns dados da cidade Aquarela (Portugal).** Trabalho apresentado na mesa: O Fenômeno das Explicações: Globalização, Políticas de Regulação e Actores (Estudos de Caso em Portugal no Brasil). Conferência da International Sociological Association (ISA): Educação Globalização e Cidadania: Novas Perspectivas da Sociologia da Educação. João Pessoa/PB: 19 a 22 de fevereiro de 2008.
- JUCÁ, A. de M. (2004). **O computador como ferramenta para mediação de atividades a distância de RE em matemática.** Dissertação de Mestrado. Fortaleza, Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará.
- MATTOS, L. O. N. **Explicadoras do Rio de Janeiro: encontros e desencontros em trajetórias profissionais singulares.** Tese de doutorado, FAE/USP, 2006.



NETO-MENDES, António. **O fenómeno das explicações: a regulação entre o estado e o mercado.** Trabalho apresentado na mesa: O Fenômeno das Explicações: Globalização, Políticas de Regulação e Actores (Estudos de Caso em Portugal no Brasil). Conferência da International Sociological Association (ISA): Educação Globalização e Cidadania: Novas Perspectivas da Sociologia da Educação. João Pessoa/PB: 19 a 22 de fevereiro de 2008.

NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI, G., ZAGO, N. (2000). **Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares.** Petrópolis: Vozes.

VENTURA, Alexandre. O Fenómeno Das Explicações: Globalização E Franchising. In: **Conferência International Sociological Association (ISA): Educação Globalização e Cidadania: Novas Perspectivas da Sociologia da Educação**, João Pessoa, 2008.

**UMA ANÁLISE SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA À DIVERSIDADE LÍNGÜÍSTICA EM SALAS DE AULA.**

Ana Andréia Silva RAPOSO

Márcia Lidianny de Freitas MAGALHÃES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

O presente artigo refere-se ao tratamento dado pelo docente do Ensino Médio de uma escola pública, sobre as variedades lingüísticas que o discente utiliza nas salas de aulas de língua materna. Nesse sentido, temos a tarefa de constatarmos a variedade lingüística utilizada pelos alunos a partir de sua realidade social. Para isso precisamos nos respaldar de forma sucinta nas abordagens teóricas de ALKMIM (2005), BAGNO (2005) e CAMACHO (2004) que discutem temas sobre as variedades lingüísticas que existe em nossa sociedade, além de valorizar-las como fonte enriquecedora para que o docente possa realizar um trabalho que aprecie essas diversidades dentro da sala de aula. Na tentativa de elaborarmos este trabalho com o maior senso de responsabilidade, temos como objetivo fundamental socializarmos os resultados desta pesquisa àqueles que de alguma forma interessam-se ou têm a curiosidade de saber como o ensino de língua portuguesa hoje está sendo aplicado na sala de aula ao considerar as diversidades lingüísticas que existem, além de proporcionar a esse ouvinte/leitor uma possibilidade de estratégia de ensino considerando o tema já mencionado.

O método como foram coletadas as informações é o resultado de observações de aulas práticas realizada na Escola Estadual “Margarida de Freitas”, com sede à Praça Coronel Vicente do Rêgo Filho, 188, mais precisamente na cidade de Portalegre - RN, em salas de aulas do Ensino Médio do 1º ano (3) e 2º ano (2), com turmas de 40 a 42 alunos, na faixa etária de 14 a 27 anos. Todas as informações para a realização do presente trabalho foram colhidas a partir de contatos com a equipe de funcionários da escola e principalmente com o apoio do professor analisado.

Diante dos dados adquiridos, a organização do trabalho está constituída da seguinte forma: no primeiro momento, apresentamos qual a postura do professor diante da diversidade lingüística que o aluno utiliza dentro da sala de aula; no segundo momento refere-se à parte dedicada à discussão teórica sobre o tema supracitado, no terceiro momento faremos a análise dos dados; no quarto momento temos a apreciação das considerações finais que será realizada com a retomada dos principais fatos, além de opiniões e sugestões de trabalho; no quinto e último momento, finalizamos com as referências bibliográficas e alguns anexos com algumas produções textuais dos discentes.

1. Abordagem teórica

O ensino de Língua Portuguesa nas escolas ainda vem sendo uma temática muito forte no que se refere aos fatores sociolingüísticos existentes. Nesse sentido, o professor tem um papel muito importante, pois cabe a ele trabalhar os alunos em meio a um conjunto de atividades que possibilitem perceber as variedades lingüísticas, além de possibilitar a utilizá-las em determinados momentos. Pois quando se trata de “Língua Portuguesa” está relacionando à unidade que se constitui de muitas outras variedades que existem em nosso país. Embora considerem apenas uma língua prestigiada, percebemos as diferenças de pronúncias, de certo emprego lexical, de morfologia e construções sintáticas.

Na sociedade brasileira, o uso de uma ou de outra forma de variação lingüística vai depender, sobretudo, de fatores como: geográficos, socioeconômicos, de faixa etária, de gênero,



idade, a competência lingüística do indivíduo e, além disso, do contexto social, pois só assim, percebemos que em um mesmo espaço social, existem mescladas de diferentes variedades lingüísticas que geralmente são associadas a diferentes valores sociais.

Para que no estabelecimento de ensino e principalmente a mediação do professor, seja fundamental no cumprimento de ensinar de forma precisa e adequada a seus alunos, precisa livrar-se de muitos mitos que existem com relação ao ensino. Primeiro, deixar de lado a existência de que existe uma única forma “correta” de falar, segundo, dizer que a fala de uma região é melhor do que a de outras, terceiro, relacionarem que a fala “correta” é a que se aproxima da língua escrita, além da taxar que o brasileiro fala mal, “o português é difícil” e principalmente afirmar que é preciso “consertar” a fala do discente para amenizar que ele escreva errado. Pois, saber língua não é saber gramática, como afirma Bagno:

O preconceito lingüístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre *língua* e *gramática normativa*. Nossa tarefa mais urgente é desfazer essa confusão. Uma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo... Também a gramática não é a língua. (2005, p.9).

A gramática na escola é vista como algum tipo de “substituição” da língua, pois muitos professores não partem do conhecimento de mundo do aluno, da linguagem utilizada pelos mesmos. Nesse sentido, coloca muitas vezes a norma padrão como a única forma correta e imposta a ser utilizada. Com respeito a isso, Camacho tece o seguinte comentário:

O modo como a língua é ensinada na escola pratica tradicionalmente o modelo da deficiência. O principal pressuposto da tradição normativa é que cabe à escola o papel de compensar supostas carências socioculturais. Impor com exclusividade a variedade padrão, misturar uma pitada de intolerância para com a variedade que as crianças dominam são ingredientes para uma receita infalível que se resume na rejeição da língua e no desenvolvimento de um processo de insegurança lingüística. (2004, p.69 e 70.).

O professor deve deixar claro que a norma padrão é mais uma das variações de tantas outras existentes e que no ambiente escolar essa sim, deve ser utilizada. E que as outras variações podem ser utilizadas em seus ambientes específicos. Cabe à competência lingüística de cada indivíduo adequar sua linguagem a determinadas situações, ou seja, a um determinado lugar. Segundo Alkimim (2001, p. 36) “Todo falante varia sua fala segundo a situação em que se encontra”.

O professor muitas vezes não dá valor aos conhecimentos prévios dos alunos e ensina a norma padrão como única e exclusiva, fazendo com que o discente pense que está aprendendo uma nova língua e que não sabe de nada. Isso confunde muito a sua mente, mas embora não domine a norma padrão, sabe falar o português mesmo este sendo coloquial. O aluno depara-se com algo novo, não sabe reagir a tal fato e passa a dizer que: “português é muito difícil”, isso por que a variação imposta de certa forma o influenciou, gerando então essa insegurança lingüística já mencionada. De acordo com Bagno: “Todo falante nativo de sua língua *sabe* essa língua. Saber uma língua, no sentido científico do verbo *saber*, significa conhecer intuitivamente e empregar com naturalidade as regras básicas de funcionamento dela”. (2005, p.35).

Impor a norma padrão como a forma certa, ideal é um erro que parte do professor enquanto mediador, pois sabemos das grandes variações existentes em nossa língua, e não podemos ignorá-las, então, cabe ao docente saber expor essas variações e explicar em que contexto poderá usá-las devidamente.



2. Análise dos dados

No período compreendido entre os dias 19, 20 e 26 de Agosto 2008, foram realizadas observações de dez aulas de língua portuguesa, nas turmas do 1º ano (3) e 2º ano (2), do Ensino Médio, que contém de 40 a 42 alunos, de faixa etária entre 14 a 27 anos de idade, na Escola Estadual “Margarida de Freitas”, no município de Portalegre - RN. A referida instituição trabalha apenas com o Ensino Médio, funcionando nos turnos: matutino, vespertino e noturno.

Nas primeiras aulas analisadas dia 19 de Agosto 1º ano (3), marco inicial das nossas observações, o professor passa para seus alunos uma produção de texto, foco primordial para as nossas observações. Dada a continuação da aula anterior, o docente pede aos alunos que releiam o texto “canção do exílio” do autor Gonçalves Dias, para em seguida produzir uma paródia com tema livre. Pois o professor tinha trabalhado leitura que pertencia ao domínio literário do gênero “poesia”, uma temática que desperta pouco interesse aos alunos.

Nessa aula, o professor se dirigiu ao quadro, pedindo a todos os discentes as produções. O mestre neste momento disse que já havia explicado na aula anterior o que seria paródia. Chamou a atenção para quando fossem redigir o texto, tivesse cuidado com a repetição da estrofe com o do original, ficassem à vontade ao tema escolhido, tivesse cuidado com as pontuações, acentuação, a estrutura do texto e principalmente a sua coerência. A reação da maioria dos alunos foram que já haviam produzido o mesmo texto com outra professora. Mesmo assim o professor persistiu que queria a realização do trabalho.

É importante observar que o professor buscou dicionários, caso de alguma dúvida de palavras. O docente tentou tranquilizá-los, propondo a eles calma, não precisaria de pressa, fizessem o rascunho. Ele disponibilizou-se ir à carteira do aluno caso de alguma dúvida. É importante frisar que alguns alunos não fizeram o texto.

Notamos uma preocupação por parte do professor no uso de escrita correta, pois batia na mesma tecla sempre com os alunos o fato de ocorrer alguma falha na ortografia ao produzir texto.

Pudemos analisar também que o docente não tinha o conhecimento que o gênero poema tem toda uma “licença poética” quando o escritor está apto a produzi-lo. Este considera as variedades lingüísticas do autor, pois são de suma importância para que o poema ganhe cada vez mais um valor cultural. Como diria Camacho:

É acreditar no modelo da diferença e adotar outra estratégia para o ensino da língua materna. Afinal de contas, o ensino da variedade padrão não necessita ser substitutivo e, por isso, não implica a erradicação do dialeto marginalizado... (2004, p. 69).

Então cabe a ele deixar evidente que a norma dita como “padrão”, é mais uma das diversidades lingüísticas que existem em nosso país em meio de tantas outras. E que, além disso, possa reconhecer que os textos correspondem a diferentes gêneros e que esses são organizados de diferentes formas, uma vez que todos vão ter suas características específicas, ou seja, próprias.

Na aula do dia 20 de Agosto de 2008, ainda também na sala do 1º ano (3), o professor entrega as produções textuais. É notório no momento da correção dos textos, a preocupação por parte do professor na refacção dos textos, e na hora da leitura das produções, pois o trabalho de correção tinha o objetivo de chamar a atenção do aluno para os problemas que havia no texto.

O docente tentava esclarecer algumas observações com relação aos erros, pedia mais cuidado com a ortografia, pois “pecam muito”. Verificassem tanto a concordância verbal quanto a nominal. Estavam usando a linguagem coloquial no texto, pois esta não caberia a essa variedade padrão que a escola rege. Tivessem cuidado com a acentuação gráfica, as rasuras, o sentido do texto (coerência), fazer título, alguns tiveram dificuldades na organização formal do



texto (verso), na estética. Segundo a fala do professor “às vezes não é porque não sabe. O que falta é atenção ao produzir”.

Pudemos observar que o tratamento dado pelo professor à variedade lingüística utilizada em suas produções foi bastante pertinente. Pois o docente tratou a noção de “erro” no momento da correção das produções escritas, com bastante pertinência, pois segundo ele “quando se prima a língua padrão tem que haver um cuidado maior, mas, diante dessa situação, do ambiente escolar em que o aluno está inserido tem que haver um cuidado maior”. Já se tratando ao não padrão e a outro ambiente, fora da escola, poderia sim utilizar a linguagem coloquial. O professor buscou estratégias mesmo que simples para chamar a atenção do aluno a se ligar na concepção de diferenciar o padrão e o não padrão.

Na hora da entrega das produções, o professor perguntou aos alunos se queriam apresentar os textos, e fazer a troca dos textos com os colegas para lê. Além de reler seu próprio texto para fazer a refacção diante das observações analisadas. O mesmo elogiou algumas produções que foram muito produtivas. Disponibilizou-se a tirar alguma dúvida, na hora da refacção, pois seria fixada ao caderno. Perguntava sempre ao discente se estava compreendendo a correção feita por ele.

É importante destacar que as maiorias dos alunos são desatenciosos, não se interessam, gostam de conversar sobre assuntos do dia a dia. Clientela essa jovem, no auge da adolescência, ainda não despertou na grande importância do estudo para a vida.

Já na sala do 2º ano (2) no mesmo dia 20 de Agosto, estava acontecendo uma continuação de algumas apresentações dos trabalhos em grupos da aula anterior. Nesta aula, pudemos observar que os alunos produziram textos relacionados ao gênero propaganda devido aos produtos concretos e os textos apresentados. Nessa aula, aconteceu um desfile, mostrando a marca das roupas “Mit Zark Modas”, mostravam a tendência das quatro estações do ano.

O que é importante percebermos qual foi o tipo de linguagem utilizada neste gênero, a sua estrutura, seu meio de vinculação, o slogan e principalmente o texto claro e objetivo que elas deixaram transparecer ao longo da apresentação. Em seguida, houve a apresentação do lançamento de um perfume e a marca de uma empresa de cosmético. A fala final do professor foi parabenizar a turma, pois todos compreenderam o que tinha realmente proposto, com relação aos trabalhos.

No dia 26 de agosto de 2008, na sala do 2º ano (2), o professor simplesmente se dirigiu ao quadro-negro e começou a copiar um poema “Planeta Água” do autor Guilherme Arantes, e pediu que todos fizessem. É importante observar que o professor deixou alguns espaços nos versos para haver uma complementação de palavras. Após isso, explicou o que queria e discutiu o tema do poema.

Em resumo ao que foi analisado nas aulas de Língua Materna, verificamos quando o professor foi primar a língua escrita, estigmatizou a capacidade de competência lingüística do discente ao priorizar a norma culta. Já na hora de entrega das produções, no momento das suas observações analíticas, tentou de forma baste simples chamar a atenção deles para fazer a diferença de como utilizar a língua padrão e a língua coloquial.

Por fim, acreditamos que o ensino de Língua Portuguesa ainda vai se realizar em um elemento possibilitador que norteie a aprendizagem do aluno ao considerar as variedades lingüísticas. Não cabe à escola apenas tomar uma mudança de atitudes, mas cuidar para que não aconteça uma discriminação lingüística ao ensino de Língua Materna ao fristar uma forma dita correta.

Considerações finais

As observações foram de grande importância para nós como futuros professores. Foi através destas que pudemos conhecer um pouco da realidade da escola no contexto atual.



Detectamos pontos positivos, porém, simples, no que se refere ao ensino-aprendizagem do aluno por parte do professor observado. Verificamos que o docente, mesmo de forma simples ao ministrar suas aulas, tentou convencer e chamar a atenção dos alunos para fazer a diferença entre a língua padrão e não padrão, ou seja, aquela considerada estigmatizada diante do contexto escolar.

Destacamos a importância do conhecimento das variações lingüísticas no ensino de Língua Materna, pois como afirma Camacho (2004, p. 69), “a variedade padrão não constitui um modelo universal – a língua. É apenas uma variedade mais prestigiada e geralmente selecionada para o uso em situações formais. Desfaz-se, assim, aquela fusão equivocada de língua e variedade”.

Nessa perspectiva, buscamos, de forma sucinta, demonstrar a importância e a necessidade do conhecimento do aspecto teórico supracitado, relacionando-se à abordagem da variação lingüísticaposta ao ensino de Língua Materna.

Em decorrência, objetivamos, ainda, com este artigo, trazer sugestões do cotidiano escolar, sobretudo com o intuito de possibilitar ao professor mais um método de como ministrar suas aulas de Língua Portuguesa ao considerar a diversidade lingüística que existe em nosso país, como sujeito de seu papel produtivo.

Por fim, acreditamos no ensino-aprendizagem de diferentes padrões no que diz respeito à fala e à escrita. O que se pode fazer não é levar os alunos a falarem corretamente, mas poder permitir-lhes a escolha da forma de fala que vão utilizar, ao considerar características e condições específicas do contexto quando estiverem produzindo algum texto, isto é, saber diferenciar quais variedades lingüísticas específicas, além de adequá-las a determinadas situações de uso. E mais saber manipular satisfatoriamente o que fala ou escreve e saber qual o modo de expressão pertinente poderá utilizar. A questão não é só verificar “erros”, mas sim, o de adequar seu discurso a determinadas situações em que o indivíduo está inserido e/ou quando vai produzir algum tipo de gênero. Como diria Camacho:

É acreditar no modelo da diferença e adotar outra estratégia para o ensino da língua materna. Afinal de contas, o ensino da variedade padrão não necessita ser substitutivo e, por isso, não implica a erradicação do dialeto marginalizado. As formas alternativas podem conviver harmoniosamente na sala de aula. Cabe ao professor o bom senso de discriminá-las adequadamente, fornecendo ao aluno as chaves para perceber as diferenças de valor social entre elas e, depois, saber tirar vantagem dessa habilidade, selecionando a mais adequada conforme as exigências das circunstâncias do intercurso verbal. (2004, p.72)

Contudo, pensamos que o abandono das variedades caracteriza-se no comprometimento social do professor. Em consequência, o intuito neste trabalho está sendo o de apresentar como contribuição pedagógica uma possibilidade de trabalho, construído coletivamente, fundamentando-se, sobretudo, nos pressupostos teóricos arrolados, a partir de necessidades diagnosticadas em salas de aulas.

Referências

ALKMIM, T. Sociolingüística. In: MUSSALIM, F. BENTES, A. C. *Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BAGNO, M. *Preconceito Lingüístico*. 38 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

CAMACHO, R. G. Sociolingüística. In: MUSSALIM, F. BENTES, A. C. *Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO MANGUEZAL: UM ESTUDO DE CASO NO
MUNICÍPIO DE BAYEUX - PARAÍBA**

Ana Cleide Gomes da SILVA
Edinete da Costa LIMA
Eliandre Pereira da SILVA
Maria do Livramento B. BATISTA
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

O ambiente manguezal

O Manguezal é um ecossistema costeiro, de transição entre os ambientes terrestre e marinho, característico de regiões tropicais e subtropicais, sujeito ao regime das marés. É constituído de espécies vegetais lenhosas típicas (angiospermas), além de micro e macroalgas (criptogamas), adaptadas à flutuação de salinidade e caracterizadas por colonizarem sedimentos predominantemente lodosos, com baixos teores de oxigênio (SCHAEFFER-NOVELLI, 1995). O ecossistema ocupa regiões tipicamente inundadas pela maré tais como: estuários, lagoas costeiras, baías e deltas (ALVES, 2001). No Brasil os manguezais ocorrem em quase todo o seu litoral, tendo importantes ocorrências no Nordeste, principalmente no estado do Maranhão e Bahia.

Os manguezais são ecossistemas altamente produtivos, devido ao acúmulo de substâncias alóctones e a queda e degradação de folhas e outros substratos autóctones (SCHAEFFER-NOVELLI, 1995). Esta alta produção de matéria orgânica é fundamental nos processos de reciclagem de nutrientes, que influencia a rica cadeia alimentar presente nestes ecossistemas.

Por possuir uma grande riqueza de recursos naturais, os manguezais constituem-se há tempos em áreas de grande importância para a população humana. Este ambiente, porém, vem ao longo dos anos sofrendo agressões que contribuem para a sua degradação constante e crescente, quer seja na exploração desenfreada e não planejada de seus recursos, quer seja nos aterros que vem sofrendo ou nos aportes de poluição de esgotos domésticos e industriais que recebe (ROSADO, 2006).

Educação ambiental no manguezal

A Educação Ambiental (EA) constitui-se numa forma abrangente de educação, que se propõe atingir todos os cidadãos, por meio de um processo pedagógico participativo permanente, que procura incutir no indivíduo uma consciência crítica sobre uma problemática ambiental (GUERRA & ABÍLIO, 2006), compreendendo-se como crítica a capacidade de captar a gênese e a evolução de problemas ambientais.

A incorporação da questão ambiental no cotidiano das pessoas pode propiciar uma nova percepção nas relações entre o Ser Humano, Sociedade e Natureza (ABÍLIO, 2008), promover uma reavaliação de valores e atitudes na convivência coletiva e individual, assim como, reforçar a necessidade de ser e agir como cidadão na busca de soluções para problemas ambientais locais e nacionais que prejudiquem a qualidade de vida (DIAS, 2003; SATO, 2001).

Nesse sentido, cabe destacar que a EA assume cada vez mais uma função transformadora, onde a coresponsabilização dos indivíduos torna-se um objetivo essencial para promover um novo tipo de desenvolvimento, o desenvolvimento sustentável (JACOBI, 2003).

Este trabalho foi desenvolvido no ambiente manguezal, pelo fato do mesmo exercer uma enorme importância na manutenção do ciclo da vida ambiental e da sustentabilidade humana.



Os manguezais são fontes de elevada produtividades biológica, comparáveis somente as boas terras de cultivos, transformando-se em habitat's potenciais para a produção de atividades humanas como: aquicultura, apicultura, ecoturismo e a pesca a artesanal, entre a captura do caranguejo-uçá e de mariscos responsáveis pela colocação de um terço de proteína animal consumida no Brasil. (NORDI, 1995)

Os mangues são enormes amortecedores que protegem os continentes das ondas e tempestades, aos fatores determinantes para defesa da manutenção do ecossistema manguezal são os benefícios indiretos, como da fundamental retenção de sentimentos continentais trazidos por rios e pelos escorrimientos pluviais, os quais contribuem significativamente para melhoria das águas, como se existisse um filtro natural para diluir as águas poluídas. Estima-se que um hectare de estuário de maré represente o equivalente a uma economia de cento e cinqüenta mil dólares nos custos do tratamento de resíduos, segundo contabilidade ambiental (NORDI, 1995).

Percebendo que a comunidade São Lourenço está localizada as margens do manguezal Bayeuxense, e por não haver uma devida preocupação dos órgãos públicos em relação a um desenvolvimento estrutural urbano-industrial, por isso o ecossistema está submetido ao desequilíbrio ambiental, devido às aglomerações residenciais, industriais, hospitalares e outros, as quais poluem o mangue sem nenhuma preocupação com a degradação e extinção de algumas espécies que ali habitam.

A norma constitucional preceituada no Art.225, § 3º (...) descreve a obrigação imposta às pessoas físicas ou jurídicas de direito público e privado quando, ao praticarem condutas ou atividades que causam lesões ao meio ambiente e especificamente ao manguezal, estarão passíveis de sofrer sanções administrativas, civis e penais (CABRAL, 2003).

E neste contexto surge à preocupação de desenvolver um trabalho pedagógico junto à comunidade São Lourenço, com isso levar o conhecimento científico para que possam refletir sobre a degradação e poluição do ambiente em que estão inseridos.

O ecossistema manguezal está submetido a fortes estresses antrópicos, em nível crescente, causados pelo rápido e intenso processo de degradação proveniente da ocupação urbano industrial (CABRAL, 2003, p. 37).

O uso do ecossistema manguezal deve ter como objeto principal a sua preservação, com gestão de usos múltiplos que significa o aproveitamento de recursos disponíveis oferecidos pela natureza, descobertos e utilizados pelo homem, mas não de forma irresponsável, convertendo-se em outros usos sem a devida ciência das aplicações daquele recurso e adequabilidades.

Caracterização da comunidade

A comunidade São Lourenço localizada as margens do manguezal, na cidade de Bayeux, Estado da Paraíba, foi fundada na década de 80 (oitenta). Aproximadamente quatro anos após sua fundação, foi formada uma cooperativa com a participação de uma freira italiana conhecida como irmã Blandina e o arcebispo da Paraíba daquela época Don José Maria Pires e alguns moradores, com o objetivo de apoiar os moradores prejudicados por uma enchente no local, algum tempo depois a mesma foi extinta por falta de recursos financeiros. A comunidade é composta por 2.000 mil habitantes, a faixa etária é de 0 a 60 anos com predominância de crianças (Figura 01).



Figura 01 – Números de habitantes, por classe etária, da Comunidade São Lourenço, Bayeux - PB

A profissão dominante é a pesqueira, a renda média gira em torno de um salário mínimo, com exceção de algumas famílias que sobrevivem apenas da bolsa família.

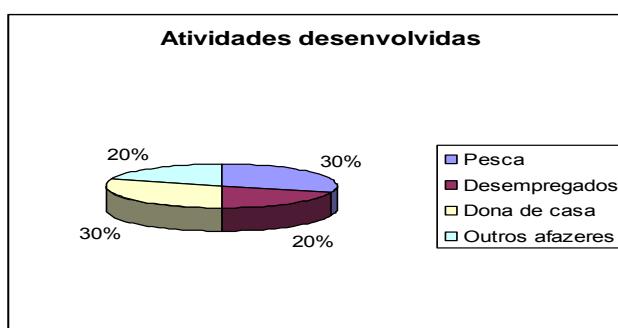


Figura 02 – Principais atividades desenvolvidas pelos moradores da Comunidade São Lourenço, Bayeux - PB

O grau de instrução é preocupante por predominar o analfabetismo em vários níveis (**Figura 03**).

Analfabetos puros ou absolutos são aqueles que não conhecem os códigos do idioma ou os manejam precariamente. No entanto, os analfabetos por desusos são aqueles que alcançaram um manejo das habilidades de leitura e escrita, mas que, ao não praticá-las, esqueceram-nas, regressando a qualidade de analfabetos absolutos. Já os analfabetos funcionais são aqueles que possuem habilidades funcionais de leitura e escrita, porém insuficientes para se desenvolver no meio letrado (CHAVES, 2003).

No grupo estudado, alguns concluíram o ensino fundamental básico não havendo continuação por parte deles (as), por estarem acomodados (as) com a situação em que se encontram trabalhando o dia todo e à noite já estarem cansados para enfrentar o cotidiano escolar, acreditando que o estudo não mudará sua vida. Alguns adultos entrevistados relataram que, estão com idade avançada para estarem em sala de aula, pensamentos negativos arraigados em alguns grupos sociais, contribuindo para que estas pessoas continuem fora da sala de aula.

A maioria das pessoas acredita que os jovens são capazes de aprender. Porém nem todos concordam que os adultos aprendam. Embora você ache que a afirmação que acabou de ser feita sobre a condição dos adultos seja absurda, ainda existem muitas pessoas que resistem à idéia de que um adulto possa aprender a ler e escrever (CHAVES, 2003).

Mas é sabido que há aulas da EJA no salão comunitário e na Escola Estadual de Ensino fundamental Frei Caneca, única escola localizada na comunidade.

A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas (FREIRE, 1997).

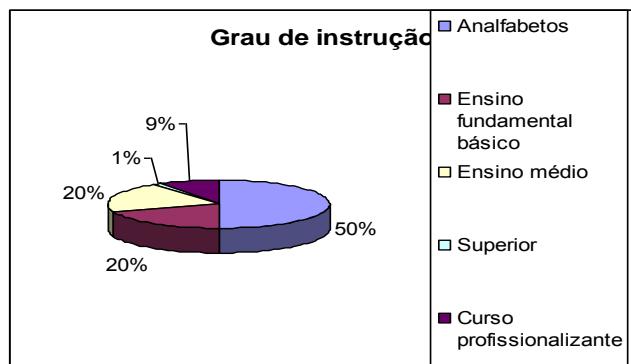


Figura 03 – Níveis de escolaridade dos moradores da Comunidade São Lourenço, Bayeux – PB

Mediante a pesquisa de campo, foi percebida na comunidade a ausência de saneamento básico, as casas estão construídas à margem do mangue, sendo o ambiente prejudicado pelo escoamento dos esgotos residenciais, hospitalares e fabris, como também o acúmulo de lixo e grandes quantidades de conchas de moluscos (mariscos) (**Figura 04**).



Figura 04 - Esgoto a céu aberto e grandes quantidades de conchas de mariscos na comunidade São Lourenço, Bayeux – PB

As condições de vida são precárias, devido à falta de infra-estrutura, como por exemplo, esgotos a céu aberto (**Figura 04**), criação de animais em locais inadequados e o contato direto com o mangue .

Há na comunidade um posto de saúde da família (PSF) no qual há atendimentos odontológico, ginecológico, clínico geral e pré-natal, para todos os moradores daquela localidade. Na área de lazer, é destacado o Balneário Santa Bárbara, onde há piscinas infantis e adultos, um quiosque, música ao vivo nos finais de semana e feriados.

Principais problemas detectados na comunidade São Lourenço (Bayeux – PB) e sugestões para amenizá-los

Os principais problemas observados na comunidade foram: a falta de interesse de alguns moradores da comunidade pela preservação do meio ambiente, pois os mesmos acreditam que os recursos naturais não irão acabar.

A disseminação cada vez mais intensa da poluição é um problema que nos afeta e deve interessar a todos nós (MAIA, p.415, 2001).

A falta de preocupação com os assuntos comunitários; ausência de uma organização estrutural-urbano no local; falta de um trabalho incentivador junto à comunidade; acúmulo de lixo e carcaças de crustáceos e moluscos a céu aberto; falta de confiança dos moradores nos órgãos públicos.



O tratamento e a disposição desses resíduos tem se tornado um problema crescente devido a fatores quantitativos, como o aumento da população em áreas urbanas, a mudança de hábitos de consumo e o desenvolvimento industrial, e por fatores políticos, como a corrupção e falta de continuidade administrativa nos níveis municipal, estadual e federal (MAIA, p.415, 2001).

Foi percebido a importância do desenvolvimento de um trabalho pedagógico de intervenção junto aos moradores com base em suas vivências pesqueiras, artesanais e a reutilização do lixo com um trabalho de reciclagem.

A reutilização do lixo gerado pode ser feita de duas formas diferentes, reaproveitando-se os materiais em sua forma original, ou passando o produto por um processo de transformação (reciclagem) (MAIA, p.415, 2001).

A partir destas considerações, percebe-se que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; envolve o uso de métodos, de técnicas, implica, em função do seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais (FREIRE, 1996).

Para amenizar a acomodação dos moradores, é necessário a realização de palestras com especialistas da área de Educação Ambiental, como também dos órgãos responsáveis pela preservação do meio ambiente, dando ênfase ao manguezal, por exemplo: (IBAMA) Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Renováveis; (CONAMA) Conselho Nacional do Meio Ambiente; (SISNAMA) Sistema Nacional do Meio Ambiente, órgãos responsáveis pela proteção e conservação do meio ambiente.

Com o advento do capítulo do meio ambiente no ordenamento constitucional brasileiro, precisamente no seu artigo 225, § 4º, surge a proteção jurídica de preservar os ecossistemas mais importantes do país, pelo qual o comando constitucional elencou, entre outros a zona costeira brasileira, como patrimônio nacional. Que implícita e genericamente pode ser incluído o manguezal (CABRAL, 2003).

Ao detectar a falta de um trabalho incentivador junto à comunidade, foi visto a importância de um profissional com conhecimentos na área de reciclagem, para que possa orientar e desenvolver trabalhos artesanais na comunidade, utilizando: carcaças de moluscos (mariscos); papelão; quenga de coco; tinta para tecido; pincel; massa de modelar; cola; tesoura; verniz; madeira; materiais recicláveis (garrafa plástica, latas e outros).

O que chamou mais atenção do grupo pesquisador foi o acúmulo de lixo e carcaças de crustáceos e moluscos, os quais estão assoreando o mangue e provocando doenças aos moradores, com alto índice nas crianças devido à proliferação de bactérias, insetos e roedores.

Além disso, a decomposição da matéria orgânica resulta em um líquido denominado chorume que pode ser absorvido pelo solo e atingir os lençóis d'água, contaminando-os, impossibilitando o seu uso para abastecimento e prejudicando a fauna e flora (MAIA, p.415, 2001).

Para solucionar tal problema foi debatido junto a comunidade a importância de coletores de lixo nos principais pontos da comunidade, pois a mesma tem conhecimento que a prefeitura disponibiliza um transporte três vezes semanal para o recolhimento do lixo na comunidade, mesmo assim alguns moradores ainda jogam lixo nas ruas e no mangue.

Foi questionado pelos moradores a descrença nos órgãos públicos, mas logo foi sugerido pelo grupo pesquisador que os mesmos participem das reuniões ocorridas semanalmente na Câmara Municipal de Bayeux, afim de reivindicar soluções para alguns problemas comunitários e com isso gradativamente poderão adquirir vínculo e confiança aos órgãos públicos.

Educação e a conservação do manguezal



A educação tem como principal tarefa formar cidadãos, através de um trabalho de conscientização. Em relação à educação ambiental, as pessoas terão que ser sensibilizadas com os problemas de caráter sócio-ambiental, com o intuito de se estabelecer uma nova lógica social, ou seja, de uma sociedade sustentável, buscando o equilíbrio da humanidade com a natureza (SATO, 1997).

O primeiro contato com os moradores da comunidade aconteceu no salão comunitário fomos bem acolhidos pelos mesmos, onde iniciamos um debate sobre a pesca e sua modalidade, foi então que percebemos que há vários tipos de pesca, devido à diversificação de pescadores no local reunidos. Alguns são pescadores de Crustáceos (caranguejo, camarão, lagosta, Tatuí e outros), Moluscos (marisco, unha-de-velho, ostra e outros) e peixes.

Foram expostos objetos utilizados em algumas pescarias como, por exemplo: rede de pesca, puçá (utilizado para a pesca de molusco), redinhas (para a pesca de crustáceos, especificamente o caranguejo).

O folclore é a sabedoria popular transmitida no decorrer dos anos, deve ser valorizado e incentivado. Sua prática permanece sobretudo entre as classes populares (MAIA, p.415, 2001). Os pescadores também relataram algumas lendas existentes no mangue como, por exemplo: “o pai do mangue, a vovó do mangue, Dona florzinha, a cobra sucuri e outros”.

O pai do mangue apareceu para mim, quando eu estava pescando, fiquei todo arrepiado, não conseguia falar direito nem correr, o bicho é muito feio, todas as vezes que vou pescar fico com medo que ele apareça novamente, tô falando a verdade”.

A Educação Ambiental vem contribuir em um processo interativo, participativo e crítico para o surgimento de uma nova Ética, esta vinculada e condicionada à mudança de valores, atitudes e práticas individuais e coletivas (ABÍLIO, 2008).

Algumas das práticas coletivas para contribuir com o processo interativo, participativo e crítico seria os moradores participarem juntos da coleta seletiva e reuniões comunitárias onde irão discutir problemas relacionados à comunidade, por exemplo: cada morador selecionaria seu lixo em sacolas plásticas e depositá-lo-ia em locais adequados para seu devido recolhimento, isso acarretaria numa atividade coletiva, contribuindo com a diminuição da poluição e degradação do meio ambiente (mangue).

Oficinas pedagógicas de sensibilização ambiental na comunidade

As oficinas pedagógicas, segundo Ferreira (2001), se caracterizam como uma prática peculiar por apresentar os seguintes elementos: reflexão e troca de experiência, confrontando a prática com a teoria e avançando na construção coletiva do saber; produção coletiva – comprometimento e desenvolvimento de competências; confronto de experiências e criando estratégias – descoberta de alternativas de solução para os impasses fundamentados na necessidade de transformar a realidade educacional.

A primeira oficina realizada aconteceu na casa de uma moradora da comunidade, onde foi exposto um vídeo do manguezal da cidade do Recife, Pernambuco com o objetivo de detectar o grau de degradação e poluição desse manguezal em relação ao mangue da comunidade São Lourenço em Bayeux. Houve debate e os mesmos especificaram as diferenças e as semelhanças entre os manguezais como especifica Dona Maria em sua fala abaixo:

A segunda oficina realizada aconteceu no Salão Comunitário da comunidade, como palestras sobre a degradação e poluição do meio ambiente, especificamente o manguezal, com exposição de materiais que são lançados ao meio ambiente, explicando o tempo de decomposição dos mesmos. Os materiais expostos foram: vidro, madeira, tecido, pano, nylon, papel, chiclete, plástico, alumínio e óleo.



Após as amostras houve debates sobre o lixo acumulado no manguezal, alguns moradores especificaram algumas soluções como, por exemplo: a realização de mutirões para recolher o lixo acumulado na comunidade e no mangue, foi sugerido também a distribuição de panfletos educativos na comunidade. Embora um dos participantes não acredite que estas ações venham amenizar o acúmulo do lixo naquela localidade.

Segundo Brasil (1999) as atividades vinculadas à Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) devem ser desenvolvidas nas seguintes linhas de atuação, necessariamente inter-relacionadas: educação ambiental no ensino formal e não-formal; formação de recursos humanos; desenvolvimento de estudos, pesquisas e experimentações; produção e divulgação de material educativo; mobilização social; gestão da informação ambiental; monitoramento, supervisão e avaliação das ações.

Devido aos problemas ambientais que a cada dia se agravam, percebe-se a necessidade de se trabalhar este tema nas séries iniciais, para que os educandos comecem a entender a importância da conservação do meio ambiente para uma melhor qualidade de vida.

As pesquisas e as experimentações ajudarão nas descobertas dos avanços ou diminuições das agressões ambientais, com isso são estudadas alternativas para amenização dos efeitos agressivos. As campanhas educativas de conservação ao meio ambiente aumentam a cada dia, pois com as pesquisas realizadas atualmente, é visível o aumento de desrespeitos aos ecossistemas como, por exemplo, desmatamentos, queimadas, poluições, fragmentação e destruição, e etc.

Tecendo algumas considerações finais

A partir das informações aqui levantadas é importante desenvolver ações integradas na comunidade sobre a importância do manguezal e sua biodiversidade para que com isso venha melhorar a situação existente no local.

Um trabalho significativo e uma mobilização da comunidade para a coleta seletiva, trabalho com reciclagem, noções de higiene pessoal e comunitário deve ser uma das prioridades, enfatizadas pela população local;

O investimento de políticas públicas na comunidade São Lourenço, deveria ser uma das ações prioritárias para a diminuição da degradação e poluição do manguezal, resultando em uma vida mais saudável e segura a esta comunidade.

Este trabalho nos trouxe novos conhecimentos relacionados ao manguezal, como sua importância social, não só para os moradores que habitam as margens do mangue e dependem dele para sua sobrevivência, bem como a sociedade em geral, pois o mesmo tem a capacidade de proteger o litoral das tempestades marítimas. Por isso e outros motivos, devemos preservá-lo e conservá-lo adequadamente.

Referências

ABÍLIO, Francisco José Pegado Abílio. Ética, Cidadania e Educação Ambiental. In: Andrade, Maristela Oliveira (Org.). **Meio Ambiente e Desenvolvimento:** bases para uma formação interdisciplinar. João Pessoa, PB: Editora Universitária da UFPB, 353p. 2008.

ALVES, Jorge Rogério Pereira (Org.). **Manguezais:** educar para proteger. Rio de Janeiro: FEMAR: SEMADS, 96p., 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).** Lei nº 9.795 de abril de 1999.

CABRAL, Gutemberg José da Costa Marques. **O Direito do Mangue.** João Pessoa: Sal da Terra, 2003.

CHAVES, Suely Lima. **Guia de Formação.** Rio de Janeiro: Copyright, 2003.



DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental**: princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 2003.

FERREIRA, Maria Salonilde. Oficina Pedagógica: recurso mediador da atividade de aprender, In: Ribeiro, M.M.G. & Ferreira, M.S. (Orgs.). **Oficina Pedagógica**: uma estratégia de ensino-aprendizagem. Natal: EDUFRN, 2001, p. 9-14.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários á prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

JACOBI, P. Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, 118: 1-19, 2003.

MAIA, R. (Org.). **Passo a Passo**: no caminho do saber. São Paulo: DCL, 2001.

NORDI, Nivaldo. O processo de comercialização do caranguejo-uçá e seus reflexos nas atitudes de coleta. **Revista Nordestina de Biologia**, vol. 10, 1995.

OLIVEIRA, Ariosvaldo Alves Gomes, GONÇALO, Edielson. **Aspectos Naturais e aspectos Históricos-Ensino Fundamental**, 5º Série/ Bayeux 2005.

RICHARDSON, Jarry Roberto (Org). **Pesquisa-Ação**: princípios e métodos. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2003.

ROSADO, Alexandre Soares. Relatório de planejamento e estado da arte. Projeto: Avaliação de diferentes estratégias para biorremediação do manguezal da Refinaria Landulpho Alves Mataripe (RLAM), Bahia, 2006.

SATO, Michèle. Apaixonadamente pesquisadora em Educação Ambiental. **Educação, Teoria e Prática**, 16/17: 24-35, 2001.

SATO, Michèle. **Educação para o ambiente amazônico**. Tese de Doutorado. UFSC, São Paulo, 1997.

SCHEFFER-NOVELLI, Yara. **Manguezal ecossistema entre a terra e o mar**. São Paulo/Caribbean Ecological Research, 1995.



ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE MARTINS-RN

Ana Karolinne dos Santos QUEIROZ

Catiana Francelino de QUEIROZ

Elizonete Maria de SILVA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

“A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas movimentações culturais.” art. 1 da Lei nº 9.394 de 1996.

Apresentação

O presente artigo tem como objetivo principal, mostrar o modo como vem sendo estruturada a educação do município de Martins-RN, fundamentado nos princípios e normas que orienta a organização do sistema de ensino nas três esferas administrativas (União, Estado e Município). O desenvolvimento desse trabalho tem como base uma pesquisa de ordem quantitativa, qualitativa, desenvolvida a partir de análise de instrumental a Secretaria de Educação do município de Martins e a Diretora de uma Escola Estadual do respectivo município, que servirá de base para a estrutura do artigo.

A constituição Federal Brasileira de 1988 reconheceu o Município como instância administrativa, possibilitando-lhe no campo da educação a organização de seus sistemas de ensino em colaboração com a União e com os Estados, porém sem competência para legislar sobre ela.

A mesma constituição prescreve ainda que os municípios devam manter, com a cooperação técnica e financeira da União e dos Estados, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental (Art. 30, VI).

Para LIBANEO (2003), a educação das crianças até seis anos (06), a partir de 1988, surge como dever do Estado e responsabilidade dos Municípios o que significa que se deve priorizar pelo atendimento a criança até 06 anos, nas creches e pré-escolas e pelo ensino fundamental, que ocorre tanto na zona urbana quanto na rural. Esta vinculação com a zona rural acrescenta no sistema municipal de educação a responsabilidade pelo transporte de alunos e professores a fim atender as inúmeras povoações e populações dispersas periféricas das estradas vicinais, que buscam o acesso ao ensino obrigatório, isto é, ao ensino fundamental.

O município de Martins-RN atende aos requisitos propostos pela constituição no que diz respeito ao transporte em todas as localidades , assim como a merenda escolar para os alunos do ensino fundamental em parceria com a União e o Estado complementando e estruturando a base para a educação infantil e fundamental, disponibilizando de assistência às crianças em idade escolar, **tornando o acesso possível com segurança ás escolas vicinais, a essa modalidade de ensino obrigatória conforme, o art. 30 VI, eficaz** (grifo nosso).

Com base nos dados obtidos da Secretaria Municipal de Educação do município de Martins-RN, o município, possui 8.635.000 hb, censo 2006. No município há cinco escolas estaduais que oferece a modalidade de ensino médio, nos períodos vespertino e noturnos e dez municipais nos turnos matutino e vespertino, sendo uma (01) com a modalidade de ensino infantil, uma (01) com o ensino fundamental e oito (08) com o ensino infantil e fundamental, totalizando 1.385 alunos matriculados na rede municipal de ensino. Essas instituições garantem o ensino da educação infantil, ensino fundamental, médio e alfabetização de jovens e adultos.



Desde a implementação do Fundef e por extensão o Fundeb de acordo com a secretaria municipal de educação, houve no município de Martins-RN uma notável melhoria na educação com a mudança de nível de vários professores que haviam terminado o ensino superior. O material para as atividades diárias é suficiente para atender a demanda de alunos, o tratamento dos professores de ensino infantil é igualitário graças ao advento da educação básica FUNDEB, pois antes eram tratados de forma diferenciada.

O município de Martins dispõe dos seguintes programas.

Plano de cargos e carreira é um programa desenvolvido para cada município conforme as necessidades vigentes, que foi implantado em Martins-RN em 1998, obedecendo a uma exigência do município.

É de suma importância para o funcionamento eficaz dos sistemas de ensino a criação de conselhos, que tem como objetivo analisar, planejar, estruturar e fiscalizar as modalidades educacionais presentes e as que serão realizadas com interação com a comunidade. Quanto à formação dos Conselhos Escolares deve acontecer de forma democrática e indicações representativas.

A cidade de Martins-RN, dispõe do Conselho Municipal de Educação Escolar, Conselho de Alimentação Escolar, Conselho do Fundeb, Conselho Municipal de Assistência Social e Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

A indicação dos representantes de todos os conselhos aconteceu de forma democrática através de edital publicado na rádio local vida FM, 107.90 MHz e fixação de cartazes em pontos estratégicos da cidade.

A seleção nas escolas aconteceu por meio de intervenção do poder executivo e também do poder legislativo que enviou indicações por escrito para a seleção do processo, seguido de duas reuniões semanais de pais e mestres em escolas onde se realizou a seleção dos representantes de pais. Por outro lado os representantes dos sindicatos dos trabalhadores rurais e dos trabalhadores públicos de Martins-RN escolheram seus representantes de forma democrática conforme candidatura própria

A justificativa dessa análise vem mostrar como está sendo trabalhada a educação no município de Martins - RN, fundamentando-se nos princípios e normas que orientam a organização do sistema de ensino nas três esferas administrativas, mencionadas anteriormente.

A organização do trabalho apresenta-se dividida em duas partes, primeiro em um relato do instrumental da secretaria municipal de educação e da diretora estadual, descrevendo a situação do sistema educacional, mostrando a atuação dos conselhos, bem como a estrutura física e os recursos humanos disponíveis para o desenvolvimento educacional e na segunda uma análise baseada no confronto dos dados apresentados em referencial teórico, ressaltando os pontos positivos e falhos do município com relação às políticas desenvolvidas no setor educacional, e posteriormente as considerações finais a cerca das produções realizadas tendo como base a fonte bibliográfica adotada, assim como os anexos do instrumental.

Análise dos dados

Dante dos dados coletados, nota-se que no âmbito municipal de ensino a educação do município de Martins-RN, segue com certa “obediência” as normas e pareceres das políticas educacionais adotando programas como o Proformaço, Pro-Letramento, Plano de Cargos, Carreira e Salário do Magistério, Ensino Fundamental de 09 anos e atuação dos conselhos de educação, Fundeb, e alimentação escolar, contribuindo de forma significativa com as ações existentes nas escolas do referido município.

Essa infinidade de programas favorece ao município elaborar o seu próprio Sistema de Ensino em colaboração com os preceitos da União. Mas o que podemos perceber é que segue



apenas as diretrizes impostas, não desenvolvendo uma política de ensino específica para atender a demanda, conforme o contexto sócio - econômico da região que é predominantemente do comércio, turismo e agrícola as comunidades rurais, e que poderia realizar ações conjuntas com todas as secretarias para elaboração de um projeto próprio do município como define a Constituição (1988, art. 211, p.58).

A constituição Federal Brasileira de 1988 reconheceu o Município como instância administrativa, possibilitando-lhe no campo da educação a organização de seus sistemas de ensino em colaboração com a União e com os Estados, porém sem competência para legislar sobre ela.

Percebe-se, portanto que os municípios podem organizar seu Sistema de Ensino em colaboração com a União e com os Estados, porém não compete legislar sobre ela, no entanto, a nova Lei de Diretrizes e Bases, procura contornar a dificuldade e apontada ultrapassando a ambigüidade do texto constitucional, estabelecendo com clareza a existência dos sistemas municipais de ensino, conforme demonstração de Saviani (1999, p. 02).

A nova LDB terá certamente buscado respaldo nos incisos I e II do artigo 30 da constituição Federal que afirmam, respectivamente, a competência dos municípios para “legislar sobre assunto de interesse local” e “suplementar a legislação Federal e Estadual no que couber”. Assim, o inciso III do artigo 11 da LDB estipula que cabe aos municípios (baixar normas complementares para o seu sistema de ensino).

Podemos ressaltar como ponto positivo a implantação do pólo presencial da Universidade Aberta do Brasil (Gestão Ambiental, Física e Matemática) - CEFET e UFRN, que tem como um dos objetivos atender a demanda dos professores que ainda não tem formação específica, pois proporciona aos professores acesso a graduação na sua própria cidade, uma vez que para realizar uma formação acadêmica é necessário fazer o deslocamento para as cidades vizinhas percorrendo cerca de 62 km.

A implantação surgiu como uma necessidade do município através de ações da secretaria municipal para resolver um problema existente do corpo docente que se formou ao longo de muito tempo e que não deve mais atuar. Portanto, podemos confirmar que de modo geral o município não tem um sistema próprio de ensino organizado conforme suas necessidades, pois poderia trabalhar na região, temas como meio ambiente cultura e turismo, uma vez que a cidade recebe muitos turistas, e possui obras literárias originais tais como o Inferno de Dante Alighieri , Os Lusíadas de Luís de Camões, entre outras.

Quanto á modalidade de ensino Estadual, o sistema educacional segue aos preceitos e normas das políticas nacionais de ensino uma vez que o Estado implementa planos e programas e não se preocupa com as adaptações necessárias tanto na estrutura física da Escola, quanto na disposição de recursos humanos para proporcionar educação de qualidade a todos os usuários , realidade esta, presente em grande parte das escolas públicas do Rio Grande do Norte - RN, uma vez que o ensino público vem se distanciando cada vez mais do ensino privado, por esta razão o Estado deveria elaborar uma plano de desenvolvimento da educação, trabalhando a realidade de cada município, de baixo para cima e não de cima para baixo como tem acontecido até hoje, exemplo disso foi a implantação do Ensino Fundamental de nove (09) anos, sem planejamento físico das escolas , para a mudança adotada e que para muitos alunos ainda não ficou claro essa modalidade, uma vez que eles sempre mencionam a série anterior quando são questionados o grau de escolaridade em que estão cursando e explicam por meio da variação série/ ano .



O cumprimento das atividades educacionais da Escola Estadual analisada segue os objetivos e metas estabelecidas no Projeto Político Pedagógico (PPP), sendo de suma importância para concretização das atividades elaboradas e almejadas pela escola, bem como as atividades dos conselhos no planejamento das ações desenvolvidas e na efetivação das ações.

A participação da sociedade se concretiza na atuação dos conselhos existentes**, estes elaborados com muita seriedade e que de acordo com a lei são democráticos tendo a participação deliberativa por meio da representatividade dos conselhos com atuação direta na comunidade, planejando e executando ações diretas, em benefício das escolas, através das políticas adotadas pelo grupo formado.

Considerações em aberto

O presente artigo que ora concluímos foi de fundamental importância para conhecermos o modo como vem sendo estruturada a educação nos municípios, especificamente o de Martins-RN, tanto no que diz respeito à modalidade de ensino Municipal, quanto a Estadual, bem como conhecer a maior parte dos programas destinados à estrutura e aprimoramento da educação em toda sua plenitude e constatar esses dados no estudo realizado, junto a secretaria de educação e a diretora da Escola Estadual.

Porém, durante o período de coleta dos dados, foi possível constatar que há um empenho muito eficaz no desenvolvimento das atividades disponíveis ao município e que por isso, consideramos como favoráveis às ações básicas existentes. Por outro lado, devemos ressaltar que a participação do Município em projetos é fundamental para evolução do mesmo.

A metodologia utilizada, através de questionário para a coleta de dados proporcionou ao campo de pesquisa uma flexibilidade no decorrer da coleta e da troca de informações, uma vez que o grupo conhece os profissionais por serem colegas de trabalho.

Por esta razão acreditamos que toda atividade desenvolvida enriquece e por isso proporciona resultados positivos para os acadêmicos, bem como para o município que poder por meio de trabalho feito, refletir sobre seu sistema de ensino, assim como o efeito que os alunos estão sentindo em sua formação que pode ter reflexos no grau de instrução da população.

Por isso, gastaríamos de agradecer a todas as pessoas que contribuíram para a elaboração desse artigo de forma direta e indireta e que os estudos feitos possa contribuir de alguma forma para uma possível reflexão do sistema de ensino da cidade de Martins-RN.

Referências

VASCONCELLOS, C.S. **Planejamento:** projeto de ensino aprendizagem e projeto político pedagógico. 7 ed. São Paulo. Libertad, 2000.

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBURQUEQUE, Maria Gláucia Menezes. **Estrutura e funcionamento da educação básica.** Fortaleza: Demócrata Rocha, UECE, 2001.

BRZELINSKI,I.(org.) **LDB INTERPRETADA:** diversos olhares se intercruzam. São Paulo: Cortez, 1998.

FILE://E\MEC - O QUE É FUNDEF.htm, Acessado em 23/01/2008.

FILE://E\MEC - OS NOVE ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL. Aprendiz.htm, Acessado em 23/01/2008.

FILE://E\MEC ENSINO FUNDAMENTAL, VEJA O QUE MUDA NA PRÁTICA – TERRA, (1). htm, Acessado em 23/01/2008.

FILE://E\MEC NOTÍCIAS. htm, Acessado em 23/01/2008.

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA EJA: APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA**

Ana Paula Antunes de OLIVEIRA
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Introdução

Este texto baseado na pesquisa intitulada “Formação Docente para EJA: Aprendizagem ao longo da vida,” objetiva aprofundar estudos e reflexões sobre os conceitos de Aprendizagem, Educação ao Longo da Vida e Formação Docente e suas relações com os processos de aprendizagens vivenciadas pelos educadores da EJA. O seu referencial empírico é um processo de preparação e montagem de uma proposta de currículo para o segundo segmento da EJA, baseado em uma metodologia participativa e nas propostas de ciclos de aprendizagens. Esta proposta, por sua vez, se vincula, diretamente, ao projeto de extensão: “Construção de uma Proposta Curricular de EJA do Município de João Pessoa” financiado pela Prefeitura Municipal de João Pessoa. Em outras palavras, o estudo pretende levantar e examinar os conhecimentos e as aprendizagens dos educadores da EJA através dos seus itinerários e das suas trajetórias de vida - as biografias de aprendizagens.

Tratando-se de um estudo em processo, seus resultados ainda são parciais e apresentam apenas, de forma descritiva, alguns conceitos que nos servem de base teórica metodológica e alguns resultados parciais da pesquisa em operacionalização. No âmbito das categorias teóricas aborda a temática da aprendizagem, dando ênfase às categorias Formação Docente e Educação ao Longo da Vida como elementos necessários para se delinejar como se processam as aprendizagens dos formadores que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Estamos percebendo a categoria EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes, aptidões e da sua capacidade de discernir e agir e a BIBLIOGRAFIA DE APRENDIZAGEM, como um processo de formação, na busca de si, em um mundo que demanda uma forte consistência pessoal para enfrentar os desafios da sociedade atual.

1. Situando a problemática:

Após a ultima CONFITEA ocorrida no ano de 1997, a EJA passou a incorporar progressivamente as categorias e idéias da educação ao longo da vida, projetando-se mais como uma educação continuada do que como “recuperação do atraso escolar”. A educação continuada traz em si a perspectiva da inserção cultural, social e econômica do sujeito para que este participe ativamente “da mobilização, da organização e da representatividade política do mesmo” (SCOCUGLIA, 1997 p. 18). Além disso, como diz Prestes (2007), “a noção de educação ao longo da vida extrapola os limites da produção e do trabalho, revelando-se uma proposta dotada de idéias humanísticas e de utilidade para apoiar as necessidades de natureza privadas e coletivas: as práticas cotidianas de vida humanizadas.”

Segundo Jane Paiva (2004), a Educação de Jovens e Adultos na contemporaneidade configura-se, entre outras vertentes, na escolarização que assegura aos sujeitos o direito à Educação, previsto na Constituição Federal de 1988, na qual estabelece que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da Família”, sendo obrigatória e gratuita a oferta desta inclusive para todos os que não tiveram acesso a ela na idade própria. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – RESOLUÇÃO CNE/CEB N.º 1, de 5 de julho de 2000 em seu artigo 5º parágrafo único estabelece que:

Como modalidade das etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de eqüidade, diferença



e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio” (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos).

Dada às características da modalidade de ensino e das necessidades do seu alunado, é importante os professores saberem que lidar com a Educação de Jovens e Adultos exige certos conhecimentos, competências e habilidades que vão muito além daquelas que os processos educativos convencionais podem oferecer. A docência nessa modalidade de ensino após a adoção dessas normas legais passam a requerer que o formador deva ter pelo menos conhecimentos e preparação sobre as especificidades destes sujeitos de aprendizagem. Segundo OLIVEIRA & PAIVA,

[...] todos os processos de Educação de Jovens e Adultos, partem da concepção de que a aprendizagem é a base de estar no mundo de sujeitos, que por esses processos educativos melhor responde às exigências de produzir existência de trabalho, suas identidades de gêneros, de classe, de categoria profissional, tanto individual quanto coletivas, participar das redes culturais e exercerem a cidadania (OLIVEIRA & PAIVA, 2004 p. 9).

Operacionalizar essa concepção requer do formador a organização de uma proposta pedagógica que atenda às necessidades de seu público alvo, exigindo da formação do professor certas competências capazes de contribuir com o desenvolvimento do educando e sua participação na sociedade. Reconhecer quem são os sujeitos da EJA implica pensar sobre as possibilidades de transformar a escola que os atende em uma instituição aberta facilitando a sua aprendizagem escolar - razão maior do processo educativo formal – mas, também, que valorize seus interesses, conhecimentos e expectativas, favorecendo sua participação nas propostas que enunciam mudanças ou preservação do individuo ou da sociedade.

É essencial conhecer os processos de aprendizagens dos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino e como estas aprendizagens se relacionam com suas práticas docentes. Mas aqui, nesta pesquisa há outro desafio. No momento em que o pesquisador é, também, o condutor do processo de organização da proposta curricular se torna, também, um formador de EJA (em outra perspectiva) e, também vivencia novos processos de aprendizagens. Assim esse treinador (no caso o pesquisador) é também um formador de EJA e por isso terá um duplo desafio: detectar junto com os professores em treinamentos como estão se dando essas novas aprendizagens, mas, ao mesmo tempo, ser capaz de refletir e auto-avaliar seu próprio processo de aprendizagem. Dito de outra forma, o pesquisador irá avaliar as aprendizagens dos professores em processo de construção do currículo, mas, ao mesmo tempo, deverá refletir sobre sua própria aprendizagem, como profissional formadora (e pesquisadora) da EJA.

Por isso as questões que norteiam esse estudo são as seguintes: Quais as bibliografias de aprendizagens dos professores de EJA e como esses itinerários e trajetórias se relacionam a suas práticas docentes? Quais as aprendizagens que nas bibliografias dos professores parecem mais significativas para as práticas educativas da EJA, particularmente no segundo segmento - terceiro e quatro ciclos de aprendizagens?

É importante salientar que esta proposta está integrada a um grupo de pesquisa / estudo de natureza nacional e internacional (Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Pernambuco e Alagoas e Universidade de Valência - Espanha), ao Grupo de Pesquisa cadastrado do CNPq Trabalho, Educação e Políticas Públicas e à linha de pesquisa Educação Popular – Educação de Jovens e Adultos – EJA - da Pós-Graduação em Educação desta Universidade. Também tem um caráter interdepartamental – professores do Departamento de Habilidades Pedagógicas (DHP), Departamento de Fundamentação da Educação (DFE) e Departamento de Metodologias da Educação (DME).



2. A premissa teórica / (hipótese)

Partimos da premissa de que os educadores da Educação de Jovens e Adultos, ao longo de suas vidas adquirem conhecimentos decorrentes de suas práticas educativas e de suas vivências cotidianas nos seus grupos de referência. Esses conhecimentos, e seu conjunto, podem ser aplicados ou não na prática docente. Isso significa que a sua formação pode oferecer condições suficientes para realização da sua atividade educativa com qualidade e promover a transformação, ou seja, a aprendizagem – ou uma melhor aprendizagem - dos sujeitos envolvidos na ação de educar, como também pode ocorrer não haver conexão entre esses saberes e a sua prática docente, dificultando novas auto-organizações.

Segundo Prestes (2007) quando coincide haver interações (consenso) entre as competências individuais e coletivas – uma ação dialógica - envolvendo as diferentes competências dos agentes envolvidos, existe maior possibilidade de haver transformação e uma nova auto-organização: a aprendizagem. Por outro lado é importante perceber que:

...a aprendizagem, por si mesma, não garante o atendimento das necessidades motivacionais. Uma pessoa pode adquirir novas competências (aprendizagem) sem que estas, estejam efetivamente sendo utilizado na contemplação das necessidades cotidianas, objeto de motivação para o estudo e para a aprendizagem, como por exemplo, aplicar a leitura e escrita aprendida para melhorar o trabalho ou nas orientações no espaço urbano.

Por isso uma formação ao longo da vida direcionada especificamente a determinados grupos, como é o caso da EJA, é capaz de possibilitar que coletivos de educadores agreguem às suas aprendizagens anteriores novas aprendizagens, possibilitando uma melhoria da qualidade do ensino, uma ampliação dos processos emancipatórios e consequentemente a melhoria de um espaço de participação democrática.

3. Referencial teórico

As grandes mudanças ocorridas no mundo contemporâneo podem ser percebidas por três aspectos importantes: as facilidades de se adquirir informação, a multiplicação e a diversificação das formas de saber e conhecer e a demanda por uma educação contínua e eficiente, características que fazem com que a atual sociedade da informação se torne cada vez mais dependente do conhecimento.

Nessa nova realidade o conceito de educação evoluiu, ultrapassou o espaço e o tempo em que o indivíduo faz a escolarização e deu lugar a um processo de aprendizagem requerido durante toda a vida, como forma de facilitar as exigências e adaptações em um mundo velozmente mutável. O novo conceito de educação ao longo da vida passou a ser encarado como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes, aptidões e da sua capacidade de discernir e agir. Por isso, a escola passou a ser cobrada proporcionar aos seus educandos, diferentes processos formativos, lhes permitindo obter informação, formação, qualificação e, consequentemente, integração na sociedade da informação e do conhecimento.

Aos indivíduos foi exigido estar sempre atualizado e aprender constantemente para acompanhar a velocidade de transformação da sociedade atual. O mais importante documento europeu sobre a política de formação, o “Memorandum” sobre a formação e educação ao longo da vida, define:

a aprendizagem ao longo da vida (life long learning) não é apenas mais um dos aspectos da educação e da aprendizagem; ela deve se tornar o princípio diretor que garante a todos o acesso às ofertas de educação e de formação,



em uma grande variedade dos contextos de aprendizagem" (Commission of the European Communities, 2000)

O Memorandum estipula que a educação ao longo da vida abranja todas as atividades significativas de aprendizagem, tais como: processos de aprendizagem formais, processados em instituições de formação e que, geralmente, são validados por certificações reconhecidas; processos de aprendizagem não formais, que são aqueles desenvolvidos fora dos estabelecimentos de formação, como por exemplo, em locais de trabalho, associações ou em atividades sociais e processos de aprendizagem informais, os quais não acontecem em instituições e sim nas atividades da nossa vida cotidiana, criando as condições para o "saber aprender a aprender", visto como o ponto chave para a Educação ao Longo da Vida.

Nesse trabalho, estamos compreendendo aprendizagens como experiências educativas adquiridas ao longo da vida (ALHEIT e DAUSIEN, 2006 e 2006 b) através de processos formais ou não. As aprendizagens são compreendidas como aquelas capazes de serem aplicadas em diferentes práticas sociais relativas às ações de trabalho e de qualificação profissional processadas em diferentes espaços da vida cotidiana. (BOURDIEU, 2007).

Compreendemos também a aprendizagem como um processo que ocorre constantemente em nossas vidas, por isso qualquer atividade que fazemos pode levar a uma aprendizagem.

Para Vygotsky a aprendizagem "é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores e etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente e as outras pessoas." (1984, p.12). Para ele os conhecimentos adquiridos são construídos ao longo da história social do homem, em sua relação com o mundo. Desse modo, esses conhecimentos referem-se a processos voluntários, ações conscientes, mecanismos intencionais e dependem de processos de aprendizagem.

Na obra de Vygotsky, é enfatizada a importância dos processos de aprendizagem, desde o momento do nascimento da criança e se relaciona ao próprio desenvolvimento. Como explicita Oliveira (2002, p.33) a aprendizagem é "um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas".

É o aprendizado que possibilita o desabrochar dos processos internos de desenvolvimento, pois é através das relações e interações do indivíduo com o ambiente cultural que os processos de aprendizagem ocorrem.

Em relação à aprendizagem dos formadores da EJA – sua maior experiência para atuar com mais competência nessa modalidade de ensino, é preciso compreender que todos os processos de aprendizagens adquirido nas trajetórias de vidas são capazes de contribuir para o ensino específico dessa modalidade de ensino. Admitimos neste estudo que os educadores que atuam na EJA ao possuírem diferentes experiências e conhecimentos são capazes de contribuir de forma diferenciada e diversificada com propostas inovadoras como a que está sendo processada na construção da mencionada proposta curricular. Ao tempo esses conhecimentos quando ampliados e refletidos, sobretudo de forma coletiva, é capaz de ampliar as novas experiências e conhecimentos individuais (aprendizagens ao longo da vida) passíveis de serem aplicadas em diferentes outros espaços educacionais – melhorando a qualidade do ensino - e na vida cotidiana – ampliação do espaço democrático.

1. Metodologias

Como mencionado, o estudo encontra-se, ainda, em fase de operacionalização. Por isso por um lado iremos relatar o que já foi processado e por outro o que ainda está previsto e não foi realizado.



Para iniciar o estudo, houve uma revisão bibliográfica baseados em autores como Paulo Freire, Bourdieu, Peter Alheit e Betina Dausien para aprofundar a análise e reflexões teóricas sobre os conceitos de Aprendizagem, Educação ao longo da vida e Formação docente e biografia e trajetórias de aprendizagem.

De posse desses conhecimentos, foram montados alguns instrumentos que ajudaram a levantar informações sobre o perfil da clientela, os conhecimentos sobre o EJA, o tipo de aluno da EJA e as metodologias utilizadas em sala de aula.

De posse dessas informações iniciais foi organizada uma intervenção com um grupo de nove professores da UFPB e bolsistas do curso de graduação em pedagogia e mestrado em educação para atuar com todos os professores da rede municipal. No caso específico desse estudo, foram envolvidas nove escolas pertencentes à referida rede de ensino, onde a proposta foi trabalhada com cerca de 30 professores atuantes na EJA e vinculados as referidas escolas. As informações, ainda em processo, são relativas às aprendizagens desses professores (anteriores e recém-adquiridas); as que vêm sendo ainda obtidas de forma sistemática através de uma metodologia participativa em reuniões quinzenais e organizadas para debates e consultas sobre a organização da citada proposta curricular. Além do registro detalhado das observações realizadas na pesquisa de campo, incluindo as descrições das pessoas, os acontecimentos observados, as conversas realizadas, as ações desenvolvidas pelos sujeitos investigados, os sentimentos demonstrados, as intuições, hipóteses e reflexões do pesquisador durante a pesquisa (diário de campo). Além disso, foi aplicado um questionário de múltipla escolha junto aos alunos e professores a fim de traçar um perfil dos alunos e professores da EJA vinculados as escolas pertencentes ao Pólo que concentrou as escolas do estudo. Estes se constituíram/constituem-se instrumentos/técnicas de coleta/recolhimento de dados/informações.

A análise dos dados, ainda de forma preliminar, está sendo realizada baseada em técnicas de pesquisa de demonstrativa - qualitativa e quantitativa – servindo, para demonstrar, nesta primeira etapa - quem é o educador e sua aprendizagem, e as primeiras informações sobre os impactos desse treinamento para construção da proposta curricular.

Portanto, o desenvolvimento das atividades exige ações tanto no âmbito universitário, quanto em âmbito externo. Tendo sido dividido em etapas:

- Revisão da literatura e aprofundamento teórico;
- Construção de roteiros de entrevistas;
- Realizações de entrevistas;
- Organização preliminar dos dados entrevistas;
- Apresentação das primeiras informações acerca dos resultados (ainda em processo).
- Está prevista ainda:
 - a) Realização de entrevistas para captar as biografias de aprendizagens;
 - b) Analises qualitativas das entrevistas baseadas nas orientações teóricas metodológicas de Peter Alheit e Betina Dausien;
 - c) Auto-avaliação do processo de aprendizagem das pesquisadoras;
 - d) Análise quantitativa dos dados e informações adquiridos nos questionários.

2. Resultados parciais

Como já mencionamos antes, a proposta de construção coletiva de um novo currículo para os alunos da EJA (no município de João Pessoa – PB), é o objeto empírico desta pesquisa – que ao mesmo tempo é também uma atividade de ensino e de extensão.

As atividades de Construção Coletiva da Proposta Curricular estão sendo desenvolvidas por professores pertencentes a oito escolas organizadas em Pólos. A escola Darcy Ribeiro, que



funciona como a sede para os encontros quinzenais do Pólo que serve de referência específica para esse estudo, é uma escola de porte médio com uma infra-estrutura precária (assim como a maioria). De forma genérica, são estabelecimentos pequenos, com recursos didático-pedagógicos para a EJA limitados e recursos tecnológicos precários e escassos.

Mesmo quando a freqüência dos professores fosse uma exigência da Secretaria de Educação do Município, percebemos que muitos dos professores não compareciam com regularidade. Muitos faltavam ou chegavam com atraso, apenas para assinar as freqüências exigidas.

A metodologia adotada nos encontros com os professores para a construção coletiva da proposta curricular é encaminhada pelos coordenadores de cada Pólo. Os assuntos são apresentados, discutidas e dialogadas e, em geral versam sobre a Proposta de organização do Currículo através dos Ciclos, as dificuldades enfrentadas por professor e disciplinas, o tempo de serviço dos professores, as experiências em EJA, as dificuldades em atuar na sala de aula, as facilidades, o tipo de aluno que freqüenta a EJA, as possíveis dificuldades desses alunos etc.

Durante essas atividades foi possível perceber que:

- Mais de 90% dos professores presentes desconheciam procedimentos didático-pedagógicos específicos para as populações jovens e adultas. Apesar de alguns já terem uma longa experiência na EJA;
- Nenhum dos professores presentes tinha maior familiaridade com as políticas públicas nacionais e internacionais relacionadas as novas compreensões da EJA no contexto atual;
- Todos os professores presentes demonstraram interesse em conhecer as orientações dos últimos anos sobre as novas concepções e os rumos e encaminhamentos das propostas e diretrizes relacionadas com a EJA.

As atividades giram em torno do diálogo e discussão acerca do perfil do aluno, as características da comunidade, assuntos ou temas que acham importantes constar no currículo como eixo norteador de cada disciplina, às dificuldades de se trabalhar as disciplinas de forma transdisciplinar e transversal, entre outras. Assim como observamos no trecho do memorial de dois professores:

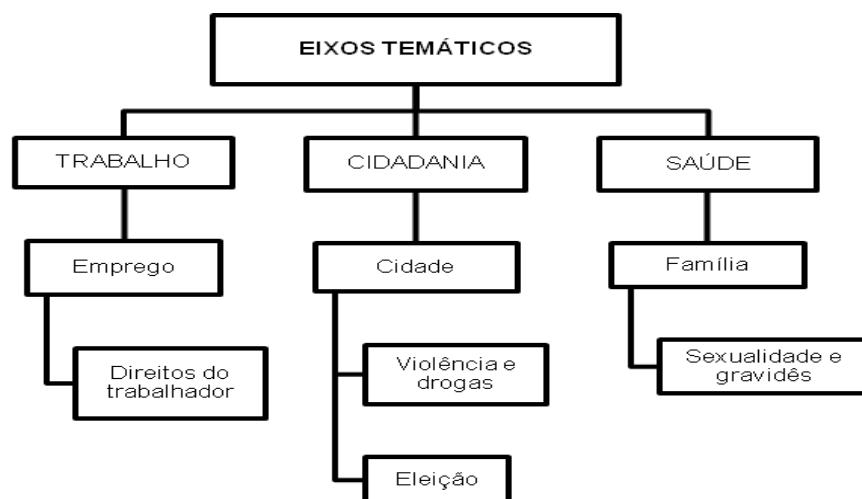
“Em toda minha vida como educador nunca esperava defrontar-me com situações diferentes e que resolvê-las seria um diferencial. Foi na EJA que vivi e estou vivendo esse desafio. Um desafio que não está só na maneira de passar conteúdos, mas em conhecer o aluno, sentir de perto os seus problemas, os seus anseios para poder depois envolver-me didaticamente.”

(Professor A)

“...Hoje tenho clareza que para me tornar o educador que a proposta exige tenho de colocar em foco não o conteúdo mas as demandas sociais oriunda dos alunos e nessas estão o domínio mínimo de capacidade de se expressar para se comunicar com seus pares e fazerem frente às exigências da vida”.

(Professor B)

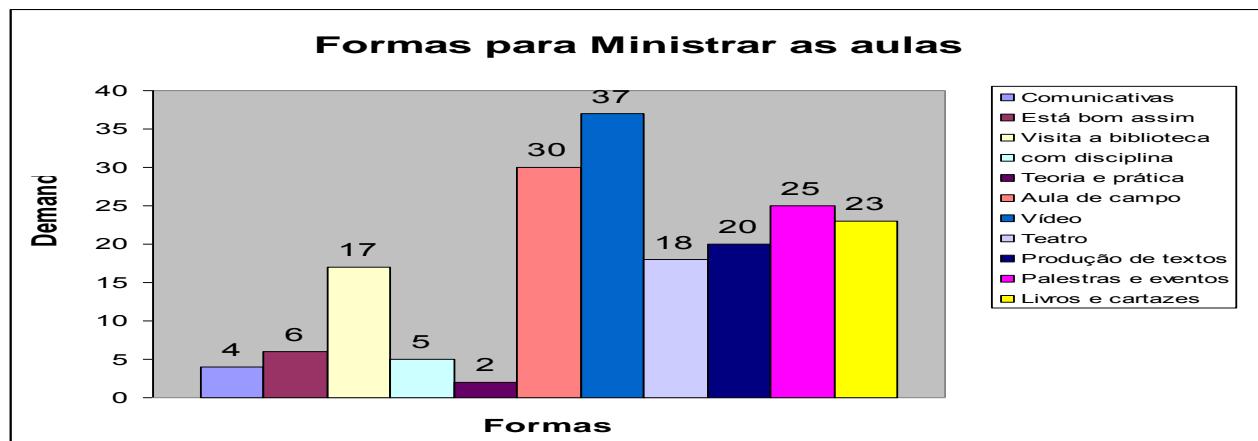
Solicitados que oferecessem contribuições para a organização dos Eixos Temáticos, as áreas, as subáreas e os conteúdos capazes de serem agregados na nova proposta curricular, por disciplinas foi possível organizar algumas referências (segue o exemplo):



Os Eixos Temáticos mais relevantes, a serem abordados na sala de aula, na opinião dos professores, são realidades que fazem parte da vida dos educandos, já que a maioria precisa trabalhar para sustentar a família ou ajudar nas despesas da casa e convive com o problema das drogas e da falta de informação acerca da sexualidade e gravidez. Por outro lado, ao analisarmos as respostas dos educandos, sobre o que eles gostariam de estudar, percebemos que essas temáticas, também, foram sugeridas pela maioria deles, como os eixos mais importantes e de interesses.

Outro elemento importante a ser discutido é a forma como as aulas são ministradas e como os educandos gostariam que fossem essas aulas. O quadro a seguir demonstra algumas das metodologias escolhidas pelos educandos:

Quadro n. 1. Metodologias Selecionadas pelos estudantes de EJA para uso em Sala de Aula.



As indicações foram aulas com uso de tecnologia (vídeos), de campo, visita a biblioteca, palestras e eventos, livros e cartazes, teatro, etc. (podemos supor que estão cansados de aulas expositivas e monótonas). Embora os professores concordem com os educandos, dizem não ser possível trabalhar algumas destas práticas, por vários motivos. Mas o que mais dificulta é a falta de materiais tecnológicos e por ser no período da noite, fica difícil fazer aulas de campo, o tempo é bem mais curto do que as aulas diurnas e as condições são bem mais precárias.

(In) conclusões



Acredita-se que toda nova experiência significa novas aprendizagens ou aprofundamentos. Assim, os professores que estão participando da construção de uma nova proposta curricular para a EJA, terão outras experiências – informações e conhecimentos, vivências metodológicas, por exemplo – capazes de lhes propiciar novas aprendizagens ao longo da vida. Percepções do que é, e como ensinar Jovens e Adultos. Do mesmo modo, também os educandos, poderão, com a adoção de um novo currículo, vislumbrar novas perspectivas de aprendizagens e com isso abrir outros caminhos e outras possibilidades para suas vidas.

Referências

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. **A memorandum on lifelong learning.** Lissabon: 2000.

CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Resolução Nº 13/96, Reestrutura o Currículo do Curso de Pedagogia, Campus I, com base na RESOLUÇÃO Nº 2/69, do CFE.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Procura-se um educador muito bem formado. Revista Nova Escola. Edição: 168, Dezembro de 2003. Disponível em: <<http://www.novaescola.abril.com.br>>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido;** São Paulo: Paz e Terra, 1975.

GONZALES OCHOA, César. . **Notas sobre la competencia.** digitado. 2006

PAIVA, Jane e OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Cenários da educação de Jovens e Adultos: desafios teóricos, indicativos políticos.** In: PAIVA, Jane e OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Educação de jovens e Adultos** – Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PAIVA, Vanilda (org). Perspectivas e Dilemas da Educação Popular. Rio de Janeiro: Graau, 1984.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PRESTES, Emilia M. T. Educação de Jovens e adultos, política de qualificação do trabalhador e aprendizagem ao longo da vida: relações híbridas. 2007 – em processo de publicação

. Motivações, necessidades e aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos. 2007- em processo de publicação.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas.** João Pessoa: Universitária, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

**MULTICULTURALISMO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A QUESTÃO RACIAL
VISTA SOB O OLHAR DA LEI N°. 10.639/2003**

Ana Paula Mendes SILVA

Universidade Federal de Campina Grande - UFCG

O Multiculturalismo: característica marcante na contemporaneidade

Na sociedade atual, vive-se uma forte globalização caracterizada pelo impacto das tecnologias da comunicação e informação em todos os âmbitos e faz com que os profissionais de todas as áreas repensem seus papéis e funções nessa sociedade. Nesse sentido, uma questão vem sendo enfatizada nas instituições sociais, em geral e na escola, particularmente: o multiculturalismo. Este, por sua vez, surge através das mudanças demográficas e culturais da sociedade contemporânea.

A globalização perpassa fronteiras e cada vez mais, as populações de todos os setores do globo são atingidas pela tecnologia. Isso faz com que as mudanças de hábitos, costumes e identidades aconteçam. Aliás, faz-se necessário que saibamos o que está impregnado no termo identidade. Identidade, diz respeito àquilo que identifica, as características que possuímos. Um exemplo é dizer que sou brasileira, mulher, estudante. Dessa forma, se identificam comigo pessoas na mesma categoria, ou seja, que possuem as mesmas características ou fazem parte do mesmo grupo. Ser brasileira. Porém, pode haver ainda diversidade dentro dos grupos. Se disser, por exemplo, sou mulher, diferenciam-se de mim, aqueles que são homens ou que são mulheres e não são estudantes, por exemplo. E aí aparece a diferença. As pessoas que não fazem parte do mesmo grupo que eu, ou que não fazem as mesmas atividades. Perceber-se, no entanto, que a identidade e a diferença andam juntas. De acordo com Silva, (2000 apud Moreira, 2006, p. 43) “É importante ressaltar que a identidade se associa intimamente com a diferença: o que somos se define em relação ao que não somos.”

Identidade trata-se do que identifica pessoas caracteristicamente através de cor, religião, opção sexual, gênero, entre outros, fazendo com que se formem grupos com semelhanças entre os membros. A diferença, no entanto, consiste em ser contrário ao modelo padrão, imposto pela sociedade capitalista, um ideal de pessoa branca, alta, magra, católica. Dessa forma, cria-se discriminação e preconceito a quem não atende as características do “modelo padrão”.

Em termos políticos, a ênfase na identidade deriva do reconhecimento de que certos grupos sociais têm, há muito, sido alvo de inaceitáveis discriminações. [...] com muita tenacidade, tem contribuído para que se compreenda que as diferenças que os apartam dos “superiores”, “normais”, “inteligentes”, “capazes”, “fortes” ou “poderosos” são, na verdade, construções sociais e culturais que buscam legitimar e preservar privilégios. [...] nesse cenário, desenvolve-se uma política de identidade, com as antigas formas de ancoragem da identidade em evidente crise. (MOREIRA, 2008, p. 39)

A identidade, no entanto, vai sendo construída ao longo da vida. O que não somos hoje podemos ser futuramente, ou vice-versa. Dessa forma, através das relações que estabelecemos, das escolhas que fazemos, das oportunidades (ou falta delas), a identidade vai sendo tecida, recriada. É, pois, mutável.

Nossa identidade, assim, não é uma essência, não é um dado, não é fixa, não é estável, nem centrada, nem unificada, nem homogênea, nem definitiva. É



instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. É uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. (SILVA, 2000 apud MOREIRA, 2006, p. 42)

O presente artigo busca evidenciar a multiculturalidade como espaço de aceitação de novas identidades, sociabilidades e inclusão social, destacando a introdução da Lei 10.639/2003, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que trata sobre a inclusão da África e a cultura afro-brasileira nas nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e privados da educação básica.

Multiculturalismo ou pluralismo cultural diz respeito a diferentes culturas num mesmo espaço geográfico. De acordo com este, as culturas minoritárias (negros, índios, mulheres, homossexuais, entre outros), são discriminados e tidos como movimentos sociais separados. No entanto, merecem reconhecimento público pela importância que possuem.

O Brasil é um país de muitas culturas que se diferenciam de acordo com cada região. Essas diferenças, na maioria das vezes, causam a intolerância e, consequentemente, a exclusão porque conviver com aquele que não é como eu sou e não vive como eu vivo, torna-se motivo de menos oportunidade, menos atenção e recursos por parte das políticas públicas. Dessa forma, a política multiculturalista visa à resistência a essa visão de homogeneidade cultural, imposta pelo etnocentrismo, “visão de mundo da sociedade branca dominante que se toma por mais importante que as demais”, (WIKIPÉDIA, 2008, p. 01). A homogeneidade permite que essa visão seja considerada única e legítima, submetendo outras culturas a particularismos e dependência.

A globalização do capital e a circulação intensificada de informações, com a ajuda de novas tecnologias, longe de uniformizar o planeta (como propalado por certas interpretações fatalistas), trazem consigo a afirmação de identidades locais e regionais, assim como a formação de sujeitos políticos que reivindicam, a partir das garantias igualitárias, o direito à diferença. Mulheres, negros (ou afro-americanos), homossexuais, populações latino-americanas (“hispanos” ou chicanos) e migrantes em geral se fazem presentes como atores políticos a partir da marcação de diferenças de gênero, culturais e étnicas.

A questão multicultural é vista de diferentes formas de acordo com o lugar em que se localiza. No caso do Brasil, por exemplo, tem-se, desde as raízes da colonização, um diversidade de culturas que fizeram com que permanecesse a plurinacionalidade que temos. A existência indígena desde “a descoberta”, juntando-se posteriormente aos portugueses, os afro-descendentes e aos europeus, fizeram uma miscigenação de raças, fruto da aguçada diversidade cultural que temos. Faz-se necessário, porém, que a escola e as outras instituições sociais considerem o arco-íris de culturas que existe e respeite essa diversidade. De acordo com Candau, (2006, p. 17)

Na América Latina e, particularmente, no Brasil a questão multicultural apresenta uma configuração própria. Nossa continente é um continente construído com uma base multicultural muito forte, onde as relações interétnicas têm sido uma constante através de toda sua história, uma história dolorosa e trágica principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afro-descendentes.

Nos países desenvolvidos, como os Estados Unidos, por exemplo, há um forte xenofobia. Essa aversão ao estrangeiro se dá pelo medo da invasão de outras culturas e de que essas pessoas assumam os lugares no mercado de trabalho que estão disponíveis para os naturais daqueles países. Para Morgado, (2008, p. 1), “o multiculturalismo é condenado como ameaça ao crescimento econômico, visto que a diversidade ou heterogeneidade cultural suscita perdas na



liberdade individual de cada um e instabilidade social nos modos como determinados grupos culturais dominam outros.”

No entanto, por outro lado, é preciso que se veja o multiculturalismo como uma abertura, uma possibilidade de inovação. O hibridismo, a diversidade étnica e racial, as novas identidades políticas e culturais são elementos importantes para o conhecimento e aceitação do novo.

A questão racial vista sob o olhar da Lei 10.639/2003: aspectos metodológicos.

O multiculturalismo diz respeito a diversidade cultural num mesmo espaço geográfico. Busca o reconhecimento e conquista de direitos, através de reivindicações e lutas, representado pelas chamadas minorias, mulheres, homossexuais, afro-brasileiros. Considerando que a questão racial precisa de uma ênfase, já que, nos dias atuais, ainda encontramos resistência por parte de algumas pessoas às mudanças de atitudes no que concerne a essa questão, é que pretendeu-se aprofundá-la.

Em 09 de janeiro de 2003, o presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei 10.639, que aborda a inclusão da África e a cultura afro-brasileira nas nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e privados da educação básica. Trata-se de uma política de ação afirmativa que visa modificar e aprofundar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/1996 – LDBEN, porque vai mais além. A Lei 10.639/2003, busca resgatar ou inovar introduzindo o conhecimento que não se tinha até então nas escolas sobre os aspectos positivos da África e as heranças culturais deixadas pelos afro-brasileiros que vem enriquecer nosso cotidiano de vida. De acordo com Gomes, (2006, p. 71).

O § 4º do art. 25 da LDBEN diz que o ensino de História do Brasil deverá levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as matrizes indígena, africana e européia. A Lei 10.639/2003, ao alterar a LDBEN, vai mais longe. Ela supera a visão de que a ação da população negra no Brasil se resume a meras contribuições e traz para o debate a idéia de participação, constituição e configuração da sociedade brasileira pela ação das diversas etnias africanas e seus descendentes. Além disso, extrapola o conhecimento específico de ensino de História incluindo outras áreas do conhecimento.

Nas instituições públicas e privadas da Educação Básica, ainda nos dias atuais, costuma-se ver o estudo sobre a África visto de forma a trazer aspectos negativos sobre aquele continente. Durante nossa formação, percebemos que os livros didáticos mencionavam a África, quando mencionavam, como lugar de doenças e epidemias e os povos trazidos de lá, vistos sob a perspectiva da escravidão, da utilidade, como o outro, o diferente. Esses aspectos permeados pela falta de informação, serviram durante toda a história para impregnar, cada vez mais, o preconceito racial fortemente marcado às pessoas afro-brasileiras.

Ainda quando se fala em África na escola e até mesmo no campo da pesquisa acadêmica, reporta-se mais ao escravismo e ao processo de escravidão. Passemos em revista a forma como aprendemos a ver a África e os africanos escravizados em nossa trajetória escolar. Somos ainda a geração adulta que, durante a infância, teve contato com a imagem do africano e seus descendentes no Brasil mediante as representações dos pintores Jean-Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas sobre o Brasil do século XIX e seus costumes. Africanos escravizados recebendo castigos, crianças negras brincando aos pés dos senhores e senhoras, os instrumentos de tortura, o pelourinho, o navio negreiro, os escravos de ganho e algumas danças típicas são imagens mais comuns que povoam a nossa mente a ajudam a forjar o imaginário sobre a



nossa ancestralidade negra e africana. Essas imagens estavam presentes nos livros didáticos, sobretudo nos de História. E os livros de Geografia, Matemática, Português? Que imagens de negro veiculavam? Ou melhor: será que o negro aparecia nesses manuais didáticos? Como? (GOMES 2007, p. 75)

Nos dias atuais, é inconcebível que os professores não só da Educação Básica, mas de todas as modalidades de ensino, continuem se reportando apenas ao livro didático, uma vez que, a sociedade da informação proporciona alternativas que fazem com utilizem o livro didático como uma ferramenta a mais, não o tomando como única fonte do conhecimento. É preciso que o professor da sociedade atual problematize as questões, as imagens e, sobretudo, as ideologias impregnadas que estão implícitas nos textos e conteúdos que falam sobre a África e a cultura afro-brasileira, fazendo com que o alunado reflita em cima de tais questões mudando, assim, suas formas de ver e, consequentemente, suas atitudes.

É preciso, antes de tudo que o professor faça um estudo aprofundado sobre o que de fato, é a África, destacando seus aspectos positivos, no que diz respeito à cultura, política, língua, economia, hidrografia, vegetação, culinária, entre outros fatores. Desmistificando a idéia de negatividade e preconceito tida durante sua formação. Assim, ele terá condições de mudanças na sala de aula, nas atitudes dos alunos em seus cotidianos de vida, como um todo.

Uma questão que se faz necessária é a discussão e o aprofundamento nos cursos nas Instituições de Ensino Superior, em que se formam profissionais, sobre a Lei 10.639/20063. É inadmissível, nos dias atuais, em que podemos contar com uma diversidade cultural bastante significativa na sociedade, ignorarmos as contribuições que a África e a Cultura Afro-Brasileira têm impregnada em nossas vidas, como um todo, nas danças, na culinária, no artesanato, na literatura, na economia, no vestuário, na linguagem. Dessa forma, faz-se necessário que a Lei 10.639/2003, seja discutida e aprofundada nas universidades, sobretudo, nos centros de formação de professores para que possamos modificar toda negatividade aliada ao preconceito que se tem sobre a África e a cultura afro-brasileira, impregnada, principalmente nos livros didáticos e nas aulas de alguns professores que resistem as mudanças. Para Gomes (2007, p. 76).

A questão que considero mais séria e passível de uma profunda reflexão é: será que as crianças, os adolescentes, os jovens e adultos que freqüentam a escola, na atualidade, tem contato com outras imagens e com a história dos africanos escravizados vista sob a perspectiva da luta e da resistência negras? Será que os nossos alunos e alunas, ao passarem pela escola básica, hoje, tem a possibilidade de estudar, conhecer e aprofundar seus conhecimentos sobre o continente africano? Na formação inicial dos docentes, nos cursos de Pedagogia e de Licenciatura, a discussão sobre a questão racial brasileira e sobre o continente africano de ontem e de hoje se fazem presentes? Como? Se o Brasil se diz orgulhar da sua ascendência africana expressa no jeito de ser brasileiro, na sonoridade, na corporeidade, na musicalidade e na composição étnico racial da nossa população, o que sabemos sobre o continente africano no qual se encontra não só a nossa origem, mas também a de toda a humanidade? Será que o currículo dos anos finais da Educação Básica e do Ensino Médio, ao inserir outros países, inclui a África, os vários países, as culturas e as línguas que lá existem? Nos livros didáticos de Geografia e de História, onde estão localizadas as discussões sobre o negro e o continente africano? No final do livro? Na perspectiva da escravidão? No enfoque de Palmares, como o único quilombo brasileiro e como única forma de resistência negra durante a escravidão? Ao responder a essas questões, poderemos compreender os motivos da Lei 10.639/2003.



As questões acima levantaram serviram de eixo norteador para impulsionar a importância da implantação da Lei para a educação brasileira, uma vez que vem quebrar o paradigma existente de discriminação racial, fruto do preconceito pela falta de informação. Dessa forma, faz-se necessário que os professores em formação, compreendam sua importância para que a mesma seja trabalhada em suas salas de aula, uma vez que, o professor tem em suas mãos, o poder de formar mentes, na medida em que anima, diverte, informa.

Nesse sentido, acreditando nas mudanças de atitude que vem respeitar e valorizar a influência que a África e a Cultura Afro-Brasileira têm sobre nós, é que os alunos da disciplina de Fundamentos e Metodologias do Ensino de História e Geografia, 6º período, curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Campina Grande, na cidade de Cajazeiras – PB, buscaram o aprofundamento da Lei 10.639/2003, para desmistificar toda idéia negativa que foram imbricadas em nossa mente desde a Educação Infantil. Tudo se deu através da necessidade urgente, fomentada por mim, professora da turma em fazer com que conhecessem a Lei 10.639/2003 e consequentemente, mudassem suas formas de pensar sobre a África e a cultura afro-brasileira, já que em nossa formação, estamos acostumados a ver essa cultura de forma negativa, servindo para forjar o preconceito existente em nossa sociedade atual.

Para tanto, foram feitas discussões em sala de aula, tomando como referência a autora Nilda Lino Gomes, que nos fez refletir em cima de questões problematizadoras.

Inicialmente, introduziram-se questões acerca do multiculturalismo através de artigos científicos publicados na revista Nova Escola. Dessa forma, foram feitas discussões no sentido de conhecer a diversidade cultural existente através do gênero, raça, religião, entre outros fatores que caracterizam o multiculturalismo. Num segundo momento, foram apresentados slides que exemplificavam através de imagens as discussões feitas nas aulas anteriores. Entre outras destacaram-se:

- exemplos de pessoas que são tidas como heróicas nos livros didáticos por aberrações que cometem, mas que gozavam de prestígio social na época e por isso, foram respeitadas;
- exemplos de como as diversas culturas têm tratado as pessoas que nascem com necessidades especiais, tais como, a cultura indígena;
- como as crianças com Síndrome de Down era vista em tempos remotos e como ela tem sido abordada nos dias atuais, através das instituições sociais, principalmente as escolas;
- O papel das para-olimpíadas na inclusão social;
- O que tem feito à mídia para que a aceitação do “outro” seja feita, principalmente, a mídia televisiva, com destaque para algumas novelas e propagandas;
- O papel da Campanha da Fraternidade e da Igreja Católica, como um todo;
- A questão racial, vista sob a Lei 10.639/2003.

Na introdução, especificamente da questão racial, tomou-se como norte, a Lei 10.639/2003 e através desta, problematizou-se sob vários aspectos. Entre eles, os livros didáticos, através de seus textos, imagens, ideologias da classe dominante impregnadas sobre a África e a cultura afro-brasileira. Também se problematizou a questão racial através das novelas, das músicas, de exemplos de preconceito vivenciados no cotidiano, nas escolas, nas vagas para ingresso no mercado de trabalho. Os alunos puderam identificar vários exemplos vivenciados por eles no que diz respeito a discriminação racial. Estes foram relatados e abriu-se uma discussão bem ampla. Num momento posterior, procurou-se ver a África e a cultura afro-brasileira, através de seus aspectos positivos e o legado que tem nos deixado desde sua introdução na época da colonização. Percebeu-se que, ao contrário do que temos estudado ao longo de nossa formação, a África e a cultura afro-brasileira têm grande importância na



sociedade brasileira em todos os aspectos. Daí a importância do estudo da Lei 10.639/2003 nas escolas e IES. Partindo do pressuposto, Gomes (2007 p. 79), nos diz que.

[...] A Lei 10.639/2003 faz parte das políticas de ação afirmativa. Estas têm como objetivo central a correção de desigualdades, a construção de oportunidades iguais para os grupos sociais e étnico-raciais com um comprovado histórico de exclusão e primam pelo reconhecimento e valorização da história, da cultura e da identidade desses segmentos.

Os estudos tornaram-se bastante significativos na medida em que os alunos resgataram conhecimentos prévios que tinham sobre a África, mas que, na maioria das vezes, eram escamoteados por reduzirem-se apenas ao que trazia o livro didático. Dessa forma, puderam comparar o estudo da África de ontem e de hoje em perspectiva política, geográfica, cultural para ajudar na superação do racismo no interior das escolas em que alguns já lecionam.

Num último momento, foi apresentada a comunidade acadêmica do Centro de Formação de Professores, na Universidade Federal de Campina Grande, em Cajazeiras – PB, uma exposição sobre a África e a cultura afro-brasileira, baseada na Lei 10.639/2003. Esta, contou com vários estandes que falavam sobre aspectos positivos trazidos por essa cultura, que, entre outros, destacam-se:

- equipe de explicações da Lei 10.639/2003, principal motivo da nossa exposição através de mural com informações e imagens;
- a equipe das comidas típicas, que servia comidas para os visitantes degustarem;
- duas equipes de danças, sendo que, uma trouxe grupos de capoeira para apresentarem-se e a outra, trouxe, através de cartazes explicativos, todas as danças advindas da África que fazem parte do nosso dia-a-dia;
- a equipe da cultura literária, que distribuía aos visitantes da exposição, livros da literatura brasileira e portuguesa, a exemplo de “A Escrava Isaura”, “Triste Fim de Policarpo Quaresma”, “O Guarani”, “O alienista”, “Garibaldi e Manoela” e “O Cortiço”, entre outros;
- a equipe das ervas medicinais, que exibia as ervas e a sua serventia na medicina caseira;
- a equipe das heranças africanas, que abordava os instrumentos musicais, o artesanato e principais vestes de algumas danças típicas da África;
- a equipe do artesanato que trazia desde bijuterias, roupas e utensílios de barro, utilizados com muita assiduidade nos dias atuais.

Os visitantes ainda podiam contar com exibição de vídeos de documentários de pessoas descendentes de escravos existentes aqui na Paraíba.





Os trabalhos realizados proporcionaram ricas discussões e, principalmente, a conscientização, em nível de academia, de que a mudança se faz necessária. A intenção era mostrar a África e a cultura afro-brasileira, de forma diferenciada do que costumamos ver em formação e, com isso, a introdução que se faz urgente da Lei 10.639/2003 no cotidiano das escolas de educação Básica.

Referências bibliográficas

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica.** In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

_____. (2005). *Reinventar a escola*. 4 ed. Petrópolis: Vozes.

GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. (p. 67 a 89)

_____, N. L. (2006) Diversidade, cultura, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, M. A.; SILVÉRIO, V. R. (orgs.). *Educação como prática da diferença*. Campinas: Armazém do Ipê, p. 21-40.



HALL, S. (1997). *A identidade cultural na Pós- Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MORGADO, Maria Margarida. **Multiculturalismo**. http://www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/_M/multiculturalismo.htm. Acesso em:14 de abril de 2008.

WIKIPÉDIA. Desenvolvido pela Wikimedia Foundation. Apresenta conteúdo enciclopédico. **Multiculturalismo**. Disponível em

<http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Multiculturalismo&oldid=9955665>. Acesso em: 13 Abr 2008.

PRAXEDES, Walter. **A diversidade humana na escola: reconhecimento, multiculturalismo e tolerância** <http://www.espacoacademico.com.br>. Acesso em 14 de abril de 2008.



MEIO-AMBIENTE E EDUCAÇÃO: TRABALHANDO COM MÚSICA E HISTÓRIA EM QUADRINHOS

Andréa Grace Silva de SOUZA

Silvana Eloisa da Silva RIBEIRO

Carmem Verônica R. A. NÓBREGA

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Introdução

O objetivo desse trabalho é apresentar uma proposta de atuação em sala de aula que busque sensibilizar os alfabetizandos adultos e idosos, no sentido de que desenvolvam uma visão de conservação e de respeito aos elementos da natureza, especialmente aqueles que fazem parte do seu contexto ambiental, a partir da utilização do gênero textual música e da história em quadrinhos.

Para isso, utiliza-se a metodologia qualitativa e a analisam-se os dados obtidos, à luz da análise de conteúdo, seguindo os três momentos recomendados por Laurence Bardin (1997): a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (a inferência e a interpretação).

Na primeira parte do texto aborda-se a relação sociedade, natureza e educação, a partir dos enfoques de Ulrich Beck (1998) e Anthony Giddens (1991) e a educação ambiental a partir das concepções de Ronaldo Castro & Maria_Spazziani (2000) e Gustavo Lima (1999), no sentido de refletir sobre a importância de trabalhar no processo de alfabetização de adultos e idosos de maneira dinâmica e criativa, tendo em vista as demandas impostas pelos dias atuais, marcados pelas incertezas e pelos riscos ambientais.

Em seguida, apresenta-se uma amostra de uma seqüência didática e os seus resultados, que foi desenvolvida junto aos educandos que participaram do projeto: “Alfabetização de adultos e idosos”, vinculado ao Programa de Ações Intergeracionais em Rede - PAIR/MEC-SESU, que atua desde 2003 na Universidade Federal de Campina Grande- Paraíba, onde se pretende criar um Núcleo de Educação Ambiental. Essa seqüência foi aplicada na unidade temática denominada “Meio ambiente e Sociedade”, na qual se utilizou a música “Planeta Água”, composta por Guilherme Arantes, como texto-base.

1. Natureza, sociedade e educação

Atualmente, o estudo da relação natureza e sociedade vêm se destacando no cenário acadêmico, devido aos problemas sócio-ambientais que têm afetado as diversas sociedades. Assim, ele situa-se no âmbito daquilo que se convencionou denominar de problemática ambiental. Apesar de não ser uma questão tão nova, como muitos pensam, este debate emergiu na literatura sociológica a partir da década de 70, seguida nos anos 90 de uma produção teórica diversificada nos diferentes países.

Segundo Silvana Ribeiro (2007), a partir desses estudos questiona-se o processo de racionalização utilitarista e produtivista, em que prevaleceu a exploração desenfreada dos recursos naturais. Tais questionamentos permitiram relacionar realidades que antes eram vistas como desligadas, a exemplo da temática ora abordada: natureza, sociedade e educação.

Este processo que permite, hoje, interligar campos do conhecimento diferenciados e, ao mesmo tempo, complementares, foi em grande parte motivado pela crescente preocupação com o agravamento dos problemas sócio-ambientais. Estes, por sua vez, definem “*o conjunto de contradições resultantes das interações internas ao sistema social e deste sistema com o meio*”.



envolvente" (LIMA, 1999, p.135), gerando a necessidade de buscar formas de enfrentamento dos problemas ambientais.

As situações que expressam o caráter problemático dessas interações são marcadas pelo conflito, esgotamento e destrutividade, e são manifestos nos limites materiais do crescimento econômico exponencial; na tendência ao esgotamento dos recursos naturais e energéticos não renováveis, no processo de expansão urbana desordenado; no processo de exclusão social que atinge a maioria da população, na contaminação dos ecossistemas terrestres, na perda da diversidade, entre outros. Estas realidades comprometem a qualidade de vida dos seres humanos e de outras espécies, pois geram riscos que ameaçam a continuidade da vida no planeta (LIMA, 1999).

A experiência ambiental da modernidade, fundamentada no pensamento racional cartesiano, caracterizou-se pela exacerbção do uso da ciência e da razão para orientar a ação humana, diante da natureza e da sociedade. Esse pensamento primou pela capacidade de utilizar e criar, racionalmente, os instrumentos para dominar o ambiente natural, gerando a crença de um poder ilimitado do homem sobre a natureza, baseado numa visão dicotómica da relação natureza e cultura.

Ulrich Beck (1998) lembra que a contraposição entre natureza e sociedade foi uma construção do século XIX, que teve como objetivo dominar a natureza. Naquele contexto, ela foi vista como um fenômeno "dado" e externo, uma fonte de recursos inesgotáveis. Porém, no final do século XX, ocorreu uma modificação nessa visão, porque ela apresentou seus sinais de esgotamento e os efeitos de sua dominação. Em meio a essa mudança, a natureza passou a ser vista, especialmente pelos interessados na questão ambiental, como um fenômeno interior e produzido.

Conforme Ronaldo Castro & Maria Spazziani (2000), os estudos que abordam os aspectos mais amplos e os mais específicos da questão ambiental, têm favorecido o questionamento sobre as formas de ocupação e exploração do homem, em relação ao meio ambiente natural e, consequentemente, ao ambiente sócio-cultural. Isso tem propiciado curiosas oportunidades de reflexão, voltadas para novas sínteses que articulam natureza e cultura. Acerca desse assunto, Josefa Cavalcanti (2003) expressa:

La discusión sobre la transcendencia de la primera y la inmanencia de la segunda, tal como están definidas por la modernidad, pierde su lugar para permitir abordajes que las coloquen en un mismo plano y por tanto, como mutuamente construidas. Si hay una certeza que orienta la ciencia social contemporánea es que la ciencia y la modernidad que la informaban, son responsables por la construcción de modos de vida insostenibles. (CAVALCANTI, 2003, p. 159)

Anthony Giddens (1991) lembra que a espécie humana sempre manteve um grau de interação com os elementos da natureza, ou nos modelos da tradição, em que os seres humanos se viam em continuidade com a natureza, dependendo da disponibilidade das fontes naturais de subsistência, da prosperidade dos animais e das plantações, ou nos padrões do industrialismo em que se extraem os recursos de forma ilimitada, provocando uma grande transformação no mundo natural.

O autor afirma que a maioria dos ganhos produzidos por vários séculos de "desenvolvimento" econômico foi invalidada pela separação entre os seres humanos e a natureza e pela degradação ecológica resultante desse processo.

É importante lembrar que o início do debate mundial sobre o meio ambiente teve como um de seus marcos o alarme dado pelo Clube de Roma, que apresentou em seu estudo "*Limites do crescimento*" (1970), sérias preocupações com o esgotamento dos recursos naturais e os limites do crescimento econômico. Dessa forma, o Clube denunciava o provável colapso da



Humanidade, afirmando que o modelo de crescimento econômico, baseado na lógica do lucro e na exploração ilimitada da natureza, necessitava ser avaliado. A partir de então, ocorreu um crescente interesse pela problemática ambiental, fomentando-se a realização de mega-conferências internacionais, o surgimento de partidos políticos verdes e de uma produção teórica, técnica e científica sobre essa temática.

Conforme Ronaldo Castro & Maria Spazziani (2000), a educação ambiental surgiu no cenário dos debates mundiais, na década de 70, como uma prática que deve buscar explorar as críticas aos modos de utilização do conhecimento, especialmente o técnico-científico, na exploração do ambiente natural e das suas consequências sobre todas as formas de vida no planeta. Ela tem se apresentado nas mega-conferências internacionais e nos discursos de governantes e ambientalistas como um dos mais importantes instrumentos na mudança dos comportamentos dos seres humanos em relação à natureza. Os autores acrescentam:

A educação ambiental, através de sua especificidade, ou seja, de sua preocupação com a situação geral (mundial) e particular (regional, local), atende e retoma as finalidades amplas da educação. Devemos relembrar que integram essa especificidade o atendimento de fatores que interferem nos problemas ambientais, sob aspectos econômicos, sociais, políticos e ecológicos, a aquisição de conhecimento, de valores, de atitude, de compromisso e de habilidade necessários para a proteção e melhoria do meio ambiente, a criação de novos padrões de conduta orientados para a preservação e melhoria da qualidade do meio ambiente (Castro & SPAZZIANI, 1998, p. 195-196).

Por essa razão, desde a década de 70, as conferências sobre o meio ambiente, como a de Estocolmo (1972), Belgrado (1975), Tbilisi (1977), Moscou (1987), Rio-92, Thessaloniki (2002), têm recomendado o desenvolvimento de práticas de educação ambiental nos diversos países do mundo, inclusive no Brasil.

Anthony Giddens (1991), nos seus escritos mais recentes, apresentou uma contribuição fecunda para as reflexões realizadas nesse trabalho, no momento em que trata de uma interpretação “descontinuista” do desenvolvimento social moderno, afirmando que as instituições sociais modernas são, sob determinados aspectos, únicas e diferenciadas dos tipos de sociedades que lhes antecederam.

Para ele, a modernidade é um fenômeno de dois gumes, pois ao mesmo tempo em que criou oportunidades bem mais abrangentes para que os seres humanos desfrutassem de uma vida mais segura que qualquer tipo de sistema anterior, também apresentou o seu lado sombrio, marcado pela incerteza e pelo risco.

Nesse sentido, as práticas de Educação Ambiental não podem ser pautadas num modelo de educação mecanicista, que prioriza os passos elaborados pelo herbatismo alemão: preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação dos conteúdos didáticos, pois eles não respondem às necessidades atuais, marcadas pelos problemas sócio-ambientais, que não obedecem às fronteiras, refutando os modelos fixos de comportamentos educativos.

Por essa razão, qualquer reflexão e/ou prática de educação ambiental deve buscar adequar-se as características desse novo mundo, marcado pelas contingências, que requer cada vez mais dinamismo e criatividade. Assim, **propomos** que os educadores ambientais trabalhem com músicas em sala de aula de alfabetização de adultos e idosos, que tenham correspondência com a sua realidade sócio- ambiental em termos globais e locais, numa perspectiva interativa.

Essa proposta surgiu do resultado de uma experiência realizada no projeto de “Alfabetização de adultos e idosos” vinculado ao PIATI/PAIR – MEC- SESU, que se desenvolve na Universidade Federal de Campina Grande- Paraíba.

1. Educação ambiental, música e história em quadrinhos



Nesse tópico apresenta-se o resultado de uma seqüência didática referente à unidade temática “Meio Ambiente”. Esta envolveu as seguintes etapas: 1) escuta da música “Planeta água”, composta por Guilherme Arantes; 2) discussão e compreensão dialógica e problematizadora do sub-tema “água e meio ambiente”; 3) entrega da letra escrita da referida música, seguida de discussões de aspectos pontuais acerca das problemáticas tratadas no texto, que correspondem à realidade do contexto social dos alunos; 4) produção, em grupo, de uma história em quadrinhos relacionada às discussões realizadas em sala de aula.

Os educadores iniciaram suas atividades abordando a sub-temática ‘meio-ambiente e água’, utilizando o gênero textual música. Dessa forma, eles orientaram os educandos para que ouvissem, atenciosamente, a música intitulada “*Planeta água*”, composta por Guilherme Arantes, expressa no seguinte conteúdo:

Água que nasce na fonte Serena do mundo E que abre um Profundo grotão Água que faz inocente Riacho e deságua Na corrente do ribeirão...	Ronco de trovão E depois dormem tranqüilas No leito dos lagos No leito dos lagos...	Gotas de água da chuva Tão tristes, são lágrimas Na inundação...
Águas escuras dos rios Que levam A fertilidade ao sertão Águas que banham aldeias E matam a sede da população... Águas que caem das pedras No véu das cascatas	Água dos igarapés Onde Iara, a mãe d'água É misteriosa canção Água que o sol evapora Pro céu vai embora Virar nuvens de algodão... Gotas de água da chuva Alegre arco-íris Sobre a plantação	Águas que movem moinhos São as mesmas águas Que encharcam o chão E sempre voltam humildes Pro fundo da terra Pro fundo da terra... Terra! Planeta Água Terra! Planeta Água Terra! Planeta Água... (2x)

Posteriormente, os educadores iniciaram o processo de problematização utilizando o ‘globo terrestre’ para abordar o motivo pelo qual a música relaciona ‘Terra-água’. Sendo assim, eles partiram da seguinte indagação: “Por que hoje se fala tanto em evitar o desperdício, se existe uma grande quantidade de água no nosso planeta?”

Em seguida, a educadora ilustrou, na lousa, um liquidificador e uma mamadeira, apresentando suas medidas em ml, para facilitar a compreensão, por parte dos alfabetizandos, da grande quantidade de água salgada, que não serve para o consumo dos seres vivos e da pequena quantidade de água potável existente no planeta terra, contribuindo para a reflexão sobre a pergunta inicial, que norteou as aulas relativas a essa sub-temática.

A partir das discussões realizadas em sala de aula sobre a música “Planeta Água” surgiram aspectos relacionados à questão ambiental, que foram apresentados pelos alunos, tais como: a poluição dos rios, dos açudes, dos córregos, o desperdício de água, entre outras.

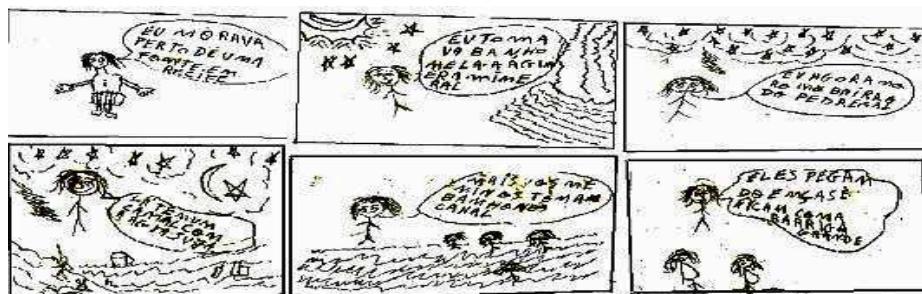
Posteriormente, os educadores sugeriram que os alunos realizassem uma atividade pedagógica, em que fosse possível sistematizar as discussões realizadas sobre o conteúdo da música trabalhada, a partir de ilustrações. Sendo assim, além dos professores trabalharem, em sala de aula, o gênero textual “música”, ainda abordaram o gênero história em quadrinhos. Para tanto, se apoiaram na produção de Mendonça (2002), ao caracterizar a HQ como:

um gênero icônico ou icônico-verbal narrativo, cuja progressão temporal se organiza quadro a quadro. Como elementos típicos a HQ apresenta os desenhos, os quadros e os balões e/ou legendas, onde é inserido o texto verbal. (MENDONÇA, 2002, p.199-200)



Para Ângela Kleiman (1989), na relação estabelecida entre as semioses envolvidas, a HQ se apresenta como um material riquíssimo, pois o texto produzido, associado aos desenhos, são elementos importantes no processo de co-construção de sentido, que caracteriza a leitura.

A partir dessa compreensão por parte dos educadores e da sugestão fornecida em sala de aula, os alunos produziram as histórias em quadrinhos, que analisaremos a seguir:



LEGENDA:

Quadrinho

01: - Eu morava perto de uma fonte em Recife

Quadrinho 02: - Eu tomava banho nela. A água era mineral

Quadrinho 03: - Eu agora moro no bairro do Pedregal

Quadrinho 04: - Lá tem um canal com água suja

Quadrinho 05: - Mas os meninos tomam banho no canal

Quadrinho 06: - Eles pegam doenças e ficam com barriga grande.

O alfabetizando construiu essa história em quadrinhos reportando-se às reminiscências da sua infância, em que residia próximo a uma fonte d' água mineral. Sendo assim, a personagem principal da história é o próprio aluno.

Embora o autor da música, trabalhada em sala-de-aula, tenha se situado num contexto mais amplo para relacionar a água e o planeta terra, o aluno enfocou a água situando-se num espaço geográfico mais específico, que foram os elementos naturais existentes nas proximidades de onde residia na infância e reside no momento atual. O texto aponta para uma oposição entre esses dois períodos marcantes em torno dos trechos: *água mineral x água suja*.

Através do processo de inferência, entendemos que '*no canal com água suja*', a personagem principal não toma mais banho, o mesmo não ocorre com as personagens secundárias (os meninos), que ao tomarem banho na água poluída adquirem doenças, especialmente verminoses e/ou parasitos.

O texto apresenta adjetivações, como por exemplo: água limpa/ água suja e o seu encerramento apela para uma consequência negativa. Ele nos desperta para um sentimento de saudade do período de infância e de preocupação com os meninos, que se divertem, mas depois adoecem devido à poluição d'água que está contaminada com ratos, mobílias, objetos lançados no canal, que corta o bairro do Pedregal, onde a personagem reside atualmente.



**LEGENDA:**

Quadrinho 01: - Eu morava perto de uma barragem grande e limpa. Eu tomava banho nela todos os dia.

Era muito bom

Quadrinho 02: - No açude tinha muitos peixes. Eu pescava lá todos os dias. Eu era muito feliz

Quadrinho 03: - Eu ainda moro lá. Mas eu na tomo banho, não pesco, porque tá poluído. Os peixes morreram. Ficou tudo triste

Quadrinho 04: - Proteja a natureza. Não jogue lixo no rio porque vai prejudicar a natureza e ao homem

Quadrinho 05: - Os homens estão limpando

Quadrinho 06: - Que maravilha!

Nessa situação, inicialmente, o alfabetizando seguiu a lógica da história em quadrinhos analisada anteriormente, pois ele também apelou para as lembranças do passado, quando residia nas proximidades de uma barragem e nela ‘*tomava banho todos os dias*’. A personagem principal também é o próprio aluno.

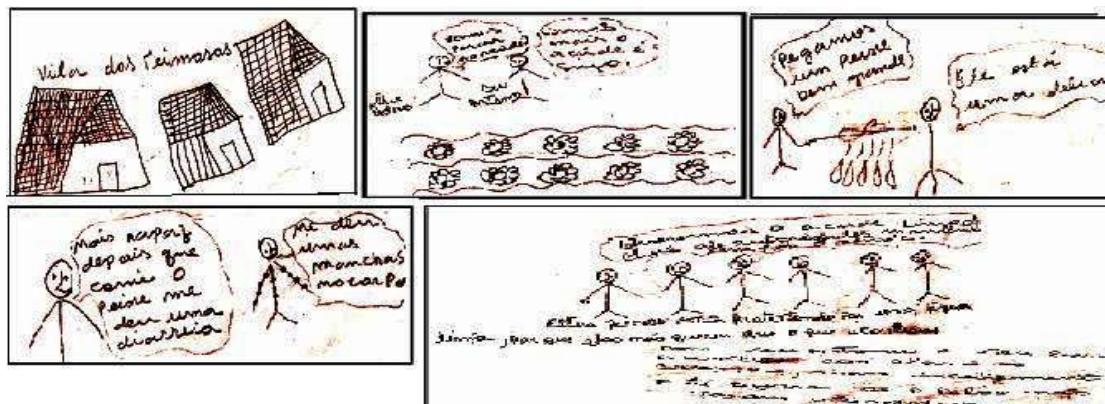
O texto, por ele elaborado apresenta uma oposição, que pode ser caracterizada por meio da seguinte equação:

$$\begin{aligned} \text{Água limpa + peixes vivos} &= \text{felicidade} \\ \text{Água suja + peixes mortos} &= \text{tristeza} \end{aligned}$$

Ele apresenta a mesma adjetivação do texto anterior, expressa nos termos água limpa/água suja. No entanto, difere do enfoque anterior, quando aponta para uma finalização positiva, no momento em que se reporta aos homens interferindo na natureza, a partir de uma ação de limpeza e proteção do açude.

Esta produção textual nos desperta para um sentimento de tristeza pela morte dos peixes, mas, ao mesmo tempo, de esperança, no momento em que os homens se conscientizam da necessidade de proteger a natureza.

Destacamos a relação fecunda entre o homem e o elemento (água), como expressão de vislumbre, manifesta através do último quadrinho e da interjeição: “*Que maravilha!*”.

**LEGENDA:**

Quadrinho 01: Vila dos Teimosos

Quadrinho 02: - Vamos pescar no açude?

- Vamos, mas o açude é sujo.

Quadrinho 03: - Pegamos um peixe bem grande

- Ele está uma delícia

Quadrinho 04: - Mas rapaz, depois que eu comi o peixe, me deu uma diarréia

- Me deu umas manchas pelo corpo.

Quadrinho 05: - Queremos o açude limpo! Que as autoridades mandem limpar o açude.



(Estas pessoas estão protestando por uma água limpa porque elas não querem que o que aconteceu com Seu Antônio e seu Pedro aconteça com elas e as crianças, mas infelizmente até agora os apelos não foram atendidos).

Esta última história em quadrinhos foi elaborada por duas alfabetizadas, tomando como referência uma comunidade urbana da cidade de Campina Grande- "Vila dos Teimosos", localizada no entorno do açude Bodocongó, que faz parte da história da fundação dessa cidade.

O nome da comunidade se deve ao fato de que, todas às vezes, nos períodos chuvosos, ocorriam as enchentes e as residências construídas nas margens do açude passavam pelo fenômeno de inundações, que forçavam os seus moradores a se deslocarem para outros espaços geográficos. No entanto, no período em que terminava o inverno, eles retornavam para o local e, posteriormente, passavam pelos mesmos problemas sócio-ambientais.

Diferente dos textos anteriores, as personagens principais não são as alunas, mas Sr. Pedro e Sr. Antônio, pessoas que realmente residiam na localidade.

As autoras iniciaram o texto a partir de um convite que o Sr. Pedro fez ao Sr. Antônio, para que eles se deslocassem para o açude, com o objetivo de pescarem. Mesmo sabendo que o açude estava poluído, eles entraram em consenso, pescaram e, ainda, se alimentaram de peixes contaminados. Em consequência, eles ficaram doentes, um de diarréia e o outro com manchas no corpo.

Aqui também ocorre uma situação de oposição: água suja/ água limpa, mas diferencia-se do texto anterior, que trata, inicialmente, de uma barragem com água limpa, que, posteriormente, torna-se poluída. As autoras partem da idéia de um açude já poluído, que precisa tornar-se limpo, em defesa da saúde da população que reside na comunidade, manifesta na reivindicação de caráter coletivo, contida no último quadrinho: "*Estas pessoas estão protestando por uma água limpa, porque elas não querem que o que aconteceu com Sr. Antonio e Sr. Pedro aconteça com elas e as crianças*".

O texto nos desperta um sentimento de satisfação, no momento em que as personagens principais estão saboreando o peixe, que se encontra presente na seguinte frase: "*Ele está uma delícia*". Em seguida, há um sentimento de preocupação e de infelicidade, pelo fato das reivindicações de limpeza do açude não serem atendidas, por parte das autoridades locais. Dessa forma, a finalização do texto é de caráter negativo.

Considerações finais

Considera-se que a prática educativa desenvolvida no *Projeto de Alfabetização de Adultos e Idosos* tem conseguido despertar nos educandos o interesse pelos problemas sócio-ambientais, na medida em que os educadores utilizaram os gêneros textuais músicas e histórias em quadrinhos. Esse procedimento conduziu os alunos a se apoiarem nas reminiscências, na qual revelaram a relação estabelecida entre eles e os elementos da natureza, existentes nas comunidades em que residiam no passado. Inclusive também permitiu que eles realizassem comparações da situação anterior e da atual. Assim, eles expressaram o fenômeno da degradação ambiental no contexto vivido. Isso se torna importante na medida em que o uso desses gêneros textuais pode conduzir os educandos e educadores a entenderem a importância da educação ambiental enquanto um instrumento significativo no enfrentamento dos problemas sócio-ambientais.

Referências

BARDIN, L. (1997), *A análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70

BECK, Ulrich (1998), *La sociedad del riesgo: Hacia una nueva modernidad*. Barcelona, Paidós Ibérica



CAVALCANTI, Josefa Salete Barbosa (2003), “El medio ambiente como objeto de las ciencias sociales: análisis basado en los estudios de la globalización de los sistemas agroalimentarios”, in: Bendini Mónica, et al. *El campo en la sociología actual: una perspectiva latinoamericana*, Editorial La Colmena.

CASTRO, Ronaldo Souza & SPAZZIANI, Maria de Lourdes (2000), “Universidade, meio ambiente e parâmetros curriculares nacionais”, in: LOUREIRO, Carlos Frederico B. E. et. al. (orgs), *Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate*, São Paulo, Cortez.

GIDDENS, Anthony. (1991), *As consequências da modernidade*. São Paulo, UNESP.

GIDDENS, Anthony & BECK, Ulrich & LASH, Scott (1997), *Modernização reflexiva: Política, tradição e estética na ordem social moderna*. Magda Lopes (trad.), São Paulo, Editora da universidade Estadual Paulista.

KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.

LIMA, Gustavo. (1999), *Questão ambiental e educação: contribuições para o debate*. Revista Ambiente e Sociedade. Ano II (5), 135-151.

MENDONÇA, M. R. S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, A.P; BEZERRA, M.A. (org.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

RIBEIRO, Silvana Eloisa da S. Em busca do equilíbrio perdido com a natureza: a relação entre uma comunidade urbana em João Pessoa - PB com a mata, o rio e os novos projetos sócio-ambientais, UFPE, Recife, 2007 (Tese de Doutorado).



REALIDADE E FICÇÃO EM OS MÚSICOS DE BREMEN: UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA

Andrezza Terezinha da Fonseca ALVES

Raíra Polianna da Silva OLIVEIRA

Alessandra Cardozo de FREITAS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Com o surgimento do conceito de infância, a literatura sofre adaptação para ser utilizada como meta pedagógica com o propósito de educar a nova geração nos moldes civilizatórios. O primeiro repertório de literatura destinado à infância a ser utilizado foram, as fábulas e os contos de fadas. Nessas histórias, a ficção proporciona a criança uma interação com valores, idéias, experiências, e ao mesmo tempo permite que ela vivencie as histórias através da fantasia.

O presente texto trata de trabalho experimental realizado durante o curso de pedagogia, através da disciplina “Literatura Infantil”, realizado em abril de 2008, em Assu – RN. O experimento teve como objeto de estudo a relação que a criança estabelece entre a realidade e a ficção através da literatura, quanto a sua capacidade cognitiva quando em contato com a ficção, partindo do conto “Os Músicos de Bremen”.

O objetivo desse exercício de pesquisa experimental era verificar o nível de discernimento manifestado na relação literatura e leitor, quanto avaliar a capacidade cognitiva da criança em contato com a ficção.

O universo foi composto de 26 alunos na faixa etária de 5 a 6 anos de idade da turma de alfabetização da Educação Infantil do Complexo Educacional Instituto Padre Ibiapina, Assu – RN.

O presente estudo constituiu-se de três etapas. Na primeira etapa, as pesquisadoras prepararam o ambiente. Na segunda etapa as pesquisadoras narraram um conto de fadas de sua escolha. Na terceira etapa, as pesquisadoras dividiram a turma em duas em duas amostras aleatórias. Na preparação do ambiente as pesquisadoras tiveram o cuidado de organizar um cenário a partir dos elementos da história, bem como fizeram uso de pseudônimos: Madá, Madelê e Madalena. Na contação da história as crianças acrescentavam elementos do seu cotidiano, sugerindo alternativas que possibilissem o desfecho positivo da história. Para seleção das crianças a serem entrevistadas, as pesquisadoras utilizaram figuras da fauna, entre elas os personagens da história, sendo selecionadas apenas aquelas que foram agraciadas com figura de um personagem da história, as crianças que permaneceram em sala de aula ficaram com a tarefa de representar em papel sulfite as suas impressões sobre o conto lido.

Na análise dos dados, com base na contação da história, Os Músicos de Bremen, as pesquisadoras constataram que as crianças estabelecem envolvimento direto com os personagens da história, sensibilizando-se com os fatos, demonstrando espanto, medo e emoção. Logo o mundo factual é utilizado pela criança para que ela entenda o mundo ficcional, assim como pode ocorrer o inverso. Esse discernimento dos limites entre o real e o ficcional resulta no desenvolvimento cognitivo emocional e social da criança.

O conto selecionado “Os Músicos Bremen”, apresenta uma história de animais tristes que se sentiam infelizes. Estavam velhos. Suas vidas não tinham mais sentido e seus donos queriam desfazer-se deles. Numa última tentativa, tentam escapar da morte que os espera, e embarcam numa divertida aventura, deslocando-se para cidade de Bremen na intenção de serem grandes músicos...

Para o alcance dos objetivos propostos foram direcionadas as seguintes perguntas com base nas quatro categorias trazidas pela autora Marly Amarilha(1997) em seu artigo “Literatura



Infantil: por uma pedagogia do imaginário”, sendo estas, respectivamente, localização espacial, identificação, convivência e confronto realidade/ficção.

1. Onde moram os músicos da história?

Will: É (tempo depois)... Assu.

Ana: Assu. eu moro em Assu!

2. Você ajudaria os músicos de Bremen?

Will: Ajudaria, ajudaria!... Pegava a corda amarrava no pescoço do burro e andava pra mostrar o caminho.

Belinha: Ajudaria! Por que eles tavam cum fome.

3. Você teria coragem de ir até a cidade de Bremen?

Will: Teria, eu pegava a varinha da bruxa quando ela tivesse dormindo.

kaka: Tinha, ia pra ajudar o cavalo e o gato comprar um microfone.

4. Você acredita que bruxas existem?

Vitinho: Sim, porque já vi no DVD que o meu pai e minha mãe cumprou.

Paty: Sim ela mora...

Vitoria: Sim! No beco da escola queu estudo. Eu já vi uma! Ela tinha chapéu, caldeirão, varinha, colher...

Paty: Colher????

Vitória: Sim, ela tem colher. Eu tenho medo da bruxa! Ela gosta de gente teimosa.

Conforme se observa, as questões abordam aspectos desafiadores da relação realidade e ficção, proporcionando o confronto do real com o imaginário, sem induzir as respostas das crianças. De acordo com as perguntas e respostas obtidas, podemos observar que existe uma necessidade das crianças em construir uma lógica do impossível, partindo do contato com questões objetivas que os levam a transportar a ficção quando os mesmos respondem as dadas perguntas, ilustrada pela resposta obtida conforme o questionamento de numero três: “você teria coragem de ir até a cidade de Bremen? Teria, eu pegava a varinha da bruxa quando ela tivesse dormindo”.

Constata-se portanto, que as crianças oscilam entre o real e o imaginário, misturando os argumentos da realidade com o funcionamento do mundo da ficção.

Na relação criança e ficção, a utilização da literatura numa perspectiva lúdica constitui um acesso prazeroso para a elaboração e significação da compreensão textual. A ficção permite não só o contato com a fantasia, mas também auxilia na exteriorização de práticas, costumes, valores, as quais a criança ainda não possui total discernimento, devido o seu estágio de maturação. A ficção também auxilia no desenvolvimento da leitura, da fala, de maneira que, sendo utilizada com objetivos e finalidades específicas, pode representar uma importante ferramenta para a atividade pedagógica.

Referências

ROCHA, Ruth. **Os músicos de Bremen**/ recontado por Ruth Rocha; ilustrações de Ellen Pestilli. – Ed. Renov. – São Paulo: FDT, 2004.

ABRAMOVICH, Fanny. **Como contar histórias**. In: _literatura infantil: gostosuras e bobices. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

BETTELHEIM, Bruno. **A importância da exteriorização**. A psicanálise dos contos de fadas. Tradução por Arlene Caetano. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

AMARILHA, Marly. **A criança e a ficção** In: _ Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes, 1997.



_____ **Literatura Infantil:** por uma pedagogia do imaginário. In: _ Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes,1997.



SAÚDE, CIDADANIA E DEMOCRACIA: OS CONSELHOS MUNICIPAIS DE SAÚDE COMO INSTÂNCIAS PARA EFETIVAR O CONTROLE SOCIAL NO SUS.

Ângela Wilma ROCHA

José Adailton da SILVA

Milena de Oliveira LÔBO

Francisco Glériston VIEIRA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

A mobilização social no decorrer dos anos possibilitou a inserção de representações do coletivo nos mecanismos de controle social. Na década de 70 estes mecanismos eram contra-hegemônicos aos interesses do Estado, que de forma ditatorial impunha o que deveria ser feito sem possibilitar a intervenção social. Mais tarde, com o fim do regime militar, a participação social passou a estar mais presente nas decisões gestoras.

No campo da saúde a partir do movimento da Reforma Sanitária é que a sociedade organizou-se de forma a conquistar seus direitos. Exemplo disso foi a VIII Conferência Nacional de Saúde, que ocorreu em 1986, e contou com a produção de grande massa da população para projetar o rumo da saúde de nosso país. Foi justamente essa conferência que deu origem ao relatório que criou um sistema único de saúde para o Brasil, que em 1988, foi promulgado pela Constituição Federal o SUS tendo saúde como “Direito de todos e dever do Estado” (BRASIL, 2006, p.7). E após ser regulamentado pelas Leis Orgânicas da Saúde trouxe o Controle Social como um dos princípios basilares do SUS.

Os Conselhos de saúde foram legitimados através da Resolução N° 33/92, sendo reformulado em 2003 através da Resolução nº 333/03. Esta resolução traça diretrizes para composição, estrutura e funcionamento do Conselho, institui competências das instâncias colegiadas favorecendo a garantia dos direitos deliberativos..

Sendo perceptível a importância dos Conselhos Municipais de Saúde como mecanismos de controle social, este estudo tem por objetivo analisar o Controle Social através dos Conselhos Municipais de saúde de três municípios da região alto-oeste, do Estado do Rio Grande do Norte: Alexandria, Major Sales e São Francisco do Oeste; visando analisar a percepção dos atores fundamentais no controle social do Sistema Único de Saúde - os conselheiros - entendendo sua inclusão e participação efetiva nas decisões e discussões.

Para isso, realizamos uma ampla pesquisa bibliográfica de forma a percebermos as práticas de controle social que culminou na criação dos Conselhos, bem como a atual conformação dos mesmos. Utilizamo-nos de autores como Brasil, Correia, Machado, Mesquita, entre outros. Para alcançar os objetivos propostos realizamos ainda uma pesquisa semi-estruturada, com 04 conselheiros municipais de cada cidade, somando-se, portanto 12 membros, onde através de perguntas abertas foi possível perceber e embasar o conteúdo proposto, sendo que para isso obedecemos à diretriz da paridade entre os entrevistados.

Na análise foi possível identificar diferentes concepções entre os membros dos três Conselhos analisados sendo possível perceber as divergências, as concordâncias, os avanços e retrocessos, bem como a influência de gestores no andamento dos processos deliberativos. Percebemos que alguns conselheiros necessitam ser capacitados, já outros participam ativamente e buscam intervir nas decisões para legitimar a participação social.



De fato, a participação social é fundamental para que o nosso país adquira a democracia tão protegida pela nossa Constituição. Os Conselhos de Saúde são exemplos de instâncias que quando funcionam ativa e corretamente possibilitam que os serviços de saúde aproximem-se dos objetivos propostos pelo SUS e portanto das necessidades do coletivo. É fundamental que os membros de tais Conselhos estejam aptos a mobilizarem-se nas conquistas dos objetivos da sociedade, e para isso eles devem ser capacitados, proporcionando uma visão humanizada sobre as questões propostas, pois a promoção à saúde dependerá das corretas decisões tomadas por este grupo representativo da sociedade.

1. Controle social e SUS: Legitimando a Participação Popular.

A história das políticas de saúde no Brasil sempre esteve subordinada aos interesses econômicos do capitalismo, como também os direitos aos serviços de saúde sempre foram conquistados através de grandes mobilizações decorrentes de movimentos sociais organizados. Tais movimentos iniciaram-se principalmente após a explosão demográfica na periferia das cidades nos anos 70, onde a população em condições precária de vida necessitava agrupar-se em associações comunitárias para superar as dificuldades existentes. Mais tarde, os movimentos sociais, principalmente os trabalhistas, apontavam para a necessidade da “vez e voz” diante das decisões tomadas pelo governo. Esta participação tornou-se mais presente no final da década de 70, período em que houve a transição do regime militar para um governo mais flexível na abertura política, devido a uma maior organização de associações, grupos estudantis, sindicatos e partidos políticos (CORREIA, 2005).

Entretanto, as primeiras mobilizações foram feitas de forma independentes e não eram vistas com “bons olhos” pelo Estado. Visto que, a mobilização da comunidade é um poderoso instrumento do controle social com evidente repercussão no processo de representação popular. É necessário discutir o conceito de Controle Social, pois embora exista a dicotomia entre o controle do estado sobre a sociedade e o da sociedade sobre o estado, entendemos como controle social uma complexa relação entre sociedade e Estado em que é possível a participação ativa de representações da sociedade na criação, acompanhamento e fiscalização das políticas públicas. Dessa forma:

Controle Social é [...] o controle sobre o Estado pelo conjunto da Sociedade Organizada em todos os segmentos sociais. Evidentemente, esse controle deve visar o benefício do conjunto da sociedade e deve ser permanente. Por isso, quanto mais os segmentos da sociedade se mobilizarem e se organizarem, maior será a pressão e o resultado, para que seja efetivado o Estado Democrático. (BRASIL, 2003, p.24).

Se considerarmos hoje o controle social como contra hegemônico ao Sistema Capitalista, nem imaginamos que no passado isso fora bem pior, onde o governo ditatorial militar impunha Leis, atos institucionais, decretos secretos e repressivos a qualquer tipo de movimento político sem possibilitar intervenção da sociedade nas ações do Estado. Somente a partir da década de 80, com o fim do milagre econômico brasileiro, o advento das graves crises do capitalismo e a democratização do país, os movimentos sociais foram percebidos pelo Estado como representantes do coletivo passando à possibilidade de negociação sobre o que seria, de fato, melhor, para um maior número de pessoas.

A questão do Controle Social na saúde ganhou destaque a partir de 1986, quando na VIII Conferência Nacional de Saúde, pela primeira vez, grande massa da sociedade civil participouativamente das discussões sobre o futuro da saúde de nosso país, que se encontrava em meio a uma atenção excludente, precária e que se confundia a todo o momento com o vínculo trabalhista dos indivíduos por meio da seguridade social. Na pauta desta Conferência, além de serem



estudadas estratégias que dariam origem ao Sistema Único de Saúde, foi também incluído o estímulo à participação popular por meio dos Conselhos de Saúde e das Conferências, que embora estas já existissem, deveriam ser estimuladas. Em 1987, é convocada a Assembléia Nacional Constituinte para elaborar a Carta Magna do País, que em 1988 foi aprovada pelo Congresso Nacional Brasileiro, tendo como denominação “Constituição Cidadã”, é necessário destacar que neste documento foi aprovado um capítulo inédito sobre saúde que contemplou os conceitos e propostas aprovados no Relatório da VIII Conferência Nacional de Saúde (CORREIA, 2005).

Com a Constituição ocorre a institucionalização do SUS onde a saúde passou a ser considerada “direito de todos e dever do estado”:

A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação. (BRASIL, 2006, p. 7)

O SUS é um sistema público que representa a união de todas as ações e serviços públicos de saúde e que segue os mesmos princípios organizativos e doutrinários em todo o território nacional. A prestação de serviços oferecidos por este sistema está regido através dos princípios doutrinários da universalidade, equidade e integralidade e dos organizativos: regionalização, hierarquização, descentralização e participação popular.

Embora tenha sido garantido legalmente, o SUS não foi posto em prática, e por isso foi necessário criar leis que regulamentassem os serviços de saúde, foi então que em 1990 foram criadas as chamadas “Leis Orgânicas da Saúde”. Esta última merece destaque, pois criou e regulamenta a participação popular junto ao SUS.

Além dos Conselhos e Conferências de saúde, também são considerados instrumentos de controle social: o Ministério Público, Assembléias Legislativas, Ouvidorias, entre outros mecanismos de informação e garantia do cumprimento das leis, que podem ser acionados para que sejam garantidos os direitos constitucionais (CORREIA, 2005).

2. Conselhos de saúde: Mais que simples Conselheiros, representantes ativos da sociedade.

A participação da comunidade por meio de suas organizações e representações é de extrema importância para a consolidação do SUS. A população deve ter seu espaço garantido com direito de intervir nas decisões, por isso em cada esfera de governo existem os Conselhos de Saúde, como estratégias prioritárias para o Controle Social em Saúde, que são instâncias colegiadas, paritária, deliberativa e permanente. A característica deliberativa, portanto, permite autonomia e certo grau de poder, ao menos teoricamente, aos Conselhos de Saúde, que se torna capaz de aprovar os planos de saúde, fiscalizar os orçamentos e utilização das verbas para a saúde, bem como traçar as diretrizes. Trata-se, portanto, de um novo órgão do Poder Executivo, que por possuir uma composição tão heterogênea incorpora nas políticas públicas as reivindicações e os interesses daqueles que representam, uma vez que inclui representantes de todos os interessados pela saúde possibilitando denominar os conselhos como uma das maiores conquistas democráticas por parte da população.

Após a implantação das “Leis Orgânicas da Saúde”, e da Resolução nº 33/92, os Conselhos de Saúde começaram a se multiplicar e com o advento do processo de descentralização e municipalização, garantidas através das Normas Operacionais Básicas de 1993 e 1996, os Conselhos espalharam-se por todo o país. Segundo o Conselho Nacional de Saúde, 2008 estima-se que atualmente existem em média 4 mil Conselhos Municipais de Saúde no Brasil, destes 37 pertencem à Região do Alto Oeste do Rio Grande do Norte.



Os Conselhos de Saúde é uma instância privilegiada na discussão das políticas de saúde, regulamentados através da Resolução nº 33/1992 que trata da constituição e estruturação dos Conselhos Estaduais e Municipais de Saúde, que mais tarde em 2003 foi reformulada passando a prevalecer a Resolução nº 333/03, que aprova as diretrizes para criação, reformulação, estruturação e funcionamento dos conselhos de saúde.

O Conselho Municipal de Saúde possibilita o Controle Social ao nível local e é criado através de Lei Municipal instituída pelo Poder Executivo. A composição segundo a Resolução nº 333/03, diz que: “o número de conselheiros será indicado pelos plenários dos Conselhos de Saúde e das Conferências de Saúde, devendo ser definidos em Lei”, apresentando-se o mesmo número para titulares e suplentes. A representação total deve levar em conta o princípio da paridade:

II – Mantendo ainda o que propôs a Resolução nº 33/92 do CNS e consoante as recomendações das 10 e 11 Conferências Nacionais de Saúde, as vagas deverão ser distribuídas da seguinte forma:

- a) 50% de entidades de usuários;
- b) 25% de entidades dos trabalhadores de saúde;
- c) 25% de representações de governo, de prestadores de serviços conveniados ou sem fins lucrativos. (BRASIL, 2003, p. 5)

Os representantes para o CMS são indicados através de documentos emitidos pelas entidades as quais representam o Poder Executivo, que os nomeia através de Portaria para exercerem suas funções com um mandato de 2 anos, podendo ser reconduzido por mais 2. Os conselheiros não poderão ser remunerados pelas atividades que exercem, sendo considerado como atividades de relevância pública que visa o bem comum da sociedade, bem como não podem ocupar “cargos de chefia ou de confiança que interfiram na autonomia do conselheiro, (...), [e também] a participação do Poder Legislativo e Judiciário não cabe nos Conselhos de Saúde, em face da independência entre os poderes”.(BRASIL, 2003, p. 6).

Para a organização e funcionamento do Conselho Municipal de Saúde é necessário a elaboração do Regimento que dispõe sobre composição, competência, organização e estrutura adequada para funcionamento; define também a obrigatoriedade de reuniões, estabelecendo um número mínimo de membros durante as reuniões para deliberar sobre as discussões. Cada Conselho Municipal de Saúde conta com os cargos de Presidente e Secretário Executivo, sendo eleitos em plenárias. Essas plenárias devem ocorrer no mínimo uma vez ao mês e extraordinariamente quando necessário e deverão ser abertas ao público com pautas de datas previamente divulgadas através dos vários meios de comunicação, como forma de garantir a legitimidade da participação popular nas políticas de saúde.

São atribuições dos Conselhos Municipais de Saúde defender os princípios do SUS, atuar na formulação e controle das políticas de saúde, na definição das diretrizes para elaboração e aprovação dos planos de saúde e relatórios de gestão, fiscalizar como são gastos os recursos do SUS e como são implementadas as políticas de saúde, sendo portanto um mecanismo de controle social capaz de legitimar de forma ativa e democrática a participação popular.

3. Conselhos Municipais de Saúde: A Discussão a cerca dos Conselheiros de três municípios do Alto-Oeste Potiguar.

Para embasar nosso estudo realizamos uma pesquisa com os Conselheiros de três Conselhos Municipais de Saúde, sendo respectivamente, situados nos municípios de Alexandria, Major Sales e São Francisco do Oeste. Ambos, pertencentes à Região do Alto Oeste do Rio Grande do Norte, com população segundo o Censo do IBGE (2007): Alexandria: 17.729 hab, Major Sales: 3.459 hab e São Francisco do Oeste: 3.669 hab. A principal fonte de renda dos



municípios é a agricultura de subsistência, os serviços públicos estaduais e municipais e as aposentadorias.

Para tanto utilizamo-nos de entrevistas semi-estruturadas com os membros dos Conselhos das três cidades, obedecendo a paridade, tendo sido entrevistados 12 pessoas, sendo: 06 representantes dos usuários, 03 representantes dos profissionais de saúde e 03 representantes do governo/prestador de serviços, com o objetivo de compreender a percepção dos conselheiros nos diferentes aspectos, como: a importância da função enquanto conselheiro; a organização, estrutura e o funcionamento do Conselho a qual pertence; se a legitimidade está sendo garantida para a efetivação do Controle Social; conhecimentos e capacitação dos conselheiros; a participação popular e o papel do gestor diante das atividades do conselho.

Os Conselhos Municipais de Saúde de dois dos municípios foram criados no ano de 1998 e um no ano de 1991, através de Lei promulgada pelo Poder Executivo Municipal. Com a criação do Regimento Interno cada Conselho possui de forma paritária os seguintes quantitativos de membros: Alexandria (16 titulares e respectivos suplentes), Major Sales (12 titulares e respectivos suplentes) e São Francisco do Oeste (14 titulares e respectivos suplentes).

Das pessoas entrevistadas 75% correspondem ao sexo feminino, com idade variando entre 20 à 56 anos de idade, quanto à escolaridade 41,6% dos entrevistados possuem nível superior, sendo graduados em área específica da saúde apenas 16,6%, os demais entrevistados possuem o ensino médio completo.

Quanto ao tempo de atuação existe uma variação que vai desde 8 meses à 17 anos, o que verifica-se que alguns dos membros participam desde a criação dos mesmos, sendo que o mandato dos conselheiros pode variar de acordo com o Regimento Interno dos Conselhos, os quais devem estar adequados ao exposto na Resolução nº 333/03.

A maioria dos conselheiros tiveram suas indicações através das entidades que representam sendo eleitos pelos membros da entidade através de voto nas assembleias, e enviado ofício ao Secretário Municipal de Saúde com a indicação dos nomes (titular e suplente) que representarão a instituição no Conselho Municipal de Saúde. Mas, encontramos situações que divergem pelo fato de terem membros de instituições que foram indicados de forma direta não obedecendo à democracia e o processo de livre escolha, fato que prevalece nas indicações realizadas por parte da representação do governo. Os Conselhos Municipais de Saúde dos municípios de Alexandria e Major Sales na sua configuração organizacional possui como Presidente os Secretários Municipais de Saúde, segundo as informações foram eleitos por voto direto dos conselheiros em reuniões e que tal votação está comprovada em ata. É interessante questionar o quanto é complicado fiscalizar a si próprio, dessa forma o ideal seria que o Presidente do Conselho não ocupasse o cargo de Secretário Municipal de Saúde. Com base na Resolução nº 333/03:

VI – A ocupação de cargos de confiança ou de chefia que interfira na autonomia representativa do conselheiro, deve ser avaliada como possível impedimento da representação do segmento e, a juízo da entidade, pode ser indicativo de substituição do conselheiro.(BRASIL, 2003, p. 6)

Segundo as informações colhidas junto aos conselheiros, foram relatados que o fluxo de reuniões acontecem a cada dois meses, não tendo um calendário fixo. Como sabemos a periodicidade ideal para a realização das reuniões deveria ser mensalmente e extraordinariamente quando necessário (BRASIL, 2003), dessa forma, possibilitaria a realização de uma melhor abordagem para o melhoramento do setor da saúde, assim como, garantiria a participação do Conselho na programação das ações mensais a serem realizadas pelo serviço de saúde local. Foram relatadas que durante as reuniões as principais pautas debatidas referem-se a: doenças principalmente as epidêmicas, com destaque para Dengue, drogas, prevenção do câncer de colo de útero, regularização da situação dos ACS e de Endemias, dinamização da vigilância



sanitária (onde são debatidos questões referentes ao destino do lixo, esgotamento sanitário e tratamento de água), prestação de contas do orçamento público para saúde, aprovação de convênios e apresentação e discussões sobre pactos e termos de compromisso.

Dos Conselhos Municipais analisados verificou-se que já existe uma preocupação com relação à melhoria da estrutura física, vimos que, dois deles funcionam em locais específicos, dispõem de computador, mas nem todos tem acesso à internet. Nos anos de funcionamento dos mesmos houveram muitos avanços, entretanto, ainda enfrentam graves problemas, com destaque os problemas organizacionais. É interessante perceber que é diretriz de funcionamento dos Conselhos que: “os governos garantirão autonomia para o pleno funcionamento dos conselhos de saúde, dotação orçamentária, Secretaria Executiva e estrutura administrativa”. (BRASIL, 2003, p. 7)

Para sua organização o Conselho conta com o Regimento Interno que é elaborado pelos membros que o compõe e discorre sobre o funcionamento e organização do mesmo, nas entrevistas observa-se que alguns conselheiros ainda não conhecem o Regimento Interno, sendo que esta característica está mais presente nos conselheiros mais recentes que estão há menos de um ano de atuação.

Ao analisarmos a percepção dos conselheiros sobre o seu papel percebemos que tem tido grandes avanços e hoje não é mais só visto como fiscalizador do orçamento público, mas como um participante ativo e preocupado com o bem-estar social da comunidade. Como podemos apreender nas falas dos conselheiros:

“Ser conselheiro é estar por dentro das necessidades, das dificuldades, aceitar o que é certo e não aceitar o que é errado” (M. J. L. C. 51 anos – Agente Comunitária de Saúde).

“Acredito que dentro do espaço da comunidade é uma função de grande relevância, visto que, a partir do exercício dessa função podemos reivindicar ações que vá de encontro às necessidades da sociedade, como também temos a oportunidade de contribuir para fiscalizarmos o atendimento e o compromisso da estrutura local de saúde” (R. E. A., 26 anos, Sindicato Rural).

Observa-se que, todos os conselheiros entrevistados tem a clareza que o seu papel pode melhorar a vida da população, uma vez que, são debatidos problemas e que são requeridas às soluções para amenizar ou erradicar os problemas que interferem na vida da comunidade.

Um dos assuntos de maior deliberação colocado pelos conselheiros em primeiro lugar relaciona-se com as discussões acerca da receita e despesa dos recursos financeiros que são destinados para a saúde, a maioria dos conselheiros ainda tem uma visão limitada, sabendo que: “os recursos destinados à saúde vem dos impostos, taxas pagas pela sociedade”. (F. D. L – 56 anos – Sindicato Rural). Outros dizem que: “os recursos são provenientes do Governo Federal, Estadual e o município perante a lei deve ter como contrapartida no mínimo 15% do seu orçamento, sendo que o recurso aplicado vai além do programado”. (V. E. P. S. L – 39 anos - Governo). É importante, que todos os conselheiros tenham conhecimento das fontes dos recursos, o que torna imprescindível que os mesmos tenham a oportunidade de conhecer a Lei Orçamentária do Município, onde na mesma tem a previsão orçamentária direcionada para o setor da saúde durante todo o ano em exercício, pois como vimos, nos relatos os conselheiros desconhecem qualquer lei ou documento que disponibiliza dotação orçamentária para a manutenção dos Conselhos.

As questões sobre as quais os Conselhos deliberam nas suas reuniões são registradas em atas e posteriormente são enviados documentos ao gestor do município para que sejam tomadas as providências adequadas. Diante das colocações feitas pelos entrevistados ao questionarmos se



essas deliberações eram respeitadas, 94% afirmaram que os gestores respeitam as decisões tomadas pelos conselheiros, já 6% afirma que tais deliberações são aceitas em partes.

Como estratégia de fortalecimento do Controle Social o Ministério da Saúde lançou em 2002 o Programa de Capacitação para Conselheiros Estaduais e Municipais de Saúde, no que se refere aos conselheiros que já realizaram a capacitação apenas 41,6% são capacitados. Os mesmos colocam a necessidade da realização de capacitações que venham a atender todos os membros do conselho e não apenas uma pequena parcela.

A participação popular configura-se como uma das principais estratégias para a efetivação do Controle Social, onde a mesma deve ser exercida de forma real em que as pessoas tenham espaço para discutir e reivindicar por melhores condições de saúde. Assim, temos nos Conselhos Municipais de Saúde um espaço privilegiado onde a participação popular possa fazer a diferença, mas o que na verdade nos preocupa é que essa participação popular nos conselhos municipais de saúde ainda está sendo negada, na análise das entrevistas observamos que a maioria dos Conselhos ainda falham com relação à garantia da participação popular, ou seja, são enviados ofícios convidando apenas os conselheiros para participar das reuniões, e algumas vezes participam das reuniões profissionais de saúde e agentes comunitários de saúde. Os entrevistados colocam como dificuldade a inexistência de divulgação por meio de instrumentos de som, que possa disponibilizar um espaço democrático para a sociedade discutir e reivindicar por seus direitos.

Considerações finais

Nas reflexões sobre o Controle Social, vimos que este se configura como um princípio da participação popular indispensável para legitimar o que foi proposto no SUS, desde a sua institucionalização. Essa participação popular na saúde, teve destaque principalmente, a partir da grande mobilização social que culminou com a VIII Conferência Nacional de Saúde, em 1986, e que levou à criação do um Sistema Único de Saúde, regulamentado em 1990 através das Leis Orgânicas da Saúde: 8.080/90 e 8.142/90.

Esta última merece destaque por chamar a atenção para a necessidade de uma participação popular ativa. Na sua essência um dos pontos centrais para legitimar o controle social é a criação dos Conselhos de Saúde e as Conferências de Saúde em cada nível de gestão, sendo os Conselhos permanentes e as conferências a cada 4 anos. Estes mecanismos se dão através de instâncias colegiadas com poder deliberativo e composto por representantes de todos os segmentos diretamente ligados ao SUS e, portanto, composto por todos os interessados no andamento das políticas públicas de saúde do Município, Estado ou País.

Abordamos os Conselhos de Saúde como instrumentos eficazes para a garantia da participação popular e a legitimação do controle social nas políticas de saúde. Como vimos anteriormente, os Conselhos de Saúde no Brasil sempre estiveram atrelados ao movimentos sociais, que desde os tempos do Movimento da Reforma Sanitária vem lutando para reconfigurar, de forma democrática, a participação popular nas discussões sobre saúde e a relação da sociedade com o Governo.

A partir da concepção de controle social, pudemos perceber que os Conselhos de Saúde é o meio mais eficaz de participar ativamente nas decisões do rumo da saúde de nosso país. Percebemos também que os conselheiros dos três municípios analisados entendem este Controle Social como estratégias de suma importância para garantir a saúde da população uma vez que fiscalizam, aprovam ou desaprovam e ficam ativos nas decisões tomadas.

Não podemos negar que muito já foi feito para que os Conselheiros fortalecessem seu papel, entretanto, ainda há muito que ser feito. A maioria dos conselheiros não possuem capacitação específica para atuarem sendo necessário que seja oferecido cursos de capacitação para todos eles, nem todos os Conselhos possuem estrutura física própria e adequada, além disso,



não dispõem de orçamentos em seu Regimento Interno que possibilite a sua autonomia financeira. Um outro ponto é que, para o pleno exercício do controle social através dos Conselhos de Saúde, estes devem agir independentemente das instâncias governamentais, fazendo com que a participação popular seja realmente exercida para garantir a efetivação dos princípios do SUS, e nos Conselheiros das cidades analisadas foi possível constatar que esta interferência ainda existe em algumas situações.

É certo que os Conselhos de Saúde têm funções essenciais nas discussões propostas, pois além de deliberar, fiscalizar e consultar, as Secretarias de Saúde necessitam da total aprovação dos Planos de Saúde, dos pactos, convênios e relatórios de gestão. É importante lembrar que, como todo o orçamento que movimenta o SUS sai dos nossos cofres através do pagamento de tributos, ninguém melhor do que nós mesmos para fiscalizarmos como este dinheiro é gasto.

É importante percebermos que, na amostra analisada, os membros dos Conselhos possuem conhecimento concreto sobre seu papel na sociedade e na plenária, sendo portanto, um grande avanço no decorrer dos anos de atuação dos Conselhos Municipais das três cidades analisadas. Merecem destaque, a inclusão nas pautas das reuniões os assuntos relevantes para a saúde da comunidade e não apenas a fiscalização dos orçamentos públicos, pois o Conselho de Saúde não deve ser considerado um inimigo dos secretários de saúde, mas bons negociadores, pois o que está em discussão são interesses coletivos e não apenas dos gestores.

Por obedecer aos critérios de paridade dos representantes de acordo com o disposto em Lei e no Regimento Interno, o Conselho de Saúde torna-se mecanismo de Cidadania e Democracia indispensáveis para a articulação social em busca da tão sonhada integralidade, equidade e universalidade, que norteiam as ações e serviços de saúde de nosso país, dependendo assim, unicamente da nossa participação nas decisões para o nosso futuro.

Referências bibliográficas:

BRASIL. A Prática do Controle Social: Conselhos de Saúde e Financiamento do SUS/ Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde. 1^a Ed. 7^a Reimpressão. Brasília: Ministério da Saúde, 2003.

_____. **Diretrizes Operacionais: Pactos Pela Vida, em Defesa do SUS e de Gestão.** Ministério da Saúde, 2007.

_____. **Guia do Conselheiro:** curso de capacitação de conselheiros estaduais e municipais de saúde. Ministério da Saúde - Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

_____. **RESOLUÇÃO 333** de 04 de novembro de 2003 do Conselho Nacional de Saúde. Ministério da Saúde, 2003.

_____. **Coletânea de Normas para o Controle Social no Sistema Único de Saúde.** 2^a Edição. Ministério da Saúde, 2006.

CORRÊIA, Maria Valéria Costa. Desafios para o Controle Social: Subsídios para capacitação de conselheiros de saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <www.ibge.gov.br> Acessado em 01/09/2008.

MACHADO, Francisco de Assis. Participação Social em Saúde. In: **Anais da VIII Conferência Nacional de Saúde.** Ministério da Saúde, 1986.

MESQUITA, Maria Tereza da Silveira. A percepção dos conselheiros do município de Pau dos Ferros sobre a atuação no conselho municipal de saúde. Natal, 2003.



ESCOLA LIMPA

Antonia Francisca da Costa NERI

Francisco Neri SOBRINHO

Maria Nilma de SOUZA

Universidade do Estado do Rio Grande Norte (UERN)

Introdução

Na qualidade de profissionais da educação lotados na Escola Estadual “Jesus Menino” e alunos do Curso de Pedagogia do Campus Avançado Profª Maria Elisa de Albuquerque Maia – CEMEAM da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, caminhando junto a outras instituições, como: CAERN, Unidade de Saúde Local Secretaria de Limpeza Urbana e outras, na largada por um desenvolvimento da cidadania, procuramos sistematizar e executar ações que dizem respeito ao bem estar da comunidade local, na busca de uma formação condizente com afazeres sociais voltados para o meio ambiente.

Pensando dessa forma foi elaborado o Projeto: ESCOLA LIMPA , com intuito de contribuir para a conservação do Meio Ambiente, envolvendo a Comunidade Escolar e Local, visando como pré-requisito a mudança de postura dos funcionários, para servir de referência aos educando, que dentre as atividades elencadas estão os encaminhamentos direcionados a atitudes transformadoras, no que concerne à conservação do Meio Ambiente, a começar pela seletividade do lixo acumulado em suas residências.

O projeto terá, ao final do ano letivo, um momento de socialização com a Comunidade Local sobre as ações desenvolvidas durante o ano, na escola e seus efeitos benéficos para todos os envolvidos direto ou indiretamente no processo.

Para tanto, a equipe que constitui a Escola Estadual “Jesus Menino” procura se adequar a *“Uma educação escolar cidadã que (grifo nosso) reflete-se diretamente na vida das pessoas e da sociedade, pois leva ao conhecimento dos princípios que fundamentam as práticas sociais e o respeito às normas democráticas”* (PNEF 2005 p. 33).

Assim, caminhamos com trabalhos de teor educacionais na construção de saberes, que podem contribuir para o fazer valer uma mudança efetiva de posturas cidadãs, visto que estamos diante de situações problemáticas que perpassam pelo desrespeito ao meio ambiente desde à limpeza até a poluição sonora, muitas ofensas à natureza.

No nosso caso, mais especificamente, tratamos da questão: Por que não conservarmos o Meio Ambiente?

1 _ Organização do projeto/caminho percorrido

O Projeto “Escola Limpa” idealizado com intuito maior de Contribuir para a conscientização da conservação do Meio Ambiente envolvendo a Comunidade Escolar e Local, apresenta como objetivos específicos a elaboração e encaminhamentos de atividades a serem executadas, para a disseminação da cultura de limpeza na Escola e na Comunidade Local e a efetivação de ações concretas, incluindo a coleta do lixo na escola, como incentivo para esta prática na Comunidade Local, apresentando como pontos metodológicos, ações executadas e a serem executadas durante todo o ano letivo de 2008, e a seguir discorremos sobre quais ações já foram realizadas, quais estão em processo de andamento e quais faltam ser executadas. Tudo isso tendo em vista os conteúdos: conceituais, procedimentais e atitudinais, demonstrando que:



A escola é um dos espaços em que o cuidado com meio ambiente poderá ter resultados positivos. [...], na escola a prática de atitudes ecologicamente corretas pode ser apreendida pelos funcionários, pelos pais e pela comunidade que a circunda (GISELE, ARAGÃO, 2004, p. 26).

Nessa dimensão, nossas práticas com as ações direcionadas para a conservação do Meio Ambiente, não apenas no interior da Escola como no seu entorno, vêm de encontro ao bem pensar e agir de todos os envolvidos direto ou indiretamente no processo de reflexão e reestruturação nos aspectos físicos e pedagógicos da Escola e posteriormente da Comunidade Local, considerando que encaminhamentos para mudanças atitudinais só se concretizam por meio de uma conscientização coletiva.

De acordo com a metodologia do Projeto as ações realizadas foram: reunião com toda escola para apresentar o esboço do Projeto, o contato com a Comunidade Local que se deu durante o período dos trabalhos em combate à Dengue, com palestras e aula passeio pelo Bairro, em conscientização à conservação do meio Ambiente.

Outras ações foram: as parcerias com a CAERN para aquisição de baldes; com a Unidade de Saúde do Bairro, para as orientações necessárias; com a Secretaria de Limpeza Urbana, para a manutenção da coleta de lixo na Comunidade Local e com o Senhor Coletor particular para a venda dos materiais recicláveis.

No chão da escola, no início do Ano foi feita a limpeza na estrutura física, os quadros das salas de aula, todos são brancos e com pincéis a tinta.

Sobre as atuações dos recursos humanos e/ou segmentos, a começar pelos alunos houve pesquisas bibliográficas e pesquisas observadoras das condições de higiene e limpeza da Escola, confecção e montagem de painéis destacando as reivindicações dos alunos, cartazes com frases significativas, incentivando para a valorização dos trabalhos de conscientização.

Outras ações mais voltados para a área pedagógica, bem como:

- Os trabalhos de identificação dos reservatórios do lixo, para a coleta seletiva;
- Organização de oficinas, para reciclagem de papéis e objetos de plásticos e metais; (ver fotos em anexo)

Todas as ações e atividades metodologicamente elaboradas foram executadas.

Porém, dentre as demais, em andamento e a serem executadas, estão a implantação da patrulha da limpeza, a coleta seletiva, feita pelos funcionários e professores da escola, em suas residências.

Por último, apontamos o que de fato ainda está para ser posto em prática, a culminância do Projeto, que para o momento de socialização do que foi realizado, como já estava previsto acontecerá no final do Ano letivo em curso.

Em se tratando da avaliação, está a desejar, no que se refere a atuação dos Auxiliares de Serviços Gerais (ASGs), que tentaram se manifestar para fazer acontecer a avaliação da limpeza e da conservação dos ambientes Escolares, especialmente das salas de aula, mas houve um recuo, por falta de perseverança.

Sobre a posição dos professores na observância da reação dos alunos ao atuarem nas tarefas, foi notório o interesse desses profissionais ao acompanharem a desenvoltura dos alunos e consequentemente demonstrando sua responsabilidade para com o acontecimento do fazer pedagógico em prol da conservação do Meio Ambiente.

Mediante as manifestações do quadro de atuação, só vem em nossas mentes o que diz Jacobi;

A educação para a cidadania representa a possibilidade de motivar e sensibilizar as pessoas para transformar as diversas formas de participação em



potenciais caminhos de dinamização da sociedade e da concretização de uma proposta de sociabilidade baseada na educação para a participação.
(2002 p. 95).

Assim estão nossas ações programadas e algumas já executadas, para atender a dinâmica da educação em prol da construção de saberes, que venham preencher as lacunas primeiras para uma formação cidadã que se empenhe pelo o melhor da Escola, da Comunidade Local, dos funcionários e professores, e mais ainda dos alunos em formação que participam ativamente dessa largada proporcionando a si mesmo e ao outro um Ambiente mais saudável.

Portanto, o projeto em andamento está sendo uma porta aberta, para a conscientização, não apenas dos atores escolares, como também um incentivo aos moradores da Comunidade Local.

2 _ Acompanhamento e avaliação do projeto:

A avaliação será mediante a mudança de comportamento, onde:

- Os Auxiliares de Serviços Gerais (ASGs) observarão as aulas e os banheiros e após cada turno de aula pontuarão os mesmos de acordo com o grau de limpeza e organização deixados;
- Será feito um painel, pelos auxiliares da Secretaria da escola, onde constará as notas atribuídas pelos ASGs, possibilitando a todos uma auto avaliação;

Será feito, também, uma observação da reação dos alunos, pelos professores, na distribuição das tarefas.

3 _ Considerações finais

No tocante à formação intelectual cidadã, a Escola junto à Comunidade Local dá um passo para o processo educativo no que se refere e uma especificidade voltada para o meio Ambiente e a sua transformação para a conservação, requerendo nesse caso, a conscientização de todos para fazer acontecer as reivindicações.

Para tanto, as atividades executadas deverão servir de exercícios práticos de uma cidadania contemplativa de ensinamentos coerentes com as exigências de convivências sociais, participativas e voltadas para uma dimensão mais ampla, legitimando a verdadeira ação cidadã.

Portanto, a equipe da Escola Estadual “Jesus Menino” envolvida no Projeto dá sua contribuição para a execução de ações pedagógicas que condizem com os preceitos de formação de um educando participativo, tornando-o sujeito ativo na Escola, na Comunidade e na Sociedade de um modo geral.

Referências

ALMEIDA, Custódio Luís de. e ROSSA, Leandro. *Escola, espaço de humanização e de construção da Ética Planetária*. In: Associação de Educação Católica do Brasil. *Processos Pedagógicos para uma Ética Planetária*. XVIII Congresso Nacional de Educação da AEC. Cadernos da AEC do Brasil, nº 92.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais*, Brasília: MEC/SEF, 1997.

JACOBI, Pedro. *A importância do meio ambiente na construção da cidadania*. In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: *formação de professores: educação ambiental*. Brasília: MEC, SEF, 2002.



Programa Nacional de Educação Fiscal (Brasil). *Educação Fiscal no Contexto Social*. 2. ed.
Brasília, 2005. (Série educação Fiscal, Caderno 1).



UMA ANÁLISE DO CONTO DE FADAS CINDERELA

Antonia Gerlanea Viana MEDEIROS

Lady Daiane da Conceição SOARES

Sablina Nobre BARROS

Universidade do Estado Rio Grande do Norte (UERN)

1-Introdução

A história da Cinderela é um dos contos de fadas mais conhecidos e divulgados em todo o mundo, sendo também conhecido como “A Gata Borralheira” ou simplesmente “Borralheira”. Aqui mostraremos a versão do conto escrita por Charles Perrault, com o título “Cinderela” ou “O Sapatinho de Cristal”.

Charles Perrault viveu no século XVII, em Paris, e escreveu uma obra literária extraída basicamente da tradição oral popular, uma vez que em seus contos é possível encontrar histórias que já eram conhecidas antes de sua versão, inclusive a de Cinderela, que segundo Bettelheim, “é uma estória (sic!) muito antiga. Quando foi registrada na China durante o século nove D.Cjá possuía uma história”. (2001: p.277) Vale lembrar que na versão chinesa Cinderela era conhecida como “Borralheira”, e que na versão dada por Perrault foram eliminados e/ou transformado vários aspectos da história de Cinderela, que também sofreu modificações ao longo das publicações feitas no decorrer dos anos, já que Cinderela é um dos contos antigos que sobrevivem até hoje, passando por inúmeras versões, cada uma com suas particularidades, mas conservando sempre o poder de encantar aos leitores e/ou ouvintes.

Deter-nos-emos, no entanto na Cinderela de Perrault, que faz parte do livro “Contos de Perrault”, traduzido por Regina Regis Junqueira, publicado em 1999, em Belo Horizonte, sendo que a primeira edição deste livro, segundo a tradutora, data de 1883 em Paris na França, com o título “Les Contes de Perrault”. Os contos de Perrault ficaram conhecidos no mundo todo, encantando a todos desde sua geração até os dias atuais, por isso analisaremos essa versão.

2- A história da cinderela: de borralheira a princesa.

Como menciona Cavalcante, “os contos de fadas tem representado um lugar especial onde o imaginário transita livremente da criação fantástica para o científico, do afeto para a razão, do individual para o coletivo.” (2002.P.47) Isso mostra a importância dessas narrativas na sociedade, seja da antiguidade ou hoje, é por esse poder de mexer com o imaginário, eles ganham vida e sobrevive através dos tempos.

A Cinderela é um conto que mostra um modelo de mulher baseado na bondade e na resignação, humildade que levam a uma recompensa no final da história. A história começa com o casamento do pai de Cinderela com uma mulher muito orgulhosa, a qual tinha duas filhas, também orgulhosas. Após o casamento, a madrasta obriga Cinderela a fazer todo o trabalho da casa, como também a dormir no celeiro, em uma cama de palha, enquanto as filhas da madrasta gozavam de todo o conforto, no entanto Cinderela suportava tudo com paciência e não reclamava. Apesar de viver entre as cinzas e ser muito maltratada, Cinderela era muito mais bonita que suas irmãs, e esse fato as faziam maltratar-la ainda mais, pois ela era linda, mesmo vivendo como escrava, como podemos ver nos trechos a seguir:

Era uma vez um fidalgo que se casou em segundas núpcias com a mulher mais orgulhosa e arrogante que já existiu até hoje. Ela tinha duas filhas com o mesmo temperamento seu e que pareciam com ela em tudo. O marido, por seu lado,



tinha uma filha que era a doçura em pessoa, e de uma bondade exemplar. (1999, p.113)

Logo o príncipe ofereceu um baile, e convidaram todas as pessoas importantes do lugar, inclusive as irmãs de Cinderela, que a mandavam cuidar de arrumar, lavar e passar as roupas que iriam usar no baile, ela obediente e prestativa fazia sem reclamar.

As nossas duas senhoritas também foram convidadas, pois eram figuras de proa na cidade. Muito satisfeitas, ei-las ocupadas em escolher os vestidos e os penteados que lhes assentavam melhor. O que significava mais trabalho para Cinderela, pois era ela que passava e engomava a roupa de baixo das irmãs. (1999.p.114)

Enquanto se arrumavam para irem ao baile, as irmãs de Cinderela perguntavam se ela não gostaria de ir também, em seguida faziam troça dizendo que todos iriam rir se vissem uma borralheira no baile, Cinderela ficava muito triste com a zombaria das irmãs.

No dia do baile, quando todos saíram, Cinderela chorou porque também queria ir, nisso sua madrinha, que era uma fada, transformou uma abóbora em carro, ratos em cavalos, e em cocheiro, lagartos em pajens, e as roupas velhas de Cinderela em um lindo vestido de baile, e ainda lhe deu um par de sapatinhos que era a coisa mais linda do mundo, fazendo com que Cinderela fosse ao baile, mas alertou-a de que o encanto acabaria a meia-noite.

Ao chegar ao baile Cinderela encantou a todos com sua beleza, principalmente o príncipe, e até o rei, mas ninguém a reconheceu, nem mesmo suas irmãs, ao lado das quais Cinderela sentou, tratando-as com muita gentileza, para espanto das duas, que não a reconheciam. Cinderela se retirou do baile quando faltavam quinze minutos para a meia-noite, conforme recomendou a madrinha.

(...) Fez-se então grande silêncio, todos pararam para de dançar e até os violões se calaram de tal forma ficaram todos maravilhados com a grande beleza da desconhecida. “Ouviram-se apenas murmúrios confusos:” Oh, como é linda.” (1999.p. 121)

Podemos perceber o quanto era estonteante a beleza de Cinderela pelo destaque que o narrador dá a sua presença no baile, que causou tanta admiração nos convidados e a curiosidade que despertou, pois nem mesmo suas irmãs a conheceram de tão maravilhosa que estava.

Ao chegar a casa Cinderela muito contente agradeceu a madrinha e pediu para voltar ao baile no dia seguinte. A madrinha atendeu, e no outro dia Cinderela voltou ao baile, e envolvida com o príncipe, esqueceu da recomendação da madrinha e só lembrou de voltar quando escutou a primeira badalada da meia-noite, fugindo apressada, Cinderela perdeu um de seus sapatinhos, que o príncipe encontrou, e como estava apaixonado por aquela moça misteriosa, resolveu procurar a dona do sapatinho que encontrara. Para isso, ordenou que seu cavalheiro o experimentasse em todas as moças do reino, pois se casaria com a dona do sapatinho.

Ao chegar à casa de Cinderela, o sapatinho foi experimentado pelas irmãs, que em vão tentaram calçá-lo. Cinderela perguntou se poderia experimentar também o sapatinho, e as irmãs zombaram dela. Mas ao calçar o sapatinho, este serviu-lhe perfeitamente. Para maior espanto das irmãs, Cinderela tirou o outro sapatinho do bolso e o calçou.

Neste momento as irmãs reconheceram que Cinderela era a princesa que viram no baile e pediram perdão por tudo que a fizeram. Cinderela as perdoou e as levou para o palácio.



No palácio Cinderela casou-se com o príncipe, e como era bondosa, casou também naquele mesmo dia suas irmãs com dois ricos fidalgos da corte.

(...) O filho do rei mandou anunciar, ao som de uma trombeta que ele se casaria com a moça cujo pé coubesse naquele sapatinho (...) O sapatinho foi então levado à casa das duas irmãs, que fizeram o possível para calçá-lo. Nada conseguiram, porém Cinderela, que as observava (...) Fez Cinderela senta-se e causou nela com toda a facilidade o sapatinho, que se ajustou ao seu pé à perfeição. (1999, p.126)

Assim, a borralheira graças a sua bondade e simplicidade venceu os obstáculos da vida e realizou o seu grande sonho, casar-se com o príncipe e ser feliz, além de ajudar as suas irmãs a serem também muito felizes, com esse comportamento Cinderela conseguiu conquistar o seu desejo, pois o que tinha de boa tinha de bela.

3-um olhar sob a narrativa e da personagem cinderela

Depois que terminava o seu trabalho, ela se recolhia a um canto da chaminé, no meio das cinza do borralho, o que fez com passasse a ser chamada na casa de Borralheira.

(Cinderela - Perrault)

A história de Cinderela, contada por Perrault, apresenta um foco narrativo em terceira pessoa, com um narrador onisciente, já que no conto encontramos a descrição dos sentimentos íntimos de Cinderela, sua vontade de ir ao baile que não é notada pelos que convivem com ela, mas que é mostrada ao leitor e/ou ouvinte através das palavras do narrador, o que mostra que ele conhece a personagem intimamente. “(...) Quando não as viu mais, ela começou a chorar. (...)” (PERRAULT, 1999, P.117) Pois, secretamente Cinderela queria ir ao baile.

A narrativa, como faz parte dos contos de fadas, apresenta as características comuns a este gênero, com um contexto onde se encontram reis, palácios, príncipes, princesas, e a fada madrinha que aparece para realizar o desejo de Cinderela, vale ressaltar que isso só era possível porque ela era muito bondosa.

O espaço apresentado no decorrer da história fica restrito à casa de Cinderela e ao palácio, este último, embora não seja descrito com detalhes, é possível notar sua ostentação. “(...) O filho do rei instalou-a no lugar de honra e logo a seguir convidou-a para dançar. (...)” (PERRAULT, 1999, P.121).

O aspecto relativo ao tempo, é marcado na história de Cinderela de forma cronológica, embora não aja uma precisão de quando a história ocorreu, já que esta é uma característica inerente aos contos de fadas, que ao começarem com era uma vez..., indica que a história narrada ocorreu em um tempo que não pertence ao momento presente, com o objetivo de transportar o leitor e/ou ouvinte para um tempo fora da realidade como a conhecemos. No entanto é possível perceber que a história de Cinderela apresenta uma seqüência cronológica dos acontecimentos até chegar ao desfecho final, o qual apresenta a felicidade conquistada com o casamento dos sonhos de toda princesa ou mocinha.

Podemos perceber ainda toda a bondade de Cinderela, já que, mesmo depois de tudo que suas irmãs a fizeram, ela as perdoa e ainda ajuda a casá-las com homens de bem, para bem da família, assim é a Cinderela do conto de Perrault, bela bondosa, virtuosa capaz de perdoar a todos que a fizeram mal.

Neste sentido, a personagem é um ser que se apresenta no contexto da ficção mostrando características de uma pessoa real. No caso dos contos de fadas a personagem é criada a partir do princípio moral ao qual pretende aludir.



Desse modo, Cinderela na versão de Perrault, é uma mulher doce, obediente, e muito bondosa, que se vê sendo humilhada dentro de sua própria casa, pelas filhas de sua madrasta, e não apresenta nenhuma reclamação, pelo contrário, mostra-se pronta para servi-las, chegando a oferecer-se para ajudá-las. “Chamaram Cinderela para lhe pedir sua opinião, pois ela tinha muito bom gosto. A moça aconselhou-as o melhor que pode e até se ofereceu para penteá-las, o que elas aceitaram prazerosamente.” (PERRAULT, 1999, P. 114).

Sabendo que o conto de fada, escrito por Perrault, na sociedade francesa do século XVII, tinha como objetivo levar conselhos morais à sociedade, especialmente às mocinhas, e que nestas histórias estavam presentes os modelos sociais considerados adequados na época, podemos compreender o comportamento de Cinderela, que suportava a humilhação sem reclamar, mas por ser bondosa recebe uma recompensa, pois seu desejo é realizado no final. Essa atitude de Cinderela de ser submissa é uma maneira de alertar as mocinhas para o bom comportamento, pois elas sendo generosa e obediente será feliz, o que retrata a sociedade dessa época onde a mulher estava sempre sob a responsabilidade de outrem, o pai ou o marido.

Também com função moralista, Cinderela é uma personagem construída na versão de Perrault para transmitir aos que conhecem esta versão da história a mensagem que não precisamos reclamar do destino, mas se suportarmos com bondade as situações ruins da vida, pois um dia seremos recompensados pela nossa generosidade.

O bom comportamento, a virtude e a compreensão de Cinderela aparecem na história como forma de melhorar a convivência entre as pessoas, por isso Cinderela é um dos contos de fadas que sobrevivem até hoje, pois ela representa a tentativa de mostrar que nossos desejos podem ser atendidos, desde que nos mostremos merecedores e dignos da realização de nossos desejos.

A construção da personagem Cinderela como mulher bonita, virtuosa e humilde, é possível porque “nesse mundo fictício, diferente, as personagens obedecem a uma lei própria, são mais nítidas, mais conscientes, têm contorno definido, ao contrário do caos da vida...” (CÂNDIDO, 2002, P.67).

Desse modo, Cinderela consegue passar de borralheira a princesa, e casa-se com príncipe graças ao seu comportamento humilde, pois é sua bondade que torna possível a presença da fada para ajudá-la a ir ao baile, pois Cinderela como todas as jovens, queria ir ao baile e encontra o príncipe, e consegue isso graças a seu modo de ser moralmente virtuosa. “... Ela chorava tanto que não conseguia falar mais nada, sua madrinha que era uma fada disse. ‘Você queria ir ao baile, não é isso? ’ ‘-Ai, ai, queria sim! ’ Respondeu Cinderela com um soluço. ‘Pois bem, se você se comportar bem, eu farei você ir.’” (PERRAULT, 1999, P. 117).

Considerações finais

Podemos assim dizer que Cinderela mostrada por Perrault, representa o modelo feminino idealizado pela sociedade francesa do século XVII, uma mulher doce e prestativa, digna de ser recompensada com o amor de um príncipe. No entanto esta história conseguiu ultrapassar nos séculos e ainda sobrevive nos dias atuais, pois apesar de todas as conquistas que as mulheres conseguiram realizar, a sociedade ainda espera que as mulheres sejam doces, amáveis, prestativas e generosas como Cinderela.

Sendo assim, podemos dizer que mesmo com tantas mudanças em nossa sociedade, a mulher ainda tem que ter essas qualidades atribuídas a elas, bondosa, virtuosa e amorosa, como nos contos de fadas. Portanto, os contos de fadas tanto encanta por sua magia, como também revela muito do ser humano, pois, isso é possível porque a literatura permite. “O literário tem o poder de captura por revelar intimamente o cerne da alma humana. Fala do que aprisiona e liberta”. (JOANA CAVALCANTI, 2002, P.37)



Referências

- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- CÂNDIDO, Antonio et. alli. **A personagem de ficção**. 10. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002. (Coleção debates)
- CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica**. São Paulo: Paulus, 2002.
- PERROULT, Charles. **Contos de Perrault**. Tradução Regina Regis Junqueira; ilustrações Gustave Dore. 6. ed. Belo Horizonte: Vila Rica, 1999.



O CONFESSORIO: UM OLHAR SOBRE OS ASPECTOS SOCIAIS E PSICOLÓGICOS NA CONTEMPORANEIDADE

Antonio Cleonildo da Silva COSTA

Elielma Oliveira DIAS

Maria Aparecida da Costa Gonçalves FERREIRA

Introdução

Diante da perspectiva de se compreender as marcas da contemporaneidade no conto português “O confessionário”, fizemos uma análise enveredando pelos aspectos psicológicos e sociais dos personagens: Venâncio e Baptista. Temos como principal objetivo realizar um estudo sobre o conto contemporâneo português, acima citado, dispostos no livro “Sete mulheres, sete histórias”. “O confessionário” traz a história de um casal, Venâncio e Baptista, que vive aparentemente feliz diante da sociedade. Mas, em uma leitura mais direta sobre o conto, podemos perceber a angustia da personagem principal, Venâncio.

Procuramos então destacar, em nosso estudo, os aspectos contemporâneos presentes no conto, assinalando os mesmos, por meio da personagem feminina e seu papel na sociedade.

1 - Aspectos sociais e psicológicos contemporâneos e suas relevâncias no conto.

Analizar um conto contemporâneo é sentir suas marcas nos dias atuais. É, sobretudo, tarefa difícil quando se trata de personagens e situações decorrentes no século XXI. Diante de grandes mudanças sociais e literárias, os estudos e críticas sociais se tornam mais sistemáticos. Como diz Brait: “[...] a concepção de mundo burguês, encara essa forma narrativa como sendo o lugar de confronto entre o herói problemático e o mundo do conformismo e das convenções.” Brait diz ainda: “ Nesse sentido, a forma interior do romance não é senão o percurso desse ser que, a partir da submissão à realidade despida de significação, chega à clara consciência de si mesmo.” (2004.p. 39).

A autora citada acima descreve personagens do século XXI como pessoas frustradas psicologicamente que devem seguir as normas de uma sociedade conformada com o sistema vigente, a qual apresenta certos moldes de vida. Temos por um lado seres oprimidos pelas condições de vida cabíveis, que de repente caem em si e mudam totalmente sua vida e, por outro, uma sociedade de regras aparentes criadas pelas pessoas, onde tudo deve ser de acordo com as convenções. Daí a necessidade de estudar esses dois aspectos, sociais e psicológicos, tão recorrentes na contemporaneidade.

O conjunto dos valores que formam a nossa sociedade influencia claramente no conto. Segundo Antônio Cândido o cristianismo apresenta-se como um desses valores: “(...) a Divina Comédia é construída em torno de princípios teológicos, dividida em um número ritual de versos e cantos, desenvolvendo um sistema alusivo em torno dos valores intelectuais e afetivos da religião.” (2000.pp.31-32). Enfatizando tal colocação, podemos ver em muitos contos a intertextualidade de obras ou fragmentos com a Bíblia.

Outro fator importante é a questão do referente ou contexto ao qual a obra está inserida, um entorno familiar, religioso e social. Como bem coloca Antônio Cândido: Certas manifestações da emoção e da elaboração estética podem ser melhor compreendidas, portanto, se forem referidas ao contexto social.” (2000.p.69). Fica evidente nesse caso que os fatores que envolvem a obra também são relevantes para entendermos a mesma, concretizando-se no meio social. Bonnici completa: “Ela é criada dentro de um contexto; numa determinada língua, dentro



de um determinado país e numa determinada época, onde se pensa de uma certa maneira; portanto, ela carrega em si as marcas desse contexto.” (2003.p.123)

O personagem em alguns casos é submetido a um mundo exterior cheio de regras e costumes já convencionados. Então ele começa a entrar em choque com ele próprio, em decorrência das pressões da realidade externa,

[...] um caminhar do indivíduo problemático para o autoconhecimento [...] é a caminhada do protagonista pelo mundo, e o mundo fazendo com que o protagonista aprenda mais e mais não sobre o mundo, mas sobre si mesmo. (BONNICE, 2003.p.125).

O conjunto dos fatores contextuais e sociais envolve os personagens de tal forma a definir o rumo da história. É a partir do mundo que os envolvidos questionarão sua própria existência.

O questionamento das próprias ações nos leva a recorrer aos fatores psicológicos da mente humana. Um ser que pensa e tem vida colocada a prova pela sociedade em que vive, vai no mínimo questionar sua própria identidade. Não queremos aqui estudar a mente humana, mas a prática literária que circunda a interpretação ou a técnica para entendermos o conjunto dos caracteres da obra. Em qualquer obra analisada temos que levar em conta tudo que acontece com os personagens, cada peculiaridade é relevante, seus modos, costumes, índole, crenças pessoais e até mesmo seus atos e pensamentos. “Com isso procura a organização lógica: a lógica das relações com a verdade, a lógica da intersubjetividade e a lógica do inconsciente.” (BONNICE, 2003.p.191)

A simbologia é fundamental para a compreensão da obra a partir da psicologia.

A carta, que representa o significante e a letra do alfabeto, ao circular, faz circular os sujeitos no interior de um pequeno número de lugares fixos. A carta não é propriedade de ninguém, é tê-la em mão que determina em qual lugar ficar. Isso prova a determinação maior que o sujeito recebe do percurso do significante. Todo sujeito está sujeito à ordem simbólica que transcende e define seu lugar, não importando quais sejam os dons inatos, a posição social, o caráter ou o sexo. (BONNICE, 2003.p.191)

O que acontece em alguns casos é a repressão do sujeito. Então para identificá-lo na obra precisamos recorrer com mais eficácia ao conjunto de símbolos e até mesmo pequenos detalhes de sua personalidade. Na verdade a literatura tem que ser vista como alvo a ser estudado, sendo que a questão psíquica seria a ponte para o entendimento. Quando a obra literária é objeto de estudo, não é o texto literário que faz o papel de mediador entre clínica e a teoria, e sim a psicanálise, que é a mediadora entre as obras e os leitores, por isso, o resultado dessa crítica de como o crítico vê a psicanálise.

Contudo, faz-se necessário o estudo dos aspectos sociais e psicológicos para um bom entendimento do conto na contemporaneidade. Ambos andam juntos e estão muito ligados ao desenrolar dos fatos, bem como a construção das idéias. “A influência da sociedade na obra aparece tanto na superfície do texto (descrição de casas, roupas, hábitos, etc.) quanto na caracterização dos personagens (sua psicologia, seus preconceitos, ambições etc.)” (BONNICE, 2003.p. 131). “A crítica Literária está no centro dos problemas contemporâneos porque toca na questão dos excluídos, isso é, naqueles que não contribuíram para as ‘crises do sentido, do sujeito, e da estrutura’; nas transformações do pensamento humano (...) (Idem, 2003.p.195). Ambas as citações reforçam mais ainda o que já foi dito. Por fim, as práticas literárias decorrem sempre de análises sistemáticas dos contos, textos e etc.

2 - Análise do conto “O confessionário” de Teresa Avillez Ereira



O conto “O confessionário” de Teresa Avillez Ereira, foi publicado em 2006 no livro “Sete mulheres, sete histórias”. Esta obra foi organizada por sete mulheres portuguesas contemporâneas que nos apresentam sete histórias distintas, mas que têm uma crítica em comum, a desvalorização ideológica, numa época repressora, machista e severa com o sexo feminino.

O conto “o confessionário” narra a história de um casamento aparentemente feliz que foi desmoronado pela vocação religiosa do personagem masculino. Os personagens principais Baptista e Venâncio são casados a mais de vinte anos quando de repente, Baptista rompe com Venâncio e sai da casa, onde os dois moravam. Nesse contexto segue a citação: “Ainda não tinha sido assinadas as papeladas do divórcio, era uma coisa recente e depois de vinte anos de casamento, aparentemente feliz, era preciso habituar-se à idéia”. (EREIRA (2006, p.90).

Venâncio viu a sua vida desabar, se resguardou em casa, chegando até a adoecer, se privou de qualquer contato profissional, exceto com a sua amiga Beatriz. Esta por sua vez, não se deixava levar pelos comentários sobre a vida alheia, e apesar de Venâncio estar sofrendo pela perda de Baptista, e mais ainda, por ele não ter dado nenhuma explicação sobre a separação, estava mais preocupada com o que a sociedade iria falar. Vejamos: “A vizinhança tinha ficado tão ou mais chocada com a separação. O Baptista, ninguém diria... sempre tão certo, tão metido consigo, não fazia mal a uma mosca.” (EREIA, 2006, p. 90).

Baptista sempre foi um homem certo, durante toda a vida de casados. Venâncio o conhecia bem, sabia de seus costumes, ela já havia se habituado a viver com um homem “calmo, honesto, meigo e constante”. Já não pensava tanto no filho que não puderam ter e por isso dedicou, juntamente com seu marido a dar carinho a Lázaro, o cãozinho que foi chamado de milagre, pois teria escapado da morte. Ao contrário do esposo, Venâncio nunca foi religiosa, não se preocupava com os costumes religiosos, ao ponto de, pelo menos, casar-se na igreja. Separados, ele, a princípio, continua a sua vida de sempre; trabalhando, lendo, freqüentando as missas dos domingos e Venâncio sofrendo em casa, mas muito teimosa e orgulhosa, prometeu a si mesma que nunca iria procurá-lo. E sim, tratou de mostrar para ele e para todos que não se limitava a uma mulher sozinha e divorciada, ela sempre demonstrou para a sociedade que estava bem. “[...] disse bem alto: quero assinar os papéis. Tratas tu disso, ou queres que seja eu? Venâncio já não parecia a mesma desgraçadinha.” (EREIRA, 2006, p. 90).

Saído o divórcio, Venâncio não quis permanecer no mesmo lugar que viveu os vinte anos de casada, ela não agüentava ser apontada pela sociedade como uma mulher separada:

[...] para que se libertasse dos olhares piedosos da vizinhança que a fisgavam como se de uma condenada a morte se tratasse. Já que estava livre, queria poder sentir-se assim, e naquela terra que acompanhara os vinte anos de casamento e vexames do abandono, isso jamais seria possível. (EREIRA, 2006, p.93)

Sendo assim, ela partiu para viver em outro lugar, um lugar onde ela pudesse recomeçar a vida, sem ser apontada ou julgada pelo que tinha acontecido, já que a separação não era bem vista e as pessoas se perguntavam logo, que terá acontecido? Será que ela apanhou o marido com outra? Então mudou de cidade, mudou também de nome, de Venâncio Baptista, agora senhorita Venâncio Rosa, ela vencia uma batalha todos os dias; Bonnice (2003, p. 125) “[...] um indivíduo que está em luta contra um mundo que ele (ela) não conhece completamente, nem é capaz de dominar.”

Enquanto isso, Baptista já se encontrava em frente ao seu destino, vejamos o trecho a seguir: “a sociedade, com efeito, traça normas, por vezes tirânicas para o amador de arte, e muito do que julgamos reação espontânea da nossa sensibilidade é, de fato, conformidade automática aos padrões.” (CANDIDO, 2000, p.36). A sociedade prega que, o homem ao chegar aos trinta anos já está na hora de casar, de construir uma família. Foi isso que aconteceu com o Baptista, pois ele foi ajudante de padre nas missas, depois foi seminarista, foi então que conheceu



Venâncio e desencaminhou-se de sua verdadeira vocação, ora por uma desilusão carnal, ora pelo fato de ter que seguir os padrões impostos pela sociedade.

Foi muito corajoso quando jogou para o alto um casamento de mais de vinte anos, porém foi fraco quando saiu sem ao menos despedir-se de sua esposa. Apesar de tudo, ele teve medo de não ser perdoado, e fez dessa forma, pois ele tinha um grande amor fraternal e não queria ingressar em uma carreira religiosa, sabendo que, além de ter feito sofrer uma mulher que conviveu por tanto tempo, também não teria o seu perdão, o qual aconteceria em Deus, servindo a ele, consumando assim o seu chamamento. Essa passagem não é fácil, é preciso ser muito forte para tomar uma decisão dessas. “Embora essa verificação fira a nossa verdade, o certo é que muito poucos entre nós seríamos capazes de manifestar um juízo de injunções diretas do meio em que vivemos.” (CÂNDIDO, 2000, p.36).

Então, voltando à vida de Venâncio, só mudar de lugar não iria mudar o seu problema, ela queria desabafar contar tudo a alguém, mas teria que ser um estranho, para ela nunca mais o vê, nem ele ia poder sair espalhando para todos sobre sua vida, nem ao menos ia olhar para ela, ver o rosto, as feições daquela mulher abandonada. Chegou o dia, na cidadezinha onde ele estava morando, estava um padre substituto, ficaria em torno de uma semana e logo iria embora, este era o homem e/ou padre certo para se confessar, um estranho. Chegando a hora ela falou tudo, então:

Do outro lado do rendilhado de madeira, percebeu-lhe ouvir o padre chorar. [...] – vá para casa, abra os álbuns de fotografia, o do casamento, e lembre-se sempre que és uma mulher extraordinária, [...] Venâncio não queria acreditar, este homem era muito estranho, mas ao mesmo tempo tão familiar. [...] descobriu que em uma das páginas falava a fotografia grande em que os noivos se beijavam, [...] estava uma mensagem escrita. Era a letra do Baptista. (ERIERA, 2006, p.114)

O amor de Baptista pela igreja e consequentemente por Cristo era maior do que o amor dispensado a sua esposa Venâncio, o que é notável na covardia dele em não revelar quem era. Trata-se de um cenário perfeito para ideologias, o qual oferece um suspense para quem ler e a obvia relevância do cristianismo para a construção da sutileza literária. “Num setor que os valores assumem nítido caráter ideológico, entende-se para a influência decisiva e imensurável do cristianismo nas artes, dando lugar a formação de constantes [...]” (CÂNDIDO, 2000, p. 31). Foi neste cenário que Venâncio descobriu a verdade sobre o fim do seu casamento, e foi assim, através de uma carta, que ela descobriu o homem que ela conviveu durante anos.

E então leu:

Minha querida,

Não sei se algum dia me perdoarás a cobardia, a falta de coragem. O grande amor que sinto por ti não me deixou ver-te chorar. Foste a melhor coisa que tive na vida, o único amor, a mulher mais leal. Vou te amar sempre.

Nunca te confessei, por que temi que não compreendesses, mas em todos estes anos, apesar de a nossa vida ser tão cheia, senti um vazio e uma insatisfação que não sabia explicar e não me deixavam continuar, era como se o meu caminho não fosse aquele por onde andava e estivesse ainda por descobrir, até que o chamamento veio, manso e subtil; ao princípio ignorei-o, pensei que eram coisas da minha cabeça e que, como tu tantas vezes me dizia, pensava demais, mas depois, tornou-se forte e claro: era hora de voltar para casa. A casa que deixei, quando te conheci. Sabes que fui seminarista e quase fui padre. A vida deu-me a volta, o amor por ti deu-me a volta. Mas não podia continuar a



fugir. É o meu chamamento, é a minha vocação. É a minha realização como homem e o meu dever como cristão.

Vou voltar ao seminário e servir a Deus.

Amar, vou amar-te sempre.

E rezo para que um dia me perdoes e para que seja ainda feliz, apesar do desgosto que sei que te causo.

Sabes onde me encontrar.

Sempre teu,

Zé Baptista.

(EREIRA, 2006, pp. 114-115)

Conclusão

Pela análise do conto, podemos concluir que os personagens estudados, bem como a sociedade que os rodeia, são influenciados, ainda, por um conjunto de valores antigos preservados pela sociedade moderna e que estes vivem frustrados devido a regras colocadas pelos ditames sociais. Porém, o diferencial está em o indivíduo poder ter a liberdade de escolher o caminho a ser seguido, mesmo que isso cause escândalo e perplexidade por parte dos que os rodeia.

Além disso, pode-se perceber que a imposição de regras por parte da sociedade é imensa, principalmente para a mulher, sendo tais regras, em sua maioria, causadora de problemas, sejam estes de ordem psicológica ou social. Em suma, diante de todo o conteúdo discutido neste trabalho, percebe-se a relação que há entre a literatura e a sociedade, visto que fazer um estudo literário sobre a época em questão é relacioná-la em todos os seus aspectos com a realidade atual.

Referências

- BONNICI, T. & ZOLIN, L.O. **Teoria Literária:** abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: Eduem, 2003.
- BRAIT, B. **A personagem.** São Paulo: Editora Ática, 2004.
- EREIRA, T. A. **O confessionário.** IN: Sete mulheres, sete histórias. 1^a Ed. Lisboa: Editorial Presença, 2006.
- CÂNDIDO, A. **Literatura e sociedade: estudos de teorias históricas literárias.** 8^a Ed. São Paulo: Queiróz, 2000.

**ENSINO RELIGIOSO: OBSTÁCULO PARA A MELHORIA DA EDUCAÇÃO**

Antonio Nascimento da SILVA

Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC)

Introdução

Com o objetivo de trazer mudanças para a educação, no sentido de melhora, haja vista que no meu entendimento a educação está longe de alcançar o nível em que ela seja para os homens uma ferramenta que torne este uma pessoa livre, que verdadeiramente emancipe o homem, e o forme em toda sua plenitude, é que exponho aqui um ideal de escola, que traga educação de qualidade. Diante disso, mostro o que seria uma escola capaz de dar tal educação aos seus educandos, tornando-os conscientes de seu papel na história. Falar em educação de qualidade é tratar também de questões econômicas. Então, coloco aqui a relação da economia com a educação, que é extremamente importante, e trás inúmeras consequências para a educação, sejam elas positivas ou negativas.

Adiante, trato de um ponto importantíssimo para que se alcance uma educação de qualidade, que é o ensino religioso. Para tratar de tal tema, faz-se necessário antes abordar sua base, o cristianismo, então faço uma breve exposição sobre essa grande teia de aranha que é o cristianismo, para depois expor, ou pelo menos tentar expor argumentos que comprovem que o ensino religioso é desnecessário para nossa educação, e que a aplicação do mesmo, traz tão somente prejuízo para o ensino. Para que não haja dúvida, explícito que a religião é notável enquanto fenômeno cultural, pois trás uma dose de ética apreciável para se derramar na sociedade, repito, enquanto fenômeno cultural. Concluindo, coloco definitivamente, de acordo com meu estudo, e amparado por grandes nomes, a posição que a educação deveria tomar sobre o ensino religioso, e o que seria viável, e de grande proveito para se implantar na educação, trazendo benefícios a mesma.

Da escola

Espaço para desenvolver habilidades essenciais ao homem, onde este trabalhará sua formação humana, esta que o possibilitará tornar-se partícipe da vida política da sua sociedade, que, segundo Gramsci, aprenderá não só a ser governado, mas também a governar. A educação nesse espaço não deve ser uma educação interessada em colocar o indivíduo em um emprego, para que esse venha a lucrar com sua formação. Embora as vantagens venham, em forma de lucro, de dinheiro, a educação deve primar pela formação intelectual, humanista do indivíduo, uma educação desinteressada.

A técnica é indispensável, mas a educação, dentro da escola, assim como fora dela, não deve restringi-se a esse ponto, já que a formação humana em muito dispensa a técnica. Além do tecnicismo, aqui entendido como a formula da ciência, o certo, o errado, determinações fechadas que tornam os educandos seres mecanizados, a escola deve ser perspectivista, assim, criando nos educandos a capacidade de ir além da dualidade, a capacidade de olhar de várias maneiras para o mesmo horizonte, fazendo sempre uma crítica de cada momento observado. E que se entenda aqui o sentido da crítica não apenas como algo que deprecia, mas também como análise do processo, do momento.

Tendo a escola as funções mencionadas acima, estaria a um passo de tornar-se a verdadeira escola modelo. Embora o seguir um modelo, seja bem questionável, no que diz respeito a educação, um modelo como o aqui apresentado, deve ser seguido, implantado em todas as escolas, principalmente no nível básico.



A nossa realidade, no entanto, inexiste uma educação voltada para a formação humana, basta olhar para as escolas, todas empenhadas em adestrar o educando, para que esse se sinta bem, dentro do caldeirão do capitalismo. Hoje, na realidade, a educação está a serviço do capitalismo, direta, ou indiretamente. É só lembrar-se das inúmeras escolas particulares, empresas que, como capitalistas que são, visam acima de tudo, o lucro. Além das escolas de nível básico, existem as instituições de ensino superior privadas, que se julgam universidades, quando na realidade, não passam de cursos isolados, não possuindo pesquisa, e muito menos extensão. Apesar de tentarem mascarar essa situação. Não há como não duvidar da intenção de tais instituições, ou seja, dessas empresas que vendem educação. Por outro lado, toda a educação escolar está sujeita ao jogo do capitalismo. Os investimentos feitos em educação por bancos extra-nacionais, assim como os recursos do próprio país, todos são feitos com vista no retorno, a preparação de mão-de-obra, de qualificação mínima para atender a demanda do capitalismo. O governo gasta com a educação, e o mesmo quer um retorno, é claro, que este não aguarda a formação de um indivíduo crítico, como diz Gramsci, com a capacidade de governar. O próprio capitalismo faz com que as pessoas vejam a educação como um caminho para um bom salário, a idéia é, estudar para ganhar. Esse pensamento está impregnado nas pessoas, e é extremamente nocivo para a boa educação. Basta perguntar, ouvir os educandos para legitimar a colocação feita aqui. Quando indagados com a seguinte questão; para que estou estudando? A resposta é quase unânime. Na escola de ensino fundamental e médio, Nossa senhora de Lourdes, no município de Capistrano, os alunos do 6º ano, responderam em sua maioria que; estão estudando para aprender a ler e escrever, mas com um enfoque principal para conseguir um trabalho.

Esse pensamento dos educandos deixa claro que, o capitalismo impregnou a educação, e as pessoas estão convencidas de que a educação é a solução para os problemas, principalmente os financeiros. Que se entenda aqui educação no sentido escolar.

Além da questão de ver a educação como fonte de renda, outro ponto é necessário evidenciar, a questão do doutrinamento, que também se faz na educação interessada, mas que aqui, trataremos pelo sentido religioso. Doutrinar as pessoas, é isso que o ensino religioso faz, e também, é prejudicial a boa educação. Ou seja, o ensino religioso em si, é um entrave para o melhoramento da educação. Ao longo dos anos aqui no Brasil, mudanças vêm ocorrendo no sentido de reverter, cessar a atuação religiosa na educação escolar, a última, consta na LDB de 1996, que coloca o ensino religioso como não obrigatório, sem ônus para o governo. Este é um pequeno avanço na melhoria da educação.

Do cristianismo

Uma das características mais evidentes das religiões que tem por base o cristianismo é o rebanhismo. Seja qual for a religião, ha zelo pelo comportamento de espelho, que reproduza os comportamentos em volta, certamente a ovelha não pode ir contra a vontade do rebanho. A religião quer homogeneizar as pessoas, de acordo com preceitos que, são totalmente inerentes aos indivíduos, não condizem com a realidade.

Doutrinar, essa é a missão da religião, que com isso faz dos indivíduos, simples marionetes, a prova maior é a chamada guerra santa, que pessoas matam umas as outras em nome de sua religião. O doutrinamento das religiões cria ovelhas, indivíduos que, seguem o rebanho, que acreditam estarem fazendo algo em benefício próprio, quando na verdade, adormecendo, fechando os olhos para a realidade. Através da invenção do pecado, o cristianismo tem mais força na imposição de sua ideologia. A religião utiliza-se de máscaras, esse é um modo de a priori, atrair o público, quando na realidade, todo um pensamento, um interesse, reside atrás dessa máscara. Não há dúvidas de que esses interesses dizem respeito à política, consequentemente, financeiros. A idéia do pecado prende a ovelha no rebanho, impossibilita o indivíduo de ir além do recomendado pelo santo papa, pois ir fora desses limites é pecado, logo,



tem consequências terríveis para o transgressor, como o fogo do inferno, ou perder, por assim dizer, a proteção de deus, que tudo pode. Ou seja, uma perda irremediável para um cristão. O pecado, portanto, é uma ferramenta que garante a permanência da ovelha no rebanho. Interessante destacar aqui, que séculos atrás, na chamada idade média, o pecado era facilmente perdoado pelo sacerdote, bastando para isso que o pecador fosse proprietário de alguns bens, para generosamente doar a igreja.

Outra característica importante do cristianismo, que decorre do ser rebanho, é inculcar nos indivíduos o sentimento positivo pelo desprezo de suas vontades. O indivíduo se alto - declara incapaz, submisso, inferior. Mas o interessante é o cristianismo fazer essas pessoas se vangloriarem, e agradecerem por uma condição de humilhado. Segundo o novo testamento, o salmo 51:3 diz o seguinte, “tem misericórdia de mim, ó deus, segundo a tua benignidade, apaga as minhas transgreções segundo a multidão das tuas misericórdias”. (1990, pag. 724). Aqui o pecador implora misericórdia, colocando-se totalmente a mercê de deus, já por isso, nega sua capacidade individual de lutar, de superar os desafios, deixando a critério da divindade. É a completa humilhação do homem diante do abstrato, e com critério de extrema culpa.

Analizando as entranhas do cristianismo, logo se percebe o desprezo pelo humano. A força maior do homem, aqui fica totalmente esquecida, é repugnante olhar um homem cheio de culpa, por ter pecado, privando-se de sua vontade. Isso é negar a vida. Portanto uma grande contradição do cristianismo, que diz lutar pela vida. A afirmação ultima, é no mínimo hipócrita.

A vida do ser humano consiste em suas realizações, suas ações, essas que por sua vez emanam da vontade própria diante do externo. Ter vontade de ir a algum lugar, ter vontade de fazer algo. Todas partem do homem na condição de humano vivente que é, é natural da humanidade. O homem não pode mais negar seus impulsos, porque fazem parte da sua natureza, da sua vida. Muitos menos negá-la em troca de uma vida externa em alem terra. Isso é negação da vida. Porque até onde sei, a vida é aqui. Não que o racionalismo seja uma opção.

Diz o salmo 100: 3 “sabrei que o senhor é deus; foi ele que nos fez, e mão nós a nós mesmo; somos povos seus e ovelhas do seu pasto”. (1990, pag. 779). O salmista provavelmente nunca soube o que é a vida, pois negou a si próprio, e com tanta convicção, que suas vontades não mais são ações converteu-se em baixeza do espírito. E coloca-se de pronto, no rebanho. Esse está impregnado pelo cristianismo, e perdeu sua visão de mundo.

No geral, em detrimento do humano, em contraposição a vida em sua plenitude, temos os preceitos religiosos. Em quanto o homem não se colocar na sua condição de ser pensante, de capaz de fazer suas escolhas, de agir de acordo com seus ideais. Ele estará sempre dentro de uma igreja, submisso a leis sem fundamento, que dizem ser o prazer um pecado, estará impedido de sentir o sabor da vida em toda sua grandeza, pelo peso falso de pecado. Nada despreza mais a vida do que o cristianismo.

Apesar de apresentar uma coesa estrutura, a base dos cristãos é demasiada contraditória. Importante ressaltar que não quero aqui, denegrir a dialética e a importância de se combater os donos da verdade. São várias as contradições da bíblia, como por exemplo, está escrito em Êxodo 20:13 “não matarás” (1990, pag. 92). A colocação é bem clara, não deixa dúvida alguma, porem em I Samuel 15: 2,3;

Isso diz o senhor dos exércitos: vou pedir contas a Amalec do que ele fez a Israel, opondo-se-lhe no caminho, quando saia do Egito. Vai, pois, agora, fere a Amalec e vota ao anátema tudo que lhe pertence sem nada poupar. Matarás homens e mulheres, criança e menino de peito, bois e ovelhas, camelos e asnos. (1990, pag. 317)

A ordem do senhor também é muito clara aqui, fica evidente a contradição da bíblia. Então como saber se devemos matar ou não? Analisando o livro sagrado, não da para saber. Por



essas e inúmeras outras que não se devem ter as sagradas escrituras como uma fonte segura de consulta.

A bíblia contradiz-se até no que se refere ao próprio deus. Em Deuteronômio 6: 4 está escrito: “o senhor vosso deus é único” (1990, pag. 202). Mas em Genesis 1: 26 diz: “também disse deus: façamos o homem a nossa imagem, conforme a nossa semelhança” (1990, pag. 15). A colocação da terceira pessoa faz evidenciar que há mais de um deus, segundo a própria bíblia.

Os pressupostos do ensino religioso

Após ter uma breve colocação do que seria uma escola que realmente “educaria para a vida”, que formaria o verdadeiro cidadão, e não aquele da visão burguesa, e em seguida um pequeno percurso por entre as entranhas do cristianismo, destacando apenas algumas das suas características, analisaremos agora, o que colocou o ensino religioso dentro da escola. Tendendo a uma conclusão, sobre sua importância, ou sua não-necessidade.

Como ensino religioso, toda a sua parte didática tem como referencial a bíblia - refiro-me as religiões cristãs -. Para começo, quero lembrar que acabei de expor provas do caráter contraditório da bíblia, e essa característica irá refletir no ensino, salvo os casos em que se tenha o devido cuidado pelo educador de omitir essas falhas para evitar questionamentos por parte dos educandos. Este fator é um problema para a educação, pois põe em dúvida o educador, e respectivamente o educando. Esse é um problema sem solução, pois o educador de maneira alguma vai poder tirar as dúvidas dos educandos sobre o conteúdo duvidoso da bíblia. O educando vai ter dúvida quanto ao que está aprendendo, e quando se trata de conhecimento, esse deve ficar claro ao educando, para que esse possa aproveitar em sua trajetória, em sua formação intelectual. As dúvidas quanto ao conteúdo, devem partir dos questionamentos dos educandos, uma vez que estes tenham discutido com seus professores sobre um determinado tema, e dando continuação ao aprendizado construam suas críticas, suas opiniões sobre o tema, em um trabalho conjunto de reflexão sobre o conteúdo. Mas nunca o educador apresentar um conteúdo a seus educandos, no qual esse conteúdo não se fundamenta em nada, e ainda por cima é todo contraditório baseado em fé. Isso criaria um vazio, sem limite, não se teria respostas coerentes, haja vista a impossibilidade de essas existirem, pois a base religiosa é demasiada fantasiosa.

Vejamos então, o conteúdo de um livro didático usado no ensino de religião. “Jesus concluiu a parábola dizendo e eu digo a vocês que o cobrador de impostos voltou para casa justificado e não o outro, pois quem se exalta será humilhado e quem se humilha será exaltado” (2005, pág. 24). Em que momento da vida este conteúdo auxiliará um indivíduo a construir sua intelectualidade e emancipação humana? Pode alguém dizer facilmente que auxiliará a formação do espírito! Não precisa nem dizer que tal defesa é totalmente sem cabimento dentro do contexto da escola, no sentido de espírito à que se refere à religião. Ao invés de promover um fortalecimento da força humana em cada indivíduo, o conteúdo ensina aos educandos a serem submissos durante toda a sua vida, para “um dia” serem exaltados. Quando? Onde? No dia do juízo final, nos céus. Fora as ilusões, e estas são o de menos, o problema maior reside nos traços que tal educação deixa na vida, aqui da terra, em cada educando. Tal conteúdo gera um indivíduo que obedece, que alto humilha, que se considere fraco diante de um Deus. Um jovem, que internaliza tais ensinamentos, abre mão de sua própria força de vontade, que parte da sua concepção de mundo, dispensa o desejo, deixa então, de viver momentos, experiências de realização de sua vontade diante dos fenômenos externos por causa da moral cristã.

Os conteúdos de Ensino Religioso seguem todos semelhantes ao citado acima, algumas diferenças, no entanto podem ser contatadas, tais diferenças dizem respeito ao modo com que cada escola passa esse conteúdo. Na verdade, as diferenças acentuam-se entre escolas públicas e privadas, não que seja regra. O ensino religioso também difere-se do trabalhado nas escolas públicas das capitais ou urbanas, entre as da zonas rurais. Em escolas afastadas das zonas



urbanas, a religiosidade é mais forte, e este fato reflete diretamente na sala de aula. Pelo fato das pessoas residentes em zonas rurais. Terem menos acesso aos acontecimentos, às notícias, à ciência. Importante ressaltar que não coloco a ciência como a portadora da verdade, como ela mesma se auto-denomina. Mas como força que surgiu para quebrar várias concepções metafísicas do mundo, a essa luz, fica fora uma boa parte da população rural.

Todas as religiões são dogmáticas, exigem dos fiéis a fé nesses dogmas, tudo o que o fiel sabe sobre sua religião, tratando aqui do catolicismo, ele não conhece por suas próprias experiências, mas por fé. Não há necessidade da procura por algo concreto, não há nenhuma investigação a respeito daquilo que sua religião lhe passa, de pronto pela fé têm-se tudo como verdadeiro. Esse dogmatismo de forma alguma pode ir para dentro de uma sala de aula. Embora pela diversidade de religiões – aqui no ceará e em vários outros estados destacando-se principalmente duas, católica e protestante – o ensino não se direciona para uma ou outra, mais em linhas gerais passam o dogmatismo do cristianismo, e acaba por fazer com que os educandos busquem através da fé, a crença, o conhecimento sem pesquisa desfavorecendo capacidades muitas do educando construir um saber de mundo, de realidade.

Sobre a fé cristã diz Nietzsche: “desde o princípio, a fé cristã é sacrifício de toda independência, de todo orgulho, de toda auto-certeza, do espírito. Ao mesmo tempo é servilismo, auto-escárnio, auto-humilhação” (2007, pág. 74). A fé cristã, portanto, é completo abandono de si. Não se encaixam em momento algum com ideal de escola aqui apresentada. O ensino religioso está impregnado dessa fé cristã. Tiraria dos educandos a capacidade de se auto-affirmarem como sujeitos que criam como criadores.

Para que ensino religioso?

Ao ponto que chegamos à pergunta é bem colocada, pois diante de tudo que o cristianismo e as suas religiões pregam, faz – se necessário pensar bem antes de ter o ensino religioso como uma ferramenta que promova o crescimento humano, intelectual, que contribua para um espírito livre.

Importante destacar aqui, a importância de uma cultura para um povo em determinado momento histórico. A religião é parte integrante da cultura de um povo, ou seja, é um fenômeno cultural. A cultura religiosa, no entanto, tem destaque apenas como “cultura”, nada mais. Querer trazê-la para a educação escolar é impregnar a educação de mito.

Então para que ensino religioso? A escola, a educação que forma indivíduos críticos, pensantes, que promove as múltiplas habilidades, que liberta o espírito, em nada tem a ver com os dogmas e historinhas da religião. A escola não pode ensinar à comunidade a crença em além – mundo, em mitos e histórias de deuses mágicos, pois assim a escola estaria ensinando o senso comum, já que segundo Mochcovitch:

O senso comum caracteriza-se portanto, em primeiro lugar, pela sua adesão total e sem restrições a uma concepção de mundo elaborado fora dele próprio, que se realiza num conformismo cego e numa obediência irracional a princípios e preceitos indemonstráveis e não científicos, funcionando no plano da crença e da fé. (1992, Pág. 15)

A educação não pode ser instrumento de propagação de senso comum, pois a mesma é símbolo de rompimento do senso comum. A religião nada mais é do que senso comum, consequentemente o ensino religioso traz para dentro da escola, da educação esse senso comum. O ensino religioso caracteriza-se como um atraso ao desenvolvimento das ciências, pois seu ensinamento não exige a pesquisa, a investigação e a tomada racional de decisões, que se entenda racional como desligado da crença e da fé, como um caminho que perpassa o experimento.



Em nada acrescentaria ao homem, o ensino religioso, a não ser mergulhá-lo numa teia de ilusão, de incerteza. O educando não teria, não tem, com o ensino religioso o impulso para o seu alto desenvolvimento intelectual e humano é perda de tempo, trabalhar tal disciplina, a mesma é amarra para os educandos e só tem prejuízos para o mesmo, pois o ensino religioso em suas bases e preceitos ensina a se alto desvalorizar como humano, abrir mão de suas forças seus impulsos intuitivos, de humano. Promove a desvalorização de eu, em favor de além-mundo, com o ensino religioso o educando aprende a se humilhar, se rebaixar estar sempre a depender por se achar inferior, por achar que deve se humilhar, pois assim terá recompensas, quando morrer.

O cristianismo além de outros pontos importantes prega o conformismo. É se conformar com a condição social, se é pobre, miserável, deve aceitar o cristão essa condição, pois seu Deus quer assim, e para que não haja revolta, é inculcado no individuo, segundo a palavra de Deus, que os primeiros serão os últimos, e os últimos serão os primeiros. É inadmissível trazer o conformismo religioso para dentro da educação, para dentro da escola, isso beneficiaria apenas a lógica do capitalismo e seria um apoio às propostas educacionais para o século XXI, essas que andam longe de resolver o problema da educação, vinculando o ensino sempre ao capitalismo desprezando a possibilidade de surgimento de uma escola humanista e descompromissada.

A educação escolar atual, por si só tende a padronizar, e considerar todos os indivíduos iguais, o que é um erro, pois na sala de aula há diversas capacidades, várias habilidades, cada um com seu potencial, cada individuo com a força para produzir, criar sua história. Sobre a visão pedagógica de Nietzsche. Severino diz:

A educação tendo a padronizar ao invés de deixar que os indivíduos se destaquem. Então a implicância de Nietzsche com democracia, com a demagogia e com a própria ciência, porque isto vem em pouco em nome da ciência, é esse espírito de padronização, como se todos os indivíduos dessessem ter o mesmo desempenho, porque todos seriam a mesma base e ele não acha isso, então, nos precisaríamos de uma política e de uma pedagogia que exatamente fizesse ao contrário, ao invés de padronizar. (2007, pag. 26)

A crítica, observada, serve amplamente ao ensino religioso, ao cristianismo. Há necessidade de uma pedagogia, de uma escola que promova as habilidades de cada individuo, e como já foi dito o ensino religioso nunca vai poder proporcionar esse tipo de informação. A respeito da educação em Nietzsche, diz ainda Severino:

O homem deve ser um espírito livre, não deve se deixar conduzir como uma ovelha em um rebanho. Um individuo que exerce plenamente sua vontade de potencia torna-se, para Nietzsche, um super-homem, um individuo superior que não se deixa dominar por nenhuma força externa a sua vontade. Para ele, promover esse homem superior deve ser o papel da educação. (2007, pag. 26)

Esse principio de formação norteia uma escola humanista. Mas uma vez, cristianismo, o ensino religioso, pregando o conformismo, trazendo o senso comum para dentro da sala de aula, em nada contribui para tal formação de um super-homem, já que pelo contrário, instiga o individuo a percorrer determinações, alheias a sua vontade, sem a menor preocupação em desenvolver as capacidades próprias, em tornar o individuo independente pela sua própria vontade de potência.

Conclusão

Necessita-se urgentemente socorrer a educação. No geral os diversos programas criados ao longos dos anos para a educação, em pouco contribuíram efetivamente para a melhoria da



educação, foram gotas para adiar a morte e manter os nervos calmos. Com as imensas falhas do sistema educacional, que aqui, ponho o peso da culpa no sistema de produção que perverteu os objetivos, o sentido da educação, não há como aceitar a intervenção do ensino religioso na educação, trazendo atraso para o desenvolvimento do homem quanto indivíduo participe da escola. O dogmatismo perdeu sua força, aqui o homem deve buscar em si suas respostas. Não condiz com uma escola humanista uma educação que viola os valores humanos, da vontade de crescer por si, livre das grades das crenças em além mundos. A educação que padroniza, tratando a todos como um grande rebanho, suprimindo os desejos pessoais com a lei do pecado não merece ser posta na sala de aula. O ensino religioso é isso, degeneração da vontade própria de potência uma barreira na formação de um indivíduo crítico que se entenda dentro da história.

O ensino fundamental, hoje, ainda com o ensino religioso, muito perde e o mais preocupante é que muitas pessoas da área educacional ainda não perceberam essa perda. Ao invés de senso comum de falsas certezas, de dogmatismo da auto-humilhação, de respeito da vontade, deveria se levar à sala de aula ensinamentos filosóficos, pois esses teriam somente a acrescentar na formação de indivíduos conscientes dentro do contexto político-social. A filosofia produziria, promoveria o indivíduo ao grau de percepção superior, de compreensão da história, de se compreender como sujeito, abriria um leque de possibilidades, de visão de mundos, em muito contribuiria para desalienação. Assim teríamos uma melhora significativa na educação, o educando não terminaria o ensino fundamental ou médio apenas capacitado para a mão-de-obra, pois teria uma concepção diferente, uma posição própria sobre o sistema, a filosofia contribuiria para uma formação humanista dentro da escola.

Não há necessidade de ensino religioso, o mesmo é prejudicial à formação, precisa-se de uma educação no sentido puro, que dê formação ampla ao indivíduo, o ensino religioso é atraso a essa formação, é atende a essa formação, ainda existir é mais que inconveniente. A educação precisa desligar-se da religião, pois aqui fica claro que, as duas têm objetivos completamente opostos. Muito já ocorreu desde a idade média nesse sentido, mas ainda há vestígios pequenos e disfarçados de importante, e eles precisam ser eliminados, em prol de uma educação de qualidade.

Referências bibliográficas

MOCHCOVITCH, Luna Galano. Gramsci e a educação. São Paulo: Ática, 3^a edição, 1992.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Os filósofos e a educação. ATTA 1^a edição, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich. Para além do bem e do mal. Martin Claret. 1^a edição, 2007.

_____. Assim falou Zaratustra. Martin Claret. 1^a edição, 2007.

_____. O Anticristo. Martin Claret. 1^a edição, 2007.

STORNIOLI, Ivo, MARTINS BALANCIN, Euclides, LUIZ GONZAGA DO PRADO, José, BARTOLINI, José, DIAS GOULART, José, BRUSTOLIN, Arno e PASTRO, Cláudio. Bíblia Sagrada. Paulus, edição pastoral, 1990.

SILVA, Eliana e SANTOS, Patrícia. Jesus ama você. FTD 2^a edição, 2005.



INFÂNCIA E TRANSFORMAÇÃO: EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM CRIANÇAS EM ASSENTAMENTOS RURAIS DO RN

Ariane Rochelle MENDONÇA
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Introdução

O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), junto com o Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA) está priorizando estruturas de modelos sustentáveis nos assentamentos, que valorizem as potencialidades apresentadas em cada região.

A Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, que dispõe sobre as diretrizes da Política Nacional de Meio Ambiente, introduziu o conceito de licenciamento ambiental entre os instrumentos da Política brasileira no setor. Nos dias de hoje, a licença ambiental representa o reconhecimento, pelo Poder Público, de que a construção e a ampliação de empreendimentos e atividades considerados efetiva ou potencialmente poluidores devem adotar critérios capazes de garantir a sua sustentabilidade sob o ponto de vista ambiental. Esse poderoso instrumento proporciona ganhos de qualidade ao meio ambiente e à vida das comunidades numa melhor perspectiva de desenvolvimento.

Com base na Resolução do CONAMA N° 387, de 27 de dezembro de 2006, que determina que os projetos de assentamento para fins de reforma agrária sejam objetos de licenciamento ambiental, fica evidente a necessidade de regularizar e recuperar ambientalmente os assentamentos implantados anteriormente a esta resolução.

A nova Resolução vem para simplificar o procedimento de licenciamento, no qual a emissão da LIO é mediada pela apresentação do plano de recuperação dos assentamentos (PRAD).

Considerando essas recomendações, o programa INCRA – Ambiental realiza uma investigação em assentamentos rurais do Rio Grande do Norte, para fazer o levantamento sócio-ambiental, com a caracterização da área e identificação dos principais problemas, e consequentemente, com alternativas de manejo das áreas degradadas, tendo em vista instaurar um plano de recuperação e, posteriormente, a emissão da Licença Ambiental.

Este trabalho é um recorte dessa investigação mais ampla que está sendo realizada em 33 Projetos de Assentamentos da Reforma Agrária do Estado do Rio Grande do Norte, visando atingir a população de 2 a 8 anos de idade dos PAs, no que diz respeito a construção de sujeitos ecológicos, na perspectiva apontada por Isabel Carvalho (2004).

Partindo do pressuposto de que a Educação Ambiental tem como principal objetivo formar “sujeitos ecológicos”, ou seja, pessoas que atuem de forma positiva no meio ambiente, é necessário pensar cada vez mais na importância de um olhar crítico das crianças em detrimento da conjuntura social de nossos tempos, neste caso em crianças oriundas de assentamentos rurais, faz-se necessário sua formação para cidadania, investindo na construção de um olhar atento para as questões ambientais e sociais do seu entorno.

Carvalho (2004, p.25) salienta que “enquanto ação educativa, a Educação Ambiental tem sido importante mediadora entre a esfera educacional e o campo ambiental”. Assim, a implementação da Educação Ambiental não formal significa propiciar às crianças oportunidades de estabelecer relações significativas acerca das questões ambientais, que se concretizam pelo envolvimento prático das crianças com a natureza. Levando-as a examinar, explorar o mundo que a rodeia, de modo a favorecer a formação da consciência sobre a responsabilidade ambiental do ser humano na construção de um mundo melhor e mais sustentável.



Historicamente o homem com sua inesgotável curiosidade e sede de avanços tecnológicos, busca o consumo como um meio de solucionar todos os problemas. Muitas vezes visando à produção industrial, predatória, nem sempre gerenciando bem o uso dos recursos naturais. Como consequência, hoje, se vivencia o esgotamento dos recursos naturais, o acúmulo de resíduos sólidos no planeta e outros problemas socioambientais.

A Educação Ambiental é uma construção social recente que “preconiza a sensibilidade ecológica fundada na crença de uma relação simétrica e de alteridade entre os interesses das sociedades e os processos naturais” (CARVALHO, 2004, p. 105). Nessa perspectiva, torna-se urgente e vital o conhecimento de que é dos seres humanos a tarefa de rever os seus valores em relação ao meio ambiente, se reeducar. A conscientização dos seres humanos para sua sobrevivência parte do compromisso do homem com o meio ambiente que prevê uma mudança de paradigma, na relação com o meio ambiente, na exploração dos recursos naturais, ou seja, propõe uma nova postura de vida, de respeito, convivência harmônica individual e coletiva com as outras espécies e recursos naturais.

Pensar na Educação Ambiental é pensar na oportunidade de promover o debate sobre os dilemas sociais, ambientais e éticos enfrentados por todos nós, buscando garantir a cidadania e o respeito aos direitos humanos.

Em se tratando dos conflitos e dificuldades do campo crescem as lutas enfrentadas por aqueles que conseguem assentar-se em áreas rurais. Essas são infinidas e encaradas no dia-a-dia, como por exemplo: o acesso a recursos funcionais da natureza para uma agricultura mais qualificada, recursos, investimento, postos de saúde, entre outros. Daí a importância de orientar os assentados pela busca de seus direitos e deveres, sobretudo na obtenção do licenciamento ambiental, essa é uma das intenções do programa INCRA – Ambiental, ao realizar orientações de como manter e preservar a reserva legal em projetos de assentamentos rurais.

A consciência ecológica nasce na perspectiva de fomentar avanços para melhoria do lugar, da comunidade. Dessa forma, possibilita mudança de atitudes, aprendizagem de novos comportamentos, potencializando a educação crítica, dialógica e problematizadora.

De acordo com Capra (2003) a alfabetização ecológica pressupõe a interação e interdependência de sistemas entre si e suas partes. Aponta para a efetivação do ensino através de uma troca cíclica. Daí a necessidade de novos processos de se aprender, este deve ser baseado em experiências reais envolvendo crianças, professores, pais e funcionários da escola.

Para Capra (2003, p. 240) a “alfabetização ecológica ou ecoalfabetização precisa torna-se uma qualificação *sine qua non* dos políticos, e profissionais de todas as esferas, e deve ser, em todos os níveis (...) da educação.”

Conforme Reigota (2002) a educação ambiental deve procurar estabelecer uma “nova aliança” entre a humanidade e a natureza, uma “nova razão” que não seja sinônimo de autodestruição. Além disso deve estimular a ética nas relações econômicas, políticas e sociais. Deve se basear no diálogo entre gerações e culturas em busca da tripla cidadania: local, continental e planetária.

Segundo Díaz (2002), uma ‘educação sustentável’ propiciará o desenvolvimento de um pensamento crítico em face dos principais problemas ambientais, estamos diante de um modelo novo de pessoa e que deve ser capaz de adotar atitudes e comportamentos baseados em valores construtivos, em uma concepção profundamente humanista. Esta é uma educação permanente a ser desenvovida por toda esfera social. Buscando uma nova reconstrução social e ambiental.

Daí o interesse em fazer com que as crianças em áreas de assentamentos internalizem desde cedo compreensões acerca de seu poder de mobilização, seu espaço, que pode ser inesgotável diante de seu conhecimento de mundo, assim, como intelectual produtivo desenvolva a consciência ecológica.

A educação ambiental deve ser um processo de formação dinâmica, permanente e participativa, em que as pessoas envolvidas possam ser agentes transformadores, participando



ativamente tanto do diagnóstico dos problemas quanto da busca de alternativas e da implementação de soluções.

Essa perspectiva contempla a prática da educação ambiental não formal num conjunto de inter-relações, do qual fazem parte todos os indivíduos – nesse caso, os moradores de assentamentos – compreendendo que não é a mudança de comportamento de um único indivíduo que vai gerar mudança na sociedade, mas a construção de um olhar sensível à realidade que se vive é ponta pé inicial para transformações de si para o mundo, provendo a transformação do todo. Considera que as práticas ambientais para gerar transformação significativa na realidade socioambiental são provenientes do processo educacional coletivo e reflexivo.

Metodologia

A realização das ações nos assentamentos que fazem parte do projeto, envolve um trabalho coletivo, considerando os pressupostos do pensamento Freireano, ou seja, o diálogo envolvendo sensibilização, reflexão e ação. Sendo este desenvolvido por uma equipe de educação ambiental, composta por alunos dos cursos de biologia, ecologia, pedagogia e turismo e professores da UFRN, elaboração de um plano de ação, baseado nos resultados da pesquisa sócio-ambiental.

O diagnóstico ambiental é caracterizado por três etapas: No primeiro momento é realizado um levantamento da realidade do meio físico, social e natural dos PAs. No segundo momento é feita a análise dos dados, identificando os principais problemas ambientais dos assentamentos. E por fim esses dados são retornados à comunidade, na tentativa de sensibilizá-la para que assuma uma postura autônoma na resolução de seus problemas.

A realização de atividades ambientais voltadas para crianças acontece através de sensibilização, diálogo e reflexão sobre a conservação e preservação do meio ambiente. Na realização das oficinas, prevalece a ludicidade, tendo em vista, que o lúdico é uma característica presente no universo infantil. Assim, a criança se utiliza das brincadeiras, do faz-de-conta para compreender e estabelecer relações no mundo em que vive. Nessa perspectiva, são usados diferentes recursos lúdicos, como a literatura, o teatro, pintura e modelagem para que a criança consiga entender as relações estabelecidas no contexto de interações com o meio ambiente.

Durante a apresentação teatral ministrada pelo grupo o enfoque é atribuído à reutilização e reciclagem do lixo, mostrando as consequências do consumo de objetos em excesso, a produção do lixo doméstico. Levando as crianças a pensarem sobre o destino que precisam dar ao lixo em suas casas. São abordados outros conteúdos como o ciclo de vida das plantas, os benefícios da água para nossa vida, seres vivos e reservas existentes no planeta, cuidados que devemos ter evitando a poluição da água de consumo e dos rios nos assentamentos.

Além do teatro, a atividade com pintura (com diferentes tipos de tinta e papel), possibilita o exercício da imaginação e criatividade, a fim de propiciar a expressão dos seus sentimentos, modos de ver e sentir a natureza. Além, de possibilitar o desenvolvimento de suas capacidades motoras.

Resultados obtidos

Os resultados preliminares da pesquisa têm apontado algumas reflexões: as crianças já dispõem de um repertório de conhecimentos prévios sobre as questões ambientais, construídas nas vivências cotidianas com os adultos, uma vez que os assentamentos têm uma dinâmica associativa e cooperativa que garantem a reflexão e atuação política engajada; a comunidade do assentamento não vê a reserva legal como um bem a ser preservado, mas como um espaço “privado” do IBAMA, dessa forma, também isso aparece nas falas das crianças; as exigências



burocráticas que financiam o projeto impõem limites à realização de um processo de educação ambiental, visto que para um processo de educação ambiental é necessário um tempo menos restrito. Consequentemente as atividades desenvolvidas até aqui pela equipe da investigação não tem permitido um acompanhamento sistemático da repercussão junto às crianças.

Considerações finais

A Educação Ambiental tem como propósito a formação de cidadãos com consciência local e planetária. Portanto se constitui num processo individual e coletivo e orienta a formação de “sujeitos ecológicos”, isto é, tornar as crianças sabedoras dos valores éticos, com atitudes e comportamentos positivos para viver em harmonia com a natureza de modo a garantir a sustentabilidade.

Levando em conta essas considerações o projeto INCRA-Ambiental teve como principal eixo norteador a identificação das áreas degradadas nos PAS do RN, pretendendo-se com esta análise promover a melhoria da sustentabilidade ambiental a partir da implantação de módulos de recuperação ambiental das áreas de Preservação Permanente e Reserva Legal em projetos de assentamento do INCRA.

Hoje, a nossa maior preocupação quando estamos discutindo Educação Ambiental com crianças é construir mecanismos e instrumentos que possibilitem o entendimento da realidade atual, bem como a obtenção de soluções práticas para os problemas que afligem a nossa sociedade. É também preocupação nossa motivar o cidadão a assumir uma postura crítica diante da sua realidade, principalmente no que se refere ao modelo de desenvolvimento existente, o qual se sustenta na dilapidação da base dos recursos naturais e na exclusão social.

Considerando, portanto, que apesar dos limites as ações ambientais possibilitam uma sensibilização e inserção das crianças nas reflexões sobre a relação homem-natureza numa perspectiva sustentável.

Referências

BRASIL. Resolução do CONAMA – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006.

BRASIL. Política Nacional de Meio Ambiente. – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 1981.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico.* São Paulo: Cortez, 2004.

CAPRA, FRITJOF. Alfabetização Ecológica: O desafio para a educação do século XXI. In: Trigueiro, André (Org.) **Meio Ambiente no Século XXI: 21** especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento. RJ. Ed. Sextante, 2003.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico.* São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Educação, Natureza e cultura: ou sobre o destino das latas.* Texto mimiografado. II Simpósio de Pesquisa em EA da Região Sul. 2004.

COMISSÃO MUNDIAL DE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO DAS NAÇÕES UNIDAS. Nossa Futuro Comum. *O Relatório Brundtland.* Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1987.

DÍAZ, Alberto P. *Educação Ambiental como projeto.* Porto Alegre. Artmed. (2002).

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.



- _____. *Ação cultural para a Liberdade e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- _____. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- _____. *Pedagogia da terra e cultura da sustentabilidade*. In Pátio revista pedagógica. Ano V Nº 19 NOV 2001/JAN 2002.





EDUCAÇÃO DO CAMPO: INTER-RELAÇÃO DE SABERES NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Ariano Fágner Fernandes FERREIRA

Manassés Alves da COSTA

Demóstenes Dantas VIEIRA

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

O princípio de explicação da ciência clássica tendia a reduzir o conhecível ao manipulável. Hoje, há que insistir fortemente na utilidade de um conhecimento que possa servir à reflexão, meditação, discussão, incorporação por todos, cada um no seu saber, na sua experiência, na sua vida... (EDGAR MORIN)

Introdução

O presente trabalho registra uma experiência de extensão universitária, em andamento, no Campus IV da Universidade Estadual da Paraíba, sob a orientação da Professora de Psicologia da Aprendizagem, Joana Áurea Barbosa de Melo, tendo sua atenção voltada para uma proposta não formal de Educação Popular; assim como para o desenvolvimento do campo, no sentido de estabelecer uma comunicação entre os diversos saberes envolvidos no processo.

Nossa proposta emergiu dos registros realizados pela comunidade acadêmica do Campus IV da UEPB, referentes às dificuldades do produtor rural em internalizar novas aprendizagens, em interagir com novas técnicas resultantes de pesquisas científicas. Mesmo compreendendo e valorizando tais práticas, estes não conseguem apropriar-se dos novos conhecimentos técnicos produzidos no âmbito da instituição.

Essa preocupação de professores e alunos levanta a problemática central de nosso trabalho, quando nos perguntamos: a quem serve o saber produzido pelas pesquisas realizadas por nossa Universidade, se o produtor não se apropria desse conhecimento?

No enfrentamento da referida problemática, a referida Universidade, situada em área rural da cidade de Catolé do Rocha – PB, abrigando os cursos de Licenciatura em Letras e em Ciências Agrárias, além de uma Escola Agrotécnica, abre possibilidades para construir uma nova dinâmica de trabalho, voltada para a realidade do campo. Tem como meta contribuir, através da extensão universitária, para a interação entre esses saberes, de forma que o homem do campo exerça atividades essenciais à existência humana. Como sugere Melo Neto (2004, p.60): “atuar como elo nas lutas sociais e culturais dos que tentam garantir sua sobrevivência pelo trabalho produtivo.”.

Sabourin (2002, p.29), levanta a necessidade em ajudar o camponês a adquirir uma visão territorial de desenvolvimento, de onde pode tirar parte notável dos recursos patrimoniais, em substituição aos tradicionais métodos de assistência técnica e social que não são mais suficientes para resolver todas as questões do universo rural, pois *até mesmo o Nordeste semi-árido vem se recusando a adotar receitas prontas e a difundir kits padronizados*. (Grifo nosso)

Partindo dessas considerações, nossa proposta possibilita um espaço de inter-relações entre o saber que o camponês, produtor do semi-árido nordestino, trás consigo ao longo do tempo, e o saber técnico produzido no interior da universidade, vencendo a produção de saberes de caráter autoritário e descontextualizado, objetivando construir uma ação educativa interdisciplinar, voltada ao desenvolvimento sustentável, envolvendo produtores de comunidades rurais circunvizinhas ao sítio Cajueiro, onde está localizado o referido campus, educadores e alunos do Campus IV da UEPB e ainda contamos com o apoio do Projeto Xique-Xique, que se



trata de uma ONG que desenvolve ações sócio-educativas junto à comunidade rural de Catolé do Rocha.

Estão envolvidos nas ações educativas, alunos e professores do curso de Licenciatura em Ciências Agrárias e Letras, que têm a oportunidade de mediar a apropriação de saberes entre produtor e comunidade acadêmica, tendo em vista a necessidade de elaborar um conhecimento técnico e interdisciplinar voltado para o mundo rural, integrando a uma prática comunicativa através da compreensão e produção de gênero textuais, ao conhecimento das ciências agrárias, visando estabelecer uma fecunda troca de saberes direcionada a convivência com memória popular e a valorização da diversidade sócio-cultural do semi-árido.

Dessa forma, é possível encorajar a observação dos aspectos específicos de cada comunidade, atentando para suas necessidades, experiências e visão de mundo de forma a compreendê-los, organiza-los e consequentemente trabalhar a partir dos mesmos.

Para tanto, se faz necessário identificar os valores culturais característicos do espaço rural os quais definem sua identidade territorial e potencial produtivo do semi-árido, resgatar valores e práticas culturais do patrimônio familiar, necessários a dinamização técnico-econômica, ambiental e sócio-cultural do meio rural, como forma de valorizar a identidade local; vivenciar novos valores e práticas culturais essenciais à apropriação de princípios de cidadania pela população do campo, como forma de inclusão no processo de mudança e transformação social, a fim de elevar o padrão de aprendizagem da comunidade, direcionada especificamente para o desenvolvimento sustentável.

Com isso fica aberto um canal de reflexão/ação sobre as diversas possibilidades de uso da terra, a inter-relação existente entre produção agrícola e recursos naturais e as melhores alternativas de condução dos problemas de produção de alimento humano e animal, voltados para sustentabilidade.

Realidade camponesa: produção de saberes e desenvolvimento

Dentre os desafios postos no novo momento histórico pelo qual passa o país, encontra-se a necessidade de lançar um novo olhar sobre o campo numa perspectiva diferenciada que atenda as exigências do meio rural, de forma a favorecer a permanência do camponês em seu território, entendido como espaço de vida e configurações históricas.

A verdade que se abre aos nossos olhos dia após dia é a precariedade do desenvolvimento rural. Fato que podemos registrar, em consonância com Hammes (2004), ao observarmos que as atividades do campo já não são tão produtivas, não garantem a sustentabilidade do meio ambiente, nem tampouco a subsistência das famílias. E assim, em nada diferente do que diz Arroyo (2004): *o trabalhador rural está ficando cada dia mais pobre* (p.15).

Ao discutir essa problemática, Vilela (2002, p. 96), mostra que o processo de globalização e reestruturação produtiva tem afetado não apenas os espaços rurais, mas também grupos sociais e urbanos. Tem trazido transformações profundas no mundo rural, a ponto de alguns autores chegarem a cogitar o fim do elemento rural. Fazendo uma análise dessas transformações o referido autor destaca a materialização dessa crise em três dimensões: a econômica, social e ambiental, que tem provocado o despovoamento do meio rural com um decréscimo da população de 30,8 %, em 1980 para 22,4 %, em 1991, o que coloca em cheque a identidade profissional dos agricultores.

Sobre a questão, Sabourin (2002), aponta ainda que no Brasil as populações de zona rural são pouco valorizadas histórica e politicamente, os que as fazem pouco representadas. Fato que dificulta uma avaliação precisa do potencial rural, de forma a despertar o interesse em articular decisões que estejam em sinergia com as comunidades locais.

Não precisamos ir muito longe para constatarmos esse dilema. Nossa realidade é prova disso. As marcas da desvalorização do homem do semi-árido paraibano como sujeito de sua atividade se mostram escandalosamente. O preconceito existente em relação às suas



características pode ser visto a olho nu, e se revela quando prevalece a idéia do campo como um lugar atrasado, inferior, arcaico, principalmente, pela expressão lingüística. É comum ouvir-se expressões do tipo: “Se você não estudar, vai passar a vida no mato arrancando toco no roçado”. “Não gostei dessa roupa, ela é amatutada”, “ele é tímido, é do sitio, por isso é assim”, “isso é coisa de gente do interior”, “bicho do mato”, “ele saiu do mato, mas o mato não saiu de dentro dele”, “sua linguagem é errada, pesada”. Tais colocações, em certos momentos, mostram-se como desasco com o trabalho do campo, ou seja, com os elementos típicos do mundo rural. Negam o sentido e o significado que tais características têm para o camponês. Denotam a idéia capitalista de que o progresso encontra-se no contexto das cidades, dos grandes centros urbanos.

A questão, em pauta, foi amplamente discutida na conferência nacional - “Por uma educação do campo”, realizada em Luiziânia, Goiás, em julho de 1998, quando foi evidenciada a tendência existente entre os brasileiros em considerar a maioria da população que vive no campo como parte atrasada e fora do lugar no projeto de modernidade. Tratando da questão, o mais grave se revela ao constatar que entre os sérios problemas da educação, no campo que foram levantados, encontra-se o de que a nova geração está sendo deseducada para viver no campo, perdendo sua identidade de raiz e seu projeto de futuro. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

Neste contexto, elementos culturais se perdem no tempo e dos jovens e das crianças é tirado o direito de conviver com os mais velhos, de aprender valores, acessar aos saberes de sua cultura, fortalecer sua identidade de camponês, adaptar-se a novos conhecimentos, e permanecer no campo construindo sua história.

No interior destas questões somos impelidos a reconhecer que a dinâmica do trabalho no campo não é mais a mesma. Valores, crenças e tradições do mundo rural se perdem nas malhas do passado. Nossa cultura e nossa história, de repente, fazem-se presentes apenas em contos e lendas dos mais velhos. O próprio exercício da cidadania nos é negado com o despertar da pobreza e da miséria, excluindo significativa parcela da população que a cada dia perde sua identidade quando busca alternativas de renda e de sobrevivência em nada relacionadas com atividades do campo, as quais, muitas vezes, segundo Sabourin (2002, p.30), direcionadas por governantes que não sabem avaliar o potencial produtivo do campo e só se interessam em investimentos que ofereçam a garantia de resultados rentáveis e visíveis em curto prazo. O citado autor lembra ainda Weber (1997), quando afirma *que o desenvolvimento sustentável é, antes de tudo, um desenvolvimento viável*.

Sobre a questão, Diniz e Duqué (2002) apontam que em relação ao semi-árido, a política modernizadora adotada no país tem efeitos dramáticos, pois penalizou e/ou excluiu a agricultura familiar. Considerando-a um entrave ao desenvolvimento, em virtude de seus resquícios do passado, essa política resume-se a pacotes tecnológicos, funcional ao capitalismo, exigentes em investimentos que não traduzem as perspectivas do produtor rural, agravando ainda mais sua situação em períodos de seca e levando-o ainda a submeter-se a dependência de programas emergenciais. Opina ainda os referidos autores que: *a persistência da agricultura familiar no Brasil, em continuar existindo e resistindo, ocorre graças às estratégias pensadas e difundidas ao longo dos anos pelos próprios agricultores* (p.106).

A opinião de Freitas e Teixeira (2002), não foge da perspectiva acima quando manifestam que as ações realizadas no sentido de difundir a prática de irrigação junto aos produtores locais, no território de São Gonçalo-PB, não tiveram o êxito esperado devido dentre outros fatores, ao pouco interesse demonstrado pela maioria desses produtores quanto a adoção de tecnologia. Além disso, os que participaram se fizeram relutantes em seguir integralmente às orientações tecnológicas recebidas pelo instituto (IAJAT). Diante do percebido, sugerem os autores:



A análise da situação presente no território é requisito fundamental do planejamento de ações com vistas ao desenvolvimento local, sob uma perspectiva territorial. Entretanto, essa análise - da situação em sua totalidade ou em qualquer uma das dimensões – não se restringe à identificação de problemas. É preciso identificar também as potencialidades do território, os pontos fortes a serem valorizados. (FREITAS; TEIXEIRA, 2002, p.98).

Fica assim, posta a problemática no que se refere ao estabelecimento de uma inter-relação entre as novas tecnologias voltadas para o desenvolvimento rural e as práticas cotidianas dos produtores. É visível a lacuna existente entre os dois saberes, de um lado o profissional/técnico com habilitação específica, que tem o conhecimento científico e do outro o homem do campo que traz consigo um saber que passou de geração a geração.

Dentre os fatores que se apresentam como dificuldade à operacionalização do desenvolvimento sustentável, Hammes (2004) mostra a ausência de uma metodologia educacional, que possa preparar a sociedade para a viabilização do processo, que vai depender da formação de uma sociedade que proponha estratégias cognitivas e operativas construídas pelos sujeitos envolvidos na proposta. Na prática, continua a autora, o conceito por si só não assegura sua viabilização, não garante a sobrevivência compatível com a conservação dos recursos naturais.

Nesse pensamento, nos apoiamos nos pilares dos direitos humanos, da democracia, participação e equidade, valorizando elementos culturais que identificam o campo, rompendo com visões simplificadoras que isolam os seres de seu ambiente, separam a natureza da cultura e fragmentam os fenômenos, impedindo o desenvolvimento de uma consciência da unidade de vida, promovendo novas aprendizagens.

Para tanto, fez-se necessário estabelecer uma ação comunicativa como forma de estabelecer uma relação social. Buscamos em Bakhtin (1986) a compreensão da linguagem como forma básica de possibilitar uma interação verbal, pois o diálogo opera dentro de qualquer produção cultural, seja esta letrada ou analfabeta, verbal ou não verbal, elitista ou popular. A linguagem seria um veículo de compreensão das perspectivas dos diversos sujeitos.

Segundo Ruscheinsky (2002), um processo educativo voltado ao relacionamento diferenciado com o meio ambiente, requer uma compreensão da realidade dentro de uma perspectiva que considere a cultura, os saberes dos oprimidos. Tendo em vista que os trabalhadores são atores sociais, capazes de construir sua história e seu cotidiano.

Em meio a tais considerações, a proposta educativa de Paulo Freire, que privilegia a ação-reflexão, se faz necessária no processo. Em bases histórico-culturais, Freire (1987) propõe uma ação pedagógica que seja construtora de seu mundo, sujeitos de ação e não de adaptação. Assim, os trabalhadores obtêm a capacidade de se expressar e aos poucos desenhar alguns padrões de comportamentos que se tornem importantíssimos para uma tomada de consciência e consequente humanização do homem.

Acreditamos, então, que investir numa proposta dessa natureza amplia as possibilidades de desenvolvimento sustentável, gerando condições de vida mais digna para os habitantes do campo e respeitando os limites da natureza. Seria incluir as questões do meio rural como espaço de democratização de sociedade brasileira, tornar o trabalhador do campo sujeito de ações, homem histórico-cultural, com postura ética e compromisso político.

Partindo dessa premissa, registramos a importância do presente trabalho como um caminho de apropriação do conhecimento técnico-científico e cultural pelo homem do campo, de forma a compreender e aprofundar o saber popular, resgatando sua memória num processo interativo com a universidade.

Ponto de partida: compreendendo a realidade



Inicialmente, com o intuito de compreender a realidade dos camponeses que residem próximo a campus IV da UEPB, visitamos o projeto Xique-Xique e participamos das reuniões mensais da associação de produtores que acontecem no primeiro domingo de cada mês. Assim o fizemos com a intenção de não impor o nosso trabalho, mas nos inserirmos no contexto como forma de estabelecer relações significativas de confiança e respeito.

Nessas reuniões, discutimos os objetivos do nosso trabalho e apreendemos como se estabelece o envolvimento do produtor com a Universidade, o que esta representa em suas vidas, o seu significado e importância. A esse respeito os produtores teceram os seguintes comentários:

- A universidade é muito boa aqui no sertão, bem pertinho da gente, porque a gente tem onde colocar nossos filhos prá estudar e ter uma vida diferente da vida da gente. Temos prazer de nossos filhos estudarem lá no Cajueiro.
- A Universidade é muito boa, mas as pesquisas de lá só serve pra vocês da Universidade, não serve prá gente. Os experimentos de lá não dão certo aqui. Os resultados [desses experimentos] sim, é que deviam vir pra gente.
- Não adianta experimentos, precisamos de resultados práticos e seguros, que seja possível se colocar em prática. Os resultados devem chegar a gente com segurança, por que não temos tempo e dinheiro para fazer como se faz nas experimentações. Demora muito e é caro.
- Não sei por que não dá certo fazer aqui o que a gente vê nos encontros da Universidade.

Em tais colocações, percebemos que os saberes produzidos pelas pesquisas científicas em nossa Universidade não atende às necessidades dos produtores, perdendo seu significado, pois se torna incompreensível para os que trabalham com a terra, suscitando a necessidade de estabelecer uma comunicação.

Na segunda etapa do estudo exploratório, realizamos a caracterização dos produtores que residem no entorno do Campus IV, fazendo o reconhecimento da área/região a ser direcionado o saber produzido em conjunto. Em seguida, iniciamos as visitas aos sítios, através das quais é possível reconhecer os princípios que norteiam o comportamento do camponês em relação ao desenvolvimento sustentável, e contextualizar o desenvolvimento das atividades.

Através das narrativas de vida registramos elementos que situam a vida do campo, ou seja, histórias da comunidade que revelam valores, hábitos, costumes, desafios, limites e possibilidades da realidade. Foi possível também registrar fatos que aconteceram em outras épocas e que registram as mudanças ambientais que ocorreram na caatinga nos últimos tempos. O episódio da onça é um exemplo que pode ilustrar as colocações:

A onça costumava passar muito perto do sítio onde eu morava, ela cortava de uma serra para outra, mais ou menos de quinze em quinze dias ela ia de um lado para o outro. Por onde ela passava, podíamos ver seus rastros e os restos de animais que ela matava. Um fato interessante é que ela enterrava os restos dos animais que ela comia. Lembro que quando se aproximava o dia da onça passar, muito cedo, a gente entrava pra dentro de casa. Lembro que certa vez que ela ia passando, os cachorros ficaram todos agitados, latindo muito, meu pai dizia que eles acuavam a onça, mas nenhum chegava perto dela, apenas um, que tinha sido treinado para pegar boi pelo focinho tentou agarrar ela, e levou uma patada que morreu na hora. Outra vez, uma mulher que era louca saiu de casa mesmo no dia que a onça ia passar, muito depois foi que encontraram os restos dela, a onça tinha comido ela, no mesmo lugar que encontraram ela fizeram uma capela, as pessoas começaram a rezar para ela, ela era como uma criança não entendia nada, e começaram a fazer promessas como rezar um



terço na capela, fazer uma visita a capela e acender velas, dizem que os pedidos eram atendidos. As pessoas já sabiam o dia da onça passar, ela sempre ia e vinha pelo mesmo caminho, e numa dessas idas e vindas, uma mulher estava indo deixar o almoço do marido na roça, quando de repente começou a sentir uma catinga de bode velho, dizem que a onça fede muito, o cheiro dela parece com o de um bode velho, e cada vez o cheiro ficando mais forte, ela percebeu que era a onça fazendo uma emboscada para ela, então, ela cortou caminho e passou por cima de muitos “lajeiros”, só assim foi que conseguiu chegar onde o marido estava trabalhando e escapar da onça. Ela quando vinha baixava as cercas, pois ela era muito pesada, e certa vez ela quase que pegava um homem, ele vinha do trabalho e deu quase que de cara com a onça, quando viu ela ficou desesperado e subiu rápido num pé de planta, só que ele era um pouco fino e quando o vento batia como ela tava bem no topo a planta balançava, e a onça estava em baixo doida pra pegar ele. Dizem que ele ficou lá muito tempo, e só se livrou porque ela desistiu, devia já ter comido algum bicho.

Relatos dessa natureza tanto apontam para o estado de degradação do meio ambiente, pois não existe mais a onça, nem a mata original, assim como oferece elementos para direcionar os saberes em relação ao desenvolvimento sustentável.

Para dar andamento a proposta, levantamos as dificuldades em relação a prática agrícola como forma de desenvolver sub-projetos. Cada sub-projeto pretende dentro do viés da educação ambiental, articular as várias dimensões do saber do homem do campo, integrando-o ao saber científico produzido na universidade.

Nesta perspectiva, a próxima etapa do projeto, inclui o direcionamento de atividades sócio-educativas, contemplando as dificuldades e interesses dos produtores, em relação as Ciências Agrárias. Relacionamos a seguir alguns aspectos que estão sendo trabalhados junto aos produtores.

- Conhecer mais sobre o plantio da Palma forrageira,
- Construção de uma horta familiar com alternativa viável de irrigação e consumo de energia
- Cultivo da bananeira
- Alimentação alternativa para criação de frango.

Esta etapa, já envolve a participação dos alunos de Licenciatura em ciências Agrárias e dos professores de Fruticultura, Manejo do solo e Alternativas para o Semi-Árido.

Referências

- ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por uma educação no campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004
- BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. 3^a ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3^a ed. São Paulo: Huci peac, 1986.
- BRASIL. **Resolução do CNE/CEB de 3 de abril de 2002**. Estabelece diretrizes para educação no campo. Coletânea de Legislação: marcos Legais. Brasília: Fundescola/MEC, 2001.
- DINIZ, Paulo C.; DUQUÉ, Ghislaine. Notas acerca de uma agricultura sustentável: os bancos de sementes comunitários no agreste da Paraíba. In: DUQUÉ, Ghislaine (org). **Agricultura**



familiar, meio ambiente e desenvolvimento: ensaios de pesquisa em sociologia rural. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Kátia Gonçalves de; TEIXEIRA, Olívio Alberto. In: DUQUÉ, Ghislaine (org). **Agricultura familiar, meio ambiente e desenvolvimento: ensaios de pesquisa em sociologia rural.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002.

HAMMES, Valéria Sucena (Editora Técnica). **Educação Ambiental para o desenvolvimento sustentável: Construção da proposta pedagógica.** Embrapa / Vol. I. São Paulo: Ed. Globo, 2004.

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

MELO NETO, José Francisco de. **Extensão Universitária, autogestão e educação popular.** João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2004.

MORIN, Edgar, **Ciência com consciência.** 5^a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SABOURIN, Eric. Desenvolvimento rural e abordagem territorial. In: SABOURIN, Eric; TEIXEIRA, Olívio Alberto. **Planejamento e desenvolvimento dos territórios rurais: conceitos, controvérsias e experiências** Brasília: Embrapa informação tecnológica, 2002.

SOUZA LEITE, Emilene, O futuro profissional da juventude rural: os jovens Capuxu e os filhos do Quandú. In: DUQUÉ, Ghislaine (org). **Agricultura familiar, meio ambiente e desenvolvimento: ensaios de pesquisa em sociologia rural.** João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2002.

VILELA, Sérgio Luiz de Oliveira, Uma nova espacidade para o desenvolvimento Rural. In: SEBOURIN, Eric; TEIXEIRA, Olívio Alberto. **Planejamento e desenvolvimento dos territórios rurais: conceitos, controvérsias e experiências** Brasília: Embrapa informação tecnológica, 2002.



O ENSINO DE GRAMÁTICA NORMATIVA

Ariano Fágnier Fernandes FERREIRA

Wdinéia Fernandes de SOUSA

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Introdução

Partindo do pressuposto de que o ensino de Língua Portuguesa na maioria das vezes se restringe apenas ao ensino da gramática normativa, sabe-se que essa apreciação exacerbada tende a estigmatizar o ensino de língua vernácula; que abrange não somente essa vertente do ensino de Português, mas outras de grande relevância, que como a gramática, mostram-se imprescindíveis para a formação dos indivíduos que estão inseridos no âmbito escolar.

Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo suscitar a problemática existente no ensino da gramática, assim como sobre os vários conflitos que surgem na tríade professor-aluno-livro didático no cotidiano da sala de aula.

Sabendo-se ainda das complicações de assimilação dos conteúdos gramaticais ministrados nas salas de aula, pretendeu-se observar a didática utilizada pelo professor de Língua Portuguesa, na tentativa de entender alguns dos possíveis motivos de aversão à gramática.

Assim, perante essas colocações, fez-se necessário atentar e analisar Como é trabalhada a gramática normativa nas 3^a séries do ensino médio da Escola Estadual Professor José Olímpio Maia, na cidade de Brejo do Cruz, em 2008.

Finalmente, sente-se a necessidade de averiguar as principais dificuldades encontradas e enfrentadas tanto pelo corpo docente quanto pelo discente, no ensino e aprendizagem da gramática normativa.

Objetivos

Geral:

- Analisar as dificuldades encontradas pelo professor para trabalhar, e pelo aluno, para aprender a gramática normativa.

Específicos:

- Identificar os recursos utilizados pelo professor para trabalhar a gramática.
- Verificar a eficácia dos métodos utilizados pelo professor para trabalhar a gramática.
- Detectar as dificuldades do aluno na assimilação da gramática.
- Identificar os possíveis motivos da aversão do aluno à gramática.
- Averiguar a abordagem que o livro didático utilizado em sala de aula dá à gramática.

Justificativa

Em uma tentativa de averiguar o processo de ensino-aprendizagem da gramática nas 3^a séries do ensino médio da Escola Estadual Professor José Olímpio Maia, fez-se uso de questionários que foram aplicados tanto aos professores de Língua Portuguesa, quanto aos alunos, do turno matutino e noturno, das séries em questão.

Dessa forma, a pesquisa torna-se relevante para o meio científico, no aspecto de proporcionar a discussão sobre a intencionalidade presente no ensino da gramática. Sabendo da importância social da aprendizagem da gramática normativa, a pesquisa mostra-se necessária por



também suscitar a reflexão da possível falha no uso da gramática para fins pessoais, tendo em vista que a mesma impera como agente de inclusão ou exclusão em uma sociedade letrada.

Enfim, o estudo desenvolveu-se baseado na análise dos dados obtidos através dos questionários supracitados, buscando ser fidedigno à realidade do campo estudado; tornando-se viável no tocante que o mesmo possa promover um discurso reflexivo, contribuindo para o melhoramento do ensino gramatical no meio pesquisado.

Procedimentos metodológicos

O estudo foi desenvolvido como corolário de uma pesquisa realizada nas 3^a séries do ensino médio na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor José Olímpio Maia, tendo em vista que essa foi desenvolvida mediante ordem exploratória e explicativa, pois explorou bibliograficamente sobre o tema escolhido, buscando possíveis explicações para a ocorrência do fenômeno, caso existisse.

No que compete aos procedimentos, foi realizado um estudo de campo, cuja população da pesquisa era constituída pelos alunos, dos turnos matutino e noturno, e pelos professores de língua portuguesa das 3^a séries do ensino médio da Escola Estadual Professor José Olímpio Maia.

Sobre os instrumentos, foram aplicados questionários respondidos tanto pelos alunos quanto pelos professores; constituídos de questionamentos cujas informações forneceram dados e informações importantes e indispensáveis para analisar o ensino de gramática.

Por fim, os dados obtidos através dos questionários serão avaliados sob a ótica quantitativa, para que seja possível uma análise intensa e legítima à realidade da população estudada.

Apresentação e análise dos dados

Turno matutino

Tendo em vista que o projeto tinha como objetivo, averiguar a abordagem que o livro didático dá à gramática, foi proposta no questionário a seguinte interrogação: Em sua opinião, qual a atenção que o livro didático utilizado em sala de aula dá aos conteúdos gramaticais?

Foram sugeridas quatro alternativas para essa pergunta, que variaram entre muita, razoável, pouco e nenhuma atenção aos conteúdos gramaticais.

O questionário foi aplicado a 38 alunos, que se expressaram, em relação ao questionamento supracitado, da seguinte forma: 47,37% dessa população responderam que o livro didático dá muita atenção aos conteúdos gramaticais; 52,63% responderam que o livro dava atenção razoável; e enquanto às proposições pouca e nenhuma atenção aos conteúdos gramaticais obteve-se 0% de respostas.

O estudo ansiou também verificar a eficácia dos métodos utilizados pelo professor para trabalhar a gramática, e com base nesse anseio, foi sugerido também no questionário a pergunta que se segue: Como você avalia a metodologia utilizada pelo professor para ensinar gramática?

Sobre essa questão, o instrumento utilizado ofereceu as seguintes premissas: ótima, boa, regular, ruim e péssima. Os alunos manifestaram-se assim: 68,42% dos alunos qualificaram como ótima metodologia; 28,95% qualificaram como boa; 2,63% atribuíram que era regular; e enquanto às sugestões ruim e péssima, 0% utilizou como resposta.

Turno noturno



Tomando como base os objetivos e as perguntas citadas acima, apenas com a mudança de público, que agora se trata do turno noturno, contabilizando 43 alunos, têm-se as seguintes proporções em relação à questão referente ao livro didático: 65,12% responderam que o livro didático dá muita atenção aos conteúdos gramaticais; 34,88% dá atenção razoável, quanto às demais, 0% de respostas foram atribuídas.

Continuando, agora em relação à metodologia utilizada pelo professor, houve a seguinte expressão: 46,51% responderam que essa é regular; 44,19% consideram boa metodologia; 9,3% consideram ótima; e 0% nas outras premissas.

Análise e interpretação dos dados

Turno matutino e noturno

Tomando como base a descrição que a gramática atua como agente de inclusão e exclusão social, foi atentado na pesquisa para a identificação das dificuldades dos alunos na assimilação da própria, sendo proposto no questionário a seguinte interrogação: Dentre os conteúdos gramaticais, qual(is) o(s) que você sente mais dificuldade?

No que compete aos alunos da 3^a série da manhã, que é uma turma composta por 38 membros, foram obtidos os resultados adiante: 5 alunos afirmaram ter dificuldades em todos os conteúdos; 11 descreveram encontrar dificuldades na sintaxe, mais especificamente nos termos da oração, orações subordinadas e períodos; 3 demonstraram sentir dificuldades em acentuação gráfica; 9 em assuntos relacionados ao verbo como conjugação, regência e transitividade; 2 explicaram sentir dificuldades nas classes gramaticais substantivo e advérbio; 3 alunos relacionaram a dificuldade para com a gramática à produção textual; 1 expôs ter dificuldades na semântica; 2 alunos não responderam e, 2 afirmaram não sentir dificuldades nos conteúdos gramaticais.

Já em relação aos alunos do turno noturno, que são em 43, responderam a indagação da seguinte forma: 21 afirmam sentir dificuldades em ortografia; 6 demonstraram ter dificuldades em produção textual; 2 em verbos; 1 em concordância nominal; 2 descreveram ter dificuldades em diferenciar as classes gramaticais; 6 afirmam sentir dificuldades em todos os conteúdos; 4 não responderam e, 1 afirmou não ter dificuldade em nenhum conteúdo.

No turno noturno, percebe-se um grande número de alunos com dificuldades em ortografia e produção textual, sendo que ambos estão implexos, pode-se então fazer um paralelo entre a dificuldade de produção textual com as inúmeras regras ortográficas impostas pela gramática.

Assim, é possível, mediante a análise dos dados, detectar peculiaridades nas turmas avaliadas; no turno da manhã, nota-se maior dificuldade nos termos da oração, enquanto que no turno noturno, as maiores dificuldades são atribuídas às regras ortográficas.

Na pretensão de identificar a opinião do aluno para com o ensino da gramática, fez-se uso da indagação seguinte: O que você acha do ensino da gramática? Justifique.

Na turma da manhã, os pesquisados expressaram-se da seguinte forma: 19 disseram que é importante, sendo que desses, 7 justificam que seja importante para o “português correto”, ou seja, é atribuído a gramática o domínio padrão da língua portuguesa, 3 julgam importante para aperfeiçoar a expressão oral, 2 para melhorar a escrita, 4 responderam ser importante para o desenvolvimento estudantil, 2 não satisfizeram às perguntas, pois as respostas não são coerentes; 1 anuncio que é necessário, justificando que ela faz parte da nossa língua; 10 afirmaram que a gramática é complicada, sendo que 7 explicam que é complicado por ter muitas regras difíceis de serem memorizadas, 2 não satisfizeram com suas justificativas, e 1 defende que deveria ter mais tempo para o ensino e melhores materiais; 6 afirmam que o ensino da gramática é bom, desses 2 não deram justificativas, 2 não satisfizeram, e 2 para aprender mais a nossa língua; 1 expõe ser



fundamental para que se possa escrever corretamente; 1 afirma ser regular e coloca que deveria se aprofundar mais; e 1 nada respondeu.

Analisando o turno da noite, obteve-se os seguintes dados: 13 alunos responderam que o ensino da gramática é importante, sendo que desse 4 afirmam ser importante para que se possa aumentar os conhecimentos sobre a língua portuguesa, 3 justificam ser importante para o dia-a-dia, 2 para aprender a escrever correto, 2 justificaram que era relevante para fins profissionais, e 2 consideram importante para a vida estudantil; 11 responderam que o ensino da gramática é bom, dentre esses 5 justificativas não satisfizeram ao questionamento, pois estão incoerentes, 4 justificaram que era necessária para o cotidiano, 1 considera como bom para a vida profissional, e 1 justifica que é bom para apreendê-la; 5 responderam que o ensino da gramática é razoável, desses, 2 defendem que o professor deve dar mais atenção aos conteúdos, 2 justificativas estão incoerentes, não correspondendo, e 1 considera regular porque não consegue adaptar-se aos conteúdos; 4 alunos consideram o ensino complicado, sendo que desses, 3 justificam que os conteúdos são difíceis de compreender e exigem muita atenção, e 1 não corresponde com a justificativa; 2 responderam que não gostam do ensino da gramática e não se justificaram; 3 respostas não correspondem com a interrogação; 2 nada responderam; 1 afirma que o ensino não está sendo de boa qualidade justificando que o ensino tem de ser mais elevado; 1 respondeu que o ensino da gramática é necessário porque faz parte da língua padrão; 1 considera interessante para que se possa estudar até os pequenos detalhes da gramática.

Através dos dados supracitados, pode-se inferir que a existência de uma possível aversão à gramática deve-se ao fato de que essa apresenta um alto nível de complexidade em relação aos seus conteúdos, já que grande parte dos alunos que responderam que não gostam ou que consideram a gramática complicada justifica tal qualificação expondo que a mesma possui uma complexidade nas regras, o que consequentemente volta-se à dificuldade na aprendizagem.

Análise, interpretação e comparação dos dados

Professores do turno matutino e noturno

Buscando ter uma visão mais completa da população estudada, os questionários também foram aplicados aos professores; sendo almejando identificar os recursos didáticos utilizados para trabalhar a gramática, lançou-se a pergunta seguinte: Quais os recursos que você utiliza para trabalhar os conteúdos gramaticais?

Ambos os professores citaram os seguintes recursos: pesquisas, livro didático e retroprojetor. Além desses recursos em comum, o professor A do turno matutino, afirmou que também utiliza vídeo cassete, DVD e aparelho de som; já o professor B do turno noturno, expôs que faz uso de jornais, revistas, leitura, produção de textos, portfólios, livros de leitura, páginas da Internet, e realização de projetos.

Nota-se, portanto, que o professor A cita os recursos sem direcioná-los às atividades, porém o professor B demonstra que parte dos recursos por ele utilizados, tem o objetivo de trabalhar a leitura e produção de textual, tornando-se nítido ao citar diversos gêneros textuais.

Partindo do pressuposto de que o professor é uma peça de suma importância no processo de ensino-aprendizagem, foram interrogados sobre a forma de como o livro didático utilizado em sala de aula aborda a gramática, objetivando identificar e caracterizar tanto sobre a metodologia, quanto à receptividade dos alunos.

Através dos dados obtidos pode-se constatar que os dois educadores têm a mesma opinião sobre o livro didático, que segundo eles, aborda a gramática de forma contextualizada e reflexiva, estimulando o aluno a expor suas idéias na compreensão dos conceitos gramaticais.

Vale salientar, porém, que é possível identificar também características diferentes nas colocações dos mesmos, na resposta do professor A, encontra-se a seguinte opinião: “O livro



didático está voltado para um ensino contextualizado, logo antes de iniciar os conteúdos, os autores os abordam conduzindo o aluno a interpretar textos, de modo que os discentes exponham suas opiniões.”. A singularidade encontrada na resposta do professor B é a seguinte: “De forma contextualizada e reflexiva, pois o livro didático usado em nossa escola atende as expectativas de evidentemente, aprimorar a capacidade de articulação do pensamento dos alunos, discutindo e evidenciando as relações gramaticais, *oferecendo novas possibilidades de expressão.*” (Grifo nosso). A expressão em destaque abre avenida para pelo menos duas interpretações, sendo uma que o livro didático possibilitará ao aluno dominar a linguagem padrão como uma nova possibilidade de expressão oral e escrita; a outra seria que o livro didático promoverá ao aluno o domínio da gramática normativa, e novas formas de expressar-se tanto por escrito como oralmente.

Ainda sobre o livro didático, foi interrogado aos professores, como eles avaliam a receptividade dos alunos para com a abordagem gramatical do livro didático. O professor A respondeu que a receptividade dos alunos é razoável, justificando que os mesmos ainda não estão adaptados a esta nova metodologia contextual, adotada pelo livro. O professor B afirma que a metodologia presente no livro didático é bem recebida pelo alunado, que segundo ele, trabalha a gramática de forma bem contextualizada.

Sabendo da necessidade de avaliar a metodologia a qual foi suscitada no projeto de pesquisa, propôs-se no questionário a interrogativa: Qual (is) a(s) metodologia(s) você faz uso para ensinar gramática? Percebe-se novamente que as respostas dos professores são diferentes e que uma das respostas não satisfaz ao questionamento, como se pode observar adiante.

O professor A demonstrou utilizar metodologias variadas: aulas expositivas, pesquisas, produção de texto, debates e seminários; considerando que as práticas diferenciadas repercutem positivamente na compreensão dos conteúdos, é imprescindível fazer um paralelo com a opinião dos seus alunos, que avaliaram a metodologia do referido professor entre ótima e boa; mais precisamente, 68,42% dos alunos consideram a metodologia do professor como ótima, 28,95% avalia como boa, e 2,63% como regular; comprovando dessa forma a colocação do professor.

Em relação ao professor B, detectou-se que a resposta não satisfaz ao questionamento, pois o mesmo afirma que suas metodologias são trabalhos, provas, testes, relatórios, questionários e outros; percebendo-se que o referido professor talvez não tenha compreendido a pergunta, pois elencou possivelmente as formas de avaliação, ou então, o mesmo desconhece o significado da palavra metodologia. A opinião dos alunos quanto à metodologia desse professor, a qual não se pôde identificar, é classificada entre regular, boa e ótima, mais exatamente, 46,51% considera como regular a metodologia do professor em questão, 44,19% como boa, e 9,3% atribui a metodologia como ótima, contudo, observa-se que 53,49% do alunado aprovam sua metodologia.

Perante esses dados, pode-se fazer uma comparação entre as metodologias citadas, onde o professor A obteve 97,37% de aprovação pelo alunado e que desses, 68,42% consideraram a metodologia como ótima e apenas 28,95% a avaliaram como boa; enquanto que o professor B obteve 53,49% de aprovação pelos alunos, desses, 44,51% responderam como boa metodologia, e apenas 9,3% a qualificou como ótima. Assim, o professor A obteve 43,88% de aprovação a mais que o professor B, comprovando o que foi exposto pelo docente no questionário.

No intuito de identificar as dificuldades do alunado para com a gramática, foi proposta a seguinte interrogação: Quais as principais dificuldades encontradas pelos alunos na assimilação dos conteúdos gramaticais?

O professor A considera que a maior dificuldade dos alunos está nos conteúdos de ortografia, concordância, regência, e nos termos da oração. Analisando os dados do alunado percebe-se que os conteúdos citados pelo professor estão em harmonia com os citados pelos alunos, como pode ser visto na página 17, confirmando desse modo o que foi colocado pelo professor.



O professor B detecta três dificuldades: na utilização da linguagem oral com eficácia, ou seja, de acordo com a norma padrão; dificuldades para ler e interpretar texto; e dificuldades na produção textual. Fazendo um paralelo com os dados dos alunos, percebe-se que a dificuldade de produção textual relatada pelo professor também se confirma, como se pode ver na página 17, já as outras dificuldades citadas pelo professor não foram mencionadas pelos alunos.

Constata-se que as dificuldades do alunado matutino estão associadas à diferenciação e ao uso dos termos da oração, enquanto que na população noturna, as dificuldades estão ligadas à produção textual e às regras ortográficas.

Ainda no questionário, constava a pergunta seguinte: Nos dias atuais, qual a sua visão sobre o ensino de língua portuguesa?

As respostas dos docentes dispuseram-se diferenciadas, pois o professor A refere-se ao ensino de língua direcionando-o à sala de aula, enquanto que o professor B o define voltando-o à prática cotidiana do alunado.

O professor A defende que no ensino de língua o aluno deve ter um papel ativo e participativo, podendo o mesmo interferir de maneira crítica e consciente, enquanto o professor afirma que o ensino de língua não se restringe à literatura, nem à modalidade oral e escrita, mas que o ensino deve proporcionar ao aluno o contato com uma imensa gama de textos, para que o aluno desenvolva seu potencial de construir e interpretar os discursos de acordo com a situação em que se encontre.

Pode-se então perceber que as respostas dos professores estão voltadas ao ensino que tem por função desenvolver o senso crítico e a competência comunicativa do alunado, tanto dentro como fora do âmbito escolar.

Considerações finais

Ao término do estudo, vale salientar que o mesmo foi produzido mediante etapas pré-estabelecidas pela comunidade científica, sendo assim, validando-o tanto no meio acadêmico quanto na instituição pesquisada, tendo em vista que foi suscitada a reflexão sobre o ensino da gramática normativa.

Tal experiência proporcionou uma gama de conhecimentos que vem somar com os já adquiridos em outras atividades, contemplando dessa forma a observação de um ensino tão complexo e carregado de contradições, como o da gramática.

Finalmente, apesar de saber que os objetivos propostos inicialmente foram alcançados, é relevante ressaltar que a pesquisa não se finaliza, pois apesar da gramática mostrar-se estável, muito se tem para analisar, considerar e intervir, até porque a ciência tende a questionar o estático, considerando uma lei até que essa seja rescindida.

Referências

- BAGNO, Marcos. *Preconceito Lingüístico*. 10^a ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- _____ ; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. *Língua Materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- BECHARA, Evanildo. *Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?*. 7^a ed. São Paulo: Ed. Ática, 1993.
- BELTRAN, José Luiz. *O Ensino de Português Intenção ou Realidade*. 1^a ed. São Paulo: Editora Moraes, 1989.
- CHIZZOTTI, Antonio. A Coleta de Dados Quantitativos. In: *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 7^a ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.
- GIL, Antonio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4^a ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2002.



GONÇALVES, Hortêncio de Abreu. Ciência: Metodologia e Métodos. In: *Manual de Metodologia da Pesquisa Científica*. São Paulo: Ed. Avercamp, 2005.

KATO, Mary. Por que é difícil aprender a ler e a escrever?. In: *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 3ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 1990.

NETO, Otávio Cruz. O Trabalho de Campo como Descoberta e Criação. In: *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. 15ª ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.

RODRIGUES, Auro de Jesus. Projeto de Pesquisa. In: *Metodologia Científica: Completo e Essencial para a Vida Universitária*. São Paulo: Ed. Avercamp, 2006.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *Tradição Gramatical e Gramática Tradicional*. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. *Contradições no Ensino de Português*. São Paulo: Contexto, 2005.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Ed. Cortez, 2006.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In: *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

**MEDICALIZAÇÃO SOCIAL: AS IATROGENIAS E OS LIMITES DO SABER BIOMÉDICO FRENTE À PROPOSTA DA CLÍNICA AMPLIADA**

Arthur Diego de Moraes TORRES

Romerito Soares do CARMO

Sebastião Olacy de SOUZA JÚNIOR

Francisco Gleriston VIEIRA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

A tendência neoliberal hegemônica na sociedade e no Estado brasileiro tem significado uma ameaça às políticas públicas que representem a garantia de cidadania e a defesa da vida. Os limites dos saberes biomédicos diante da realidade da medicalização social crescente têm apontado para a necessidade de rediscussão desse tema, de suas consequências e do seu manejo nos serviços públicos de saúde, especialmente na rede básica, uma vez que esta destrói ou diminui a autonomia em saúde-doença das populações e gera uma demanda infindável aos serviços de saúde, consistindo em relevante desafio para o Sistema Único de Saúde (SUS).

O tema da medicalização social é tratado por TESSER (2006) como sendo “um processo de expansão progressiva do campo de intervenção da biomedicina por meio da redefinição de experiências e comportamentos humanos como se fossem problemas médicos”. Apesar dos progressos verificados com o desenvolvimento e aperfeiçoamento da medicina científica, entendemos que o modelo biomédico baseado no objetivismo acarretou algumas consequências e problemas para a prática médica, ao excluir as dimensões subjetivas do adoecimento humano.

Médicos não são educados para lidar com a dimensão do sofrimento embutida nas manifestações oriundas de processos de adoecer traduzidos através dos signos construídos pela semiologia médica e pelas tecnologias diagnósticas e terapêuticas. Os praticantes da biomedicina contemporânea são treinados de um modo cético que tende a minimizar, no momento da intervenção, os fenômenos da chamada subjetividade ou então a tentar controlá-los. (CASTIEL apud CAMARGO JR 2008, p. 139)

Tal processo resulta num fenômeno das sociedades modernas denominado por Illich (1975) de contra produtividade, que consiste na utilização de ferramentas sociais e tecnológicas tendo como resultado efeitos antagônicos ao seu objetivo, no caso, as instituições de saúde que produzem doenças, medicina que produz iatrogenias.

Nesse contexto, o Programa de Saúde da Família (PSF) trouxe para Atenção Básica muitos avanços, como o trabalho em equipe, a adscrição de clientela e consequentemente a possibilidade de gestão por resultados, em oposição à gestão por procedimentos (CUNHA, 2005). Porém, a clínica médica tradicional, ainda hegemônica, continuou produzindo uma tendência a se responsabilizar somente pela enfermidade e não pelo sujeito doente em sua singularidade, o que significa que existem ainda grandes dificuldades para a efetiva transformação da clínica no SUS.

O conhecimento biomédico, hegemônico na clínica de diversos profissionais e construído predominantemente na lógica da instituição hospitalar, é



profundamente insuficiente, para não dizer danoso, quando utilizado de forma excludente, principalmente na Atenção Básica. (CUNHA, 2005, p. 121)

Reconhecendo as principais dificuldades cotidianas da prática clínica na Atenção Básica e as peculiaridades da clínica ambulatorial em relação à clínica hospitalar, restrito a simples Pronto-Atendimento médico, é que campus apud CUNHA (2005) propõe a necessidade de novos olhares sobre a clínica na Atenção Básica. Sua proposta consiste na construção da clínica ampliada, que nada, mas é do que a substituição da clínica tradicional reducionista e de base flexneriana por uma clínica que possibilitem aos profissionais de saúde compreender e trabalhar outros aspectos do Sujeito que não apenas o biológico.

Para a construção desse artigo foi realizada uma revisão de literatura, articulando diferentes referenciais teóricas, buscando compreender os principais desafios e limites da clínica atual, frente ao fenômeno da medicalização social.

Esta análise é a base para a proposição de estratégias de construção e transformação de clínica, enquanto poderoso recurso capaz de contribuir para a efetivação do SUS, portanto, uma clínica capaz de reconhecer nos sujeitos forças externa e internas a estes em cada situação singular, com o máximo de defesa e produção da vida.

Resultados e discussões

Historicamente, a atenção a saúde no Brasil tem empenhado na construção de um modelo de atenção a saúde que priorize ações de melhoria da qualidade de vida de sua população. No entanto, a tendência neoliberal hegemônica no Estado brasileiro tem representado uma ameaça às políticas públicas que representam a garantia de cidadania e a defesa da vida.

Essa tendência neoliberal representa no setor saúde a hegemonia do modelo biomédico nestes serviços, dessa forma, a atual conjuntura, centrada no modelo capitalista excludente e gerador de exclusão, acaba por favorecer a supremacia da assistência médica individual e curativista, que mesmo não conseguindo dar respostas efetivas aos problemas de saúde-doença da população tem uma repercussão hegemônica. Esse modelo de atuação em saúde que segue a visão médica tradicional, formada durante o período de evolução da medicina, se caracteriza por considerar apenas os fatores biológicos como causas das doenças, o que por sua vez determina os modos de tratamento, que é limitado devido às diferentes naturezas das causas das doenças.

Assim, na biomedicina, o médico, diante da sintomatologia apresentada pelo paciente, irá inicialmente tentar correlacioná-la a algum processo físico. Se um paciente tem, por exemplo, uma queixa de dor, a conduta do médico será no sentido de identificar a causa física desta. Quando esgotadas as possibilidades investigativas através de teste e exames e estabelecida à exclusão de qualquer causalidade física, os sintomas poderão receber o rótulo de "psicogênico" ou "psicossomático". Porém, sempre se busca uma explicação objetiva para os sintomas considerados subjetivos. (CAMARGO JR, 2008, p. 140)

Destarte, na medida em que acontecia o avanço e sofisticação da biomedicina, foi sendo detectada sua incapacidade de encontrar soluções satisfatórias para muitos problemas, principalmente aqueles que envolvem a subjetividade das pessoas.

As críticas à prática médica habitual e o incremento na busca de estratégias terapêuticas estimulada pelos anseios de encontrar outras formas de lidar com a saúde e a doença (no seu conjunto designadas como *medicinas alternativas* ou *complementares*) constituem uma evidência dos reais limites da tecnologia médica. Mesmo que muitos profissionais cheguem a admitir a existência de componentes de ordem subjetiva ou afetiva que exercem influência mesmo em



casos de doenças em que as evidências orgânicas sejam mais explícitas, não se sentem, com freqüência, à vontade para lidar com os mesmos, pois para isto, via de regra, não foram preparados. (BARROS, 2002, p. 1)

Essa atitude freqüentemente adotada pelos médicos era vista como reducionista, de base flexneriana, pois não eram consideradas as necessidades mais abrangentes de seus pacientes, uma vez que ressaltava exclusivamente as dimensões biológicas, em detrimento das dimensões psicológicas e sociais.

Nesse sentido sempre fez parte do imaginário popular que saúde é ausência de doença, e que sentir-se bem era não adquirir nenhuma modificação funcional ou estrutural no organismo, ou seja, livre de qualquer processo patológico que viesse a provocar alguma disfunção orgânica. Hoje, temos um conceito de saúde mais complexo, que abrange uma gama muito maior de aspectos que podem determinar ou influenciar o processo saúde/doença do ser humano, que nos dá idéia de que o homem está inserido em um contexto historicamente construído dentro de uma sociedade que passa por constantes transformações culturais, econômicas e sociais que acaba por proporcionar o modo de produzir e se reproduzir em sociedade.

Segundo TESSER (2006) a biomedicina pode ser considerada indispensável e necessária e, ao mesmo tempo, inadequada e perigosa. Um dos seus perigos é justamente sua atuação no processo de medicalização. A medicalização social, portanto, está associada às iatrogenias culturais da biomedicina, que consistem na dificuldade de se obter os resultados “esperados” e até a presença de resultados contrários aos previstos. (CUNHA, 2005).

Medicalização social é um processo sócio-cultural complexo que vai transformando em necessidades médicas, vivências, sofrimentos e dores que eram administrados de outras maneiras, no próprio ambiente familiar e comunitário e que envolviam interpretações e técnicas de cuidado autóctones. A medicalização acentua a realização de procedimentos profissionalizados, diagnósticos e terapêuticos, desnecessários e muitas vezes até danosos aos usuários. Há ainda uma redução da perspectiva terapêutica com desvalorização da abordagem do modo de vida, dos fatores subjetivos e sociais relacionados ao processo saúde-doença (TESSER, 2006, p. 1).

A questão da medicalização, diz respeito a um fenômeno que vem modificando a prática da medicina, por meio de inovações dos métodos de diagnóstico e terapêutico, da indústria farmacêutica e de equipamentos médicos. Uma das consequências diretas desse processo é a banalização do uso de medicamentos, que por vezes pode trazer efeitos opostos ao desejado. A cultura do consumo e a indústria farmacêutica têm apropriado da noção de saúde, gerando uma ideologia na qual os medicamentos deixam de ser instrumentos curativos para se tornarem mercadorias promotoras de bem-estar individual.

Não só os profissionais, mas também, os usuários são fascinados com a medicalização. Os médicos usam seus poderes e saberes biomédicos, para manter sua autoridade frente ao usuário que não tem pouca autonomia para intervir nesse processo.

A saúde passa então a ser vista por grande parte dos usuários como um bem de consumo, essa confusão existente é responsável por gastos desnecessários, demanda desnecessária, facilita a mistificação da medicina e a dependência da população (CUNHA, 2005).

Sucede, porém, que as necessidades em saúde dos cidadãos nada têm a ver com a realização de consultas avulsas e exames complementares em grandes quantidades:

“Grosso modo, esse processo de expansão progressiva do campo de intervenção da biomedicina por meio da redefinição de experiências e comportamentos humanos como se fossem problemas médicos é classificado como medicalização social”. (TESSER, 2006, p. 348)



Diante dessa conjuntura, precisamos compreender o poder da ação medicalizante da atenção básica, levando em consideração o momento atual do SUS, que investe na ampliação e reorientação da rede básica por meio do Programa de Saúde da Família (PSF).

A Atenção Básica, orientada pelos princípios da universalidade, da integralidade, da equidade, da responsabilização, regionalização, hierarquização e da participação social é caracterizada por:

A Atenção Básica caracteriza-se por um conjunto de ações de saúde, no âmbito individual e coletivo, que abrangem a promoção e a proteção da saúde, a prevenção de agravos, o diagnóstico, o tratamento, a reabilitação e a manutenção da saúde. É desenvolvida por meio do exercício de práticas gerenciais e sanitárias democráticas e participativas, sob forma de trabalho em equipe, dirigidas a populações de territórios bem delimitados, pelas quais assume a responsabilidade sanitária, considerando a dinamicidade existente no território em que vivem essas populações. (BRASIL, 2006, p. 10)

Dessa forma a Atenção Básica visa atender o sujeito em sua singularidade, na complexidade, na integralidade e na inserção sócio-cultural e busca a promoção de sua saúde, a prevenção e tratamento de doenças e a redução de danos ou de sofrimentos que possam comprometer suas possibilidades de viver de modo saudável. (IBIDEN)

O PSF, hoje Estratégia de Saúde da Família (ESF), enquanto estratégia prioritária na Atenção Básica surgiu em meados da década de 1990, como uma política do Ministério da Saúde (MS), que consiste numa das principais estratégias de reorganização dos serviços e de reorientação das práticas profissionais:

A unidade de Saúde da Família nada mais é que uma unidade pública de saúde destinada a realizar atenção contínua nas especialidades básicas, com uma equipe multiprofissional habilitada para desenvolver as atividades de promoção, proteção e recuperação, características do nível primário de atenção. Representa o primeiro contato da população com o serviço de saúde do município, assegurando a referência e contra-referência para os diferentes níveis do sistema, desde que identificada a necessidade de maior complexidade tecnológica para a resolução dos problemas identificados. (BRASIL, 1997, p. 11)

Apesar dos avanços quanto à qualidade da atenção com a implementação da ESF, segundo CUNHA (2005) “seu foco continuava sendo a doença e o corpo, a despeito das demandas dos usuários, do trabalho em equipe, da presença dos agentes comunitários e das visitas domiciliares.” Para este autor isso se deve a influência da clínica tradicional na Atenção Básica.

Deste modo a clínica tradicional, nascida e criada no hospital, embasada pelos saberes da Biomedicina, não dá conta da complexa realidade que se configura na Atenção Básica, uma vez que esta apresenta especificidades que vão muito além dessa clínica hospitalar, não só pela necessidade de entender o Sujeito, mas também pela necessidade de negociação da terapêutica (CUNHA, 2005).

Certas expectativas que os profissionais formados em ambiente hospitalar levam para a Atenção Básica não são realizáveis. As relações de poder, os saberes necessários, as expectativas dos usuários e o tempo das relações terapêuticas são diferentes nos dois espaços; assim, a construção de uma prática clínica adequada é imprescindível. (CUNHA, 2005, p. 12)



Partindo desse pressuposto é que se pensa em uma maneira de trabalhar de forma a integrar a sociedade em uma nova construção de sistemas públicos, onde o bom seja mais acessível, através de uma nova organização do serviço que facilite ou mesmo estimule tanto os profissionais quanto aos usuários a vincularem a realização de uma clínica que caminhe junto a sociedade integrando-a dentro do Sistema Único de Saúde (SUS), afim de intervir em todos os aspectos dessa população, seja ele físico, mental ou social, tratando cada usuário de forma equânime resolvendo ou reduzindo seus problemas de acordo com a necessidade de cada cidadão.

Desse modo, é na Atenção Básica que o sujeito tem oportunidade de ser considerado em sua singularidade, complexidade, integralidade e em meio ao seu contexto sócio-cultural, principalmente porque a Atenção Básica propicia e valoriza o segmento e a adscrição da clientela. (BRASIL, 1997).

Desde 1978 com a Declaração de Alma-Ata a Atenção Básica ou Atenção Primária a Saúde (APS) ficou definida como sendo “fundamentalmente assistência sanitária posta ao alcance de todos os indivíduos e famílias da comunidade com sua plena participação e a um custo que a comunidade e o país possam suportar” (CAMPOS et. al. 2007, p.784). Portanto, a APS deve estar orientada de acordo com os principais problemas da comunidade, com ênfase na abordagem preventivista e promocional, integrada com outros níveis de atenção e construída por uma equipe multiprofissional.

Sendo assim, a viabilidade do SUS depende da instalação de uma rede básica de qualidade que promova saúde, previna riscos e cuide de doenças e da reabilitação de pessoas ao mesmo tempo em que promove sua autonomia.

Para tanto, CAMPOS apud CUNHA (2005) propõe novos olhares sobre a clínica na atenção básica, fazendo-se necessário redefinir o objeto, a finalidade, os meios e instrumentos do trabalho em saúde. Nesse caso, é preciso considerar esse objeto de trabalho da assistência à saúde como sendo uma pessoa, um grupo ou uma família, com aspectos subjetivos a serem considerados e não apenas uma doença, como na clínica tradicional. A saúde entra aqui como sendo o objetivo almejado. Quanto aos meios e instrumentos também devem ser ampliados como modificar a escuta, a entrevista, a intervenção terapêutica, descentrando-a do uso abusivo de medicamento, exames complementares e procedimentos cirúrgicos.

Surge então, a necessidade de se valorizar as técnicas de prevenção, de educação em saúde, o estabelecimento de vínculos entre os profissionais e pacientes, famílias ou comunidades, e acima de tudo vislumbrar não somente os elementos biológicos, mas também os subjetivos e sociais do processo saúde e doença.

Para tanto, é necessário de implantação de estratégias e orientações para uma atenção à saúde adequada à rede básica, de caráter "desmedicalizante" e/ou minimizador da medicalização. O conceito de clínica ampliada surgiu então para resolver tal impasse:

“A clínica ampliada é justamente a transformação da atenção individual e coletiva, de forma que possibilite que outros aspectos do Sujeito, que não apenas o biológico possam ser compreendidos e trabalhados pelos profissionais de saúde... que estão mergulhados num processo coletivo de “invenção” e legitimação da atenção básica no SUS.”(CUNHA, 2005, p. 12)

Como foi dito a ampliação da clínica deve incluir também o esforço para aumentar o coeficiente de autonomia e de autocuidado dos usuários, famílias e comunidades. Na tentativa de combater a medicalização, a institucionalização e a dependência excessiva das pessoas dos profissionais ou serviços de saúde.

Essa nova clínica tem um caráter social, que dar ênfase a singularidade do sujeito sem descartar o estudo de doenças e a possibilidade de diagnóstico e intervenção, ela tem uma



característica de centralidade nas pessoas, e não na enfermidade. A clínica ampliada permite reconhecer os determinantes universais, trata-se de uma interação complexa entre os sujeitos. Essa abre portas para o doente, nesse momento é possível construir uma percepção sobre vida e o adoecimento, uma de suas propostas é reconhecer os poderes, limites e riscos que a clínica tradicional oferece ao usuário.

Diferentemente da clínica tradicional, que dominada pela biomedicina, possui características centradas no paradigma flexneriano como:

Visão do corpo humano como máquina; visão das doenças como coisas concretas, que não variam em pessoas e lugares, e que surgem como defeitos das peças dessa máquina, de natureza material. As lesões materiais ou germes são as causas últimas das doenças, e demandam exames que vasculham o interior do corpo para diagnóstico. O tratamento é centrado preferencialmente em medicamentos quimicamente purificados e cirurgias. O relacionamento é autoritário com os doentes, que devem se submeter e aprender dos profissionais o saber científico, único verdadeiro para cumprimento eficaz do tratamento e prevenção (TESSER, 2006, p. 1)

A proposta da clínica ampliada procura então criar condições para uma prática assistencial capaz de reconhecer nos sujeitos forças externas e internas a estes em cada situação singular, com o máximo de defesa e produção da vida. (CUNHA, 2005)

É dentro desse campo de reflexão e reconhecendo as iatrogenias e os limites do saber biomédico foi que surgiu a proposta da clínica ampliada. Não resta dúvida de que a ampliação da clínica é um poderoso recurso para efetivação dos princípios do SUS. Portanto existe um caminho a ser percorrido, sendo assim CUNHA (2005) sugere algumas estratégias para a transformação da clínica na atenção básica: uma delas é a adoção de práticas integrativas, como a homeopatia e a medicina tradicional chinesa, como recursos capazes de causar forte impacto na qualidade da clínica e na eficácia dos serviços de saúde, na medida em que dão possibilidade para que os Sujeitos possam perceber as diversas forças internas e externas que atuam sobre eles e, dessa forma, tenha possibilidade de realizar uma clínica ampliada.

A Clínica Ampliada propõe que o profissional de saúde desenvolva a capacidade de ajudar as pessoas, não só a combater as doenças, mas a transformar-se, de forma que a doença, mesmo sendo um limite, não impeça de viver outras coisas na sua vida. (BRASIL, 2004, p. 11)

Assim sendo, a clínica ampliada representa não somente uma estratégia contra a medicalização social, como também de combate a dependência excessiva dos usuários para com os serviços de saúde, na medida em que se propõe a compreender o real significado e as expectativas das pessoas quando estas procuram um serviço saúde, na tentativa de diminuir o número de doenças causadas por tratamento médico e para não cegar as pessoas.

Conclusão

Atualmente o SUS vem investindo na Estratégia de Saúde da Família enquanto prioridade na Atenção Básica, grandes avanços foram possíveis, como por exemplo, uma maior racionalidade na utilização dos demais níveis assistenciais, a implantação do PACS, uma descentralização, além disso, tem produzido resultados positivos nos principais indicadores de saúde das populações assistidas pela equipes saúde da família. Entretanto, a clínica tradicional manteve-se hegemônica e continua produzindo uma tendência nos profissionais de saúde de se



responsabilizarem somente pela enfermidade e não pelo Sujeito doente em sua singularidade, o que significa um grande desafio para efetiva transformação da clínica no SUS.

Infelizmente, a idéia de saúde como um bem de consumo ainda é muito forte em nossa sociedade, muitos danos à saúde são causados devido ao uso indiscriminado de medicações e exames complementares, sem contar com o desperdício de dinheiro que poderia estar sendo investido em outras prioridades. É tarefa da clínica ampliada identificar essas iatrogenias que precisam ser combatidas para que possamos diminuir desses danos.

Por isso é preciso reconhecer os limites do saberes biomédicos e das tecnologias empregadas por esse modelo, que justamente na medida em que este avançava foi se mostrando incapaz de dar conta das necessidades de saúde da população, daí surge a necessidade de incentivar a intersetorialidade, comprometer-se com a ética e acima de tudo assumir a responsabilidade com o sujeito doente visto de modo singular. (BRASIL, 2004)

Segundo Tesser (2006), essa responsabilidade para com o sujeito visto de modo singular implica em conhecer progressivamente os mesmos, seu contexto e dinâmica psicossocial, econômica e cultural, constituindo assim um poderoso mecanismo para o aprendizado de uma clínica “desmedicalizante”, capaz de reconhecer nos sujeitos forças externa e internas a estes em cada situação singular, com o máximo de defesa e produção da vida.

Diante do exposto, na tentativa de combater a crescente medicalização e, consequentemente, a dependência excessiva das pessoas aos serviços de saúde, surge a necessidade urgente de novos olhares sobre a prática clínica dos profissionais de saúde e a construção de saberes e estratégias para inovação da prática desses profissionais, na direção da clínica ampliada, uma vez que as pessoas não se limitam a expressão de doenças.

Referências

- BARROS, J. A. C. Pensando o Processo Saúde Doença: A que responde o Modelo Biomédico? Saúde e Sociedade. V.11 N° 1 jan-jul/2002.** Disponível em: http://www.apsp.org.br/SaudeSociedade/XI_1/pensando_o_processo_saude.htm Acesso em: 05 Set 2008.
- BRASIL, Ministério da Saúde. Política Nacional de Atenção Básica.** Ministério da Saúde, Brasília, DF, 2006.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. Humaniza SUS: a clínica ampliada.** – Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Acesso em: 05 Set 2008.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. Coordenação de Saúde da Comunidade. Saúde da Família: uma estratégia para a reorientação do modelo assistencial.** Brasília. Ministério da Saúde, 1997. 36p. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd09_16.pdf. Acesso em: 05 Set 2008.
- TESSER, C. D. Medicalização social (II): limites biomédicos e propostas para a clínica na atenção básica.** Interface - Comunic., Saúde, Educ., v.10, n.20, p.347-62, jul/dez 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v10n20/06.pdf>. Acesso em: 05 Set 2008.
- CAMPOS, G. W. S. et. al. Tratado de Saúde Coletiva.** São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2006.
- CUNHA G. T. A construção da clínica ampliada na atenção básica.** São Paulo: Hucitec; 2005.



GUEDES, C. R.; NOGUEIRA, M. I.; CAMARGO JR., K. R. **Os sintomas vagos e difusos em biomedicina: uma revisão da literatura.** Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v13n1/17.pdf>. Acesso em: 05 Set 2008.

TESSER, C. D. **Acolhimento e (Des)Medicalização Social: Um Desafio para as Equipes de Saúde da Família.** Ciência e Saúde Coletiva, 2006. Disponível em: http://www.abrasco.org.br/cienciaesaudecoletiva/artigos/artigo_int.php?id_artigo=2478 Acesso em: 05 Set 2008.



DISCUSSÕES SOBRE O USO DO COMPUTADOR EM SALA DE AULA

Ayane de Abreu PESSOA

Nadja Dias de FIGUEIRÉDO

Waléria Araújo ALVES

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Desde as décadas finais do século XX, estamos passando por diferentes mudanças tecnológicas, destacando-se a informática. A cada dia, o mundo virtual está mais diluído na sociedade, de tal forma que se torna inimaginável a opção de não depender deste recurso, principalmente a *internet*. Segundo Marcuschi (2004 pág. 13) “*pode-se dizer que na atual sociedade de informação, a Internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo*”. As diversas atividades executadas com o auxílio, parcial ou integral, dos computadores são inúmeras e seus resultados só reafirmam os progressos proporcionados por esta tecnologia.

Podemos tomar como exemplo o ambiente doméstico, onde o computador é utilizado como modo de lazer por crianças; o qual dispõe de jogos e fontes de pesquisas escolares, já os adolescentes e adultos utilizam para baixar músicas, fazer compras, manter contato com parentes e amigos, além de buscarem ofertas de emprego entre outras várias possibilidades de utilização.

No ambiente de trabalho, com a inserção do computador, atividades que até então eram executadas por determinados profissionais, tornaram-se mais acessíveis aos funcionários da empresa, por exemplo: o cadastramento de mercadorias, que possibilita a sua fácil localização no estoque; a contabilidade, pois somas que tinham que ser feitas e refeitas na calculadora são feitas em questão de segundos nas planilhas do *Excel*; o cadastramento de clientes, onde a grande capacidade de armazenamento do *Access* possibilita arquivar milhares de ‘fichas’ de clientes sem a necessidade de acumular pilhas de papéis. Se considerarmos uma empresa mais ‘avançada’ tecnologicamente, pode-se citar ainda as reuniões, transações, negócios feitos e desfeitos através de videoconferência.

E, porque seria diferente na escola? Algumas escolas brasileiras já estão utilizando o computador como ferramenta pedagógica, visando propiciar aos alunos um ensino de qualidade; que não venha a tornar as aulas cansativas e monótonas, pelo contrário, através deste recurso inovador cria-se um ambiente estimulante, dinâmico e desafiador, oferecendo aos alunos uma fonte de pesquisa de fácil acesso, geralmente com uma linguagem informal, visando a identificação imediata de crianças e adolescentes, além de aprimorar o tradicional método de ensino.

De acordo com MARQUES et allii: “*vemos no computador uma bela máquina, capaz de fornecer ao professor uma ‘arma’ potente para motivar seus alunos, fazê-los participar ativamente do trabalho escolar*” (2000, p.22). Com o uso do computador na sala de aula, essa motivação escolar citada por MARQUES et allii teria um aumento significativo, isso pelo fato de serem inúmeras as utilidades dessa ferramenta no âmbito escolar, como por exemplo: nas aulas de português, facilitaria o acesso às gramáticas e às obras literárias de todo mundo; em geografia, poder-se-ia exibir os relevos, depressões e mares além de conhecer culturas de diversos países; em química ver-se-ia em 3d as mais diversas moléculas; em biologia ver-se-ia, sem o auxílio de microscópio e com muito mais detalhes, uma bactéria; em matemática estudar-se-ia formas geométricas, sem ter que levar inúmeros materiais (geralmente utilizados no dia a dia) poder-se-ia ainda ter noção de como é a forma de um quadrilátero ou heptágono, ou seja, seriam oferecidas várias alternativas para melhorar o desempenho e a qualidade do ensino, mas para isso é preciso abrir-se às inovações. Algumas escolas que até então estavam limitadas ao livro,



caderno e lápis, agora dispõem de computadores para levar facilmente seus alunos a qualquer parte do mundo que o cerca, seja do universo seja de um microorganismo. Quando os alunos utilizam essa máquina voltada principalmente para a prática pedagógica, eles estão ampliando os seus conhecimentos e são incentivados a aprenderem sozinhos. Motivados pela curiosidade, dedicam um tempo maior aos estudos, sempre buscando algo novo para posteriormente dividir com os seus colegas. Esse comportamento torna-se bastante eficiente, visto que, quando um professor aborda um assunto em sala, o aluno já tem tido uma noção prévia do que seja, isso devido à pesquisa antecipada. Enquanto o computador limitava-se apenas ao laboratório de informática, os professores não se preocupavam, mas a partir do momento que ele saiu do laboratório e difundiu-se na sala de aula, o clima ficou tenso, mas não há o que temer, uma vez que "*o professor tem um 'assistente incansável' que pode ajudá-lo a intervir na hora certa, reexplicar a matéria, corrigir os exercícios, não com notas, mas com intervenções precisas*" (MARQUES et allii 2000, p. 26). Além disso, os computadores não agem sozinhos, pelo fato de sua inteligência ser artificial, tornando-o incapaz de interpretar questões, principalmente subjetivas, reforçando assim a necessidade de um orientador para direcionar a turma de alunos quanto ao dinamismo dessa ferramenta.

Diante dessas divergências criadas pelo uso ou não do computador na sala de aula, são analisados pontos negativos e positivos, na busca por um veredito à respeito deste assunto.

O computador mesmo dando inúmeras contribuições relevantes a educação, ainda é utilizado por muitos alunos de forma não educacional, chega em muitos casos, a causar problemas, que são freqüentes no dia-a-dia. Mesmo estando dispostos a usarem o computador para fins didáticos, alguns deles acabam desviando-se do direcionamento escolar para páginas de entretenimento, muitas vezes censuradas para menores de idade (páginas pornográficas e de conteúdos violentos) por acreditarem que nelas encontrarão algo mais interessante e divertido. Vale salientar que esse mau direcionamento em alguns casos ocorre porque os professores não transmitem segurança ao utilizarem o computador e ainda mostram aos alunos que não gostam dessa ferramenta no ambiente escolar.

Alguns alunos sentem-se tão influenciados pelo computador que começam a evadirem-se das aulas, isso porque nele poderão encontrar algumas atividades solicitadas pelo professor, sem precisarem sequer utilizar o livro; a exemplo disso, temos as produções textuais solicitadas pelos professores. Alguns alunos desestimulados ou preguiçosos não as realizam, fazendo uma pesquisa na internet sobre o tema solicitado e copiando da mesma forma que encontram, não tendo consciência que a maioria desses textos são publicados por qualquer pessoa sem nenhuma revisão ortográfica e nem atualização de dados, causando, dessa forma, um constrangimento nos professores, pois ao corrigirem a atividade solicitada percebem, logo de início, que não foi realizada pelo aluno, uma vez que encontra expressões que não foram provenientes do seu ensino e uma grande complexidade no desenvolvimento dos textos que não se adequam ao nível escolar do aluno.

Um outro fato que causa desconforto relaciona-se com a leitura de obras literárias, onde os alunos ao pegarem determinada obra solicitada pelo professor, não realizam a leitura por acharem muito volumosa ou até mesmo por preguiça buscando então a solução na internet, pesquisam em um site a análise e o resumo da obra e apresentam-na ao professor como se fossem de sua autoria. Não sabendo que os maiores prejudicados são eles mesmos, uma vez que adquirem apenas um conhecimento superficial, perdendo dessa forma a oportunidade de desenvolver um senso crítico e de realizarem uma análise do ponto de vista pessoal abstraindo das entrelinhas as características que permeiam a obra.

O fato de alunos dominarem este recurso, às vezes com mais desenvoltura do que alguns professores ou orientadores criam uma resistência à sua adoção pelo receio da sua suposta substituição. Vale salientar que em alguns casos, é totalmente aceitável o 'medo' de certos



professores, pois estes – principalmente os mais velhos – foram capacitados a seguirem o tradicional método de ensino, não tendo em vista a possibilidade de reformulação do mesmo.

Segundo CARNEIRO (2002, p. 46) “É importante destacar, porém, que devido a facilidade de apresentar informações dentro da rede, a diversidade, veracidade, pertinência e profundidade dos conteúdos ficam comprometidos”. Isso é confirmado porque alguns alunos ao realizarem qualquer pesquisa na internet não buscam analisar a veracidade das informações que podem ser confirmadas nas notas bibliográficas, onde a ausência destas constatam em alguns casos que o conteúdo do texto não apresenta fontes seguras.

Como o uso do computador vem abrangendo diversas instituições de ensino, percebe-se que independentemente delas serem públicas ou privadas, a falta de segurança com os computadores é enorme, tornando-os alvos de assaltantes. Na maioria das vezes as escolas passam anos lutando para conseguirem a implantação de laboratórios de informática e quando finalmente conseguem, são vítimas de arrombamentos, os quais todo o equipamento que seria utilizado para a prática pedagógica, desaparece brutalmente das instituições se ensino, dificultando o aprendizado dos alunos.

O computador é uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento educacional, mesmo sofrendo diversos tipos de problemas, ele influencia no desempenho escolar. São visíveis as diferenças entre alunos que utilizam, o computador como fonte de aprendizagem e aqueles que só utilizam para passar o tempo. Os que têm essa máquina a disposição pedagógica são alunos mais ágeis, participativos, atualizados e que conseguem um maior destaque em sala de aula. Já os que não se interessam pelo computador, são limitados, com dificuldades de relacionamento dentro e fora de sala de aula, são desinformados, principalmente na área de conhecimentos gerais, a qual esta em constante mudança resultando assim em uma deficiência na absorção do conteúdo.

O dinamismo, dentre os pontos positivos destaca-se em razão de propiciar uma maior rapidez durante as pesquisas favorecida pelo fato de poder encontrar em um mesmo lugar (sites ou enciclopédias) os mais diversos assuntos com suas devidas atualizações. Através de poucos cliques verificamos as novas regras de acentuação gráfica, mudanças na ABNT, descobertas científicas, pesquisas arqueológicas temas sociais, entre outros. Com isso, observamos que os usuários tendem a se familiarizarem com essa maior velocidade e acabam mesmo sem perceber aplicando no dia-a-dia através da busca de respostas imediatas. Segundo CARNEIRO (2002, p. 27) “A concentração e necessidade de tomar decisões rápidas são transferidas para o ambiente real e demoram certo tempo para se acomodarem num outro tempo e velocidades de ações”.

O computador como fonte de informação, apresenta recursos que com o passar dos anos vem se aprimorando no intuito de melhorar o acesso dos usuários aos conteúdos, ou seja, tornou-se fácil fazer pesquisas. Verificamos em sites de pesquisa uma vasta apresentação de tópicos através de palavras chaves que em poucos minutos enchem a tela de conteúdos; essa abrangência acerca das pesquisas vem confirmar a utilidade desse meio durante a busca de informações.

A possibilidade de fazer cursos à distância é um ótimo recurso para aqueles que almejam aumentar o nível do saber e, no entanto a escola não dispõe das aulas desejadas de modo presencial; podemos citar como exemplo, um curso de línguas que a maioria das cidades de pequeno porte não possuem e este fato acarreta a restrição do aluno a estudar apenas a disciplina oferecida na escola. Porém, se esses mesmos alunos tiverem a acessibilidade propiciada pelo sistema on-line certamente irão ser beneficiados por terem aprendido algo a mais que não era obrigatório, podendo esse novo aprendizado ser um ponto a mais para o candidato na hora de uma seleção. Vale salientar ainda que essa nova alternativa evita que os estudantes se desloquem freqüentemente de uma cidade para outra e que aqueles cuja família não pode arcar com as despesas do deslocamento fiquem impossibilitados de participar também de atividades extra curriculares como esta.



É importante frisarmos também a interatividade entre aluno e professor ao trabalharem juntos com computador. Essa abertura para trocas de conhecimentos (visto que os alunos possuem uma maior facilidade para se adequarem às novas tecnologias) pode resultar em uma aproximação entre o professor e o aluno diminuindo assim o distanciamento entre eles e favorecendo para que os estudantes sintam-se mais a vontade para discutir em sala expondo seus conhecimentos e pontos de vista, resultando em um aprendizado recíproco.

A inserção no mercado de trabalho depende de vários fatores; dentre eles, um recheado currículo. É bem visível o fato de que cursar apenas o ensino médio não é grande coisa para quem busca cargos melhores, visto que a cada dia aumentam as exigências para conseguir um bom emprego. Tendo em vista essa realidade, observamos que as pessoas que se limitam a um diploma não obtêm muito êxito, pois o mercado de trabalho atualmente está em busca de pessoas dinâmicas, criativas, capazes de encarar desafios e que estejam sempre capacitando-se. Uma boa alternativa para isso é o vasto número de cursos dispostos na internet que podem ser disponibilizados paralelamente as aulas curriculares para que os estudantes que não desejam fazer um curso superior ou que as necessidades financeiras o obriguem a trabalhar, não se prejudiquem tanto e possam já se prepararem para este momento.

Outro ponto que chama a atenção é o das escolas disporem aos alunos o acesso gratuito ao computador, visto que muitos alunos, principalmente os da rede pública, não dispõem de computadores nas suas residências; com isso, ocorre uma nivelação de acesso de conhecimento além de um aumento no interesse e a participação ativa dos alunos em sala de aula.

Utilizando-se o computador para a realização de trabalhos em equipe, o estudo torna-se mais proveitoso pelo fato dos alunos abrangerem os seus conhecimentos, tirando assim dúvidas e trocando informações. Vale salientar que essa máquina além de colaborar para o bom desenvolvimento do aluno na vida escolar, ainda o capacita para o mercado de trabalho, tendo em vista que os melhores empregos são dados aqueles que melhor dominam o computador. Devido à expansão tecnológica, a informática incentiva a ter uma visão de futuro, mais preparada para este mercado ocioso de avanço e desenvolvimento comunicacional.

Como percebemos podem ser atribuídas ao computador diferentes visões, tanto otimistas – aqueles que gostaram da inserção desse recurso na sala de aula – quanto pessimistas – aqueles que associam o computador a uma dependência, deixando o homem gradativamente à mercê de máquinas e consequentemente alienado e sem noção do mundo que o cerca. Pois como afirma MARQUES et allii (2000, p.22):

os otimistas reconhecem na informática uma nova revolução social. Tudo parece lhes dar razão: os computadores invadem literalmente todos os setores da atividade humana, até a arte. Eles vêem uma revolução igual no ensino com o emprego dessas novas máquinas inteligentes ... os pessimistas o são pelo mesmo motivo: a invasão da informática em todos os setores representa um perigo para o homem que se vê cada vez mais subjugado à máquina; e, pior ainda, substituído por ela. E eles têm medo de que, na educação, os computadores substituam os professores, apaguem a relação humana e transformem os alunos em robôs.

Seria interessante que a visão otimista fosse unânime entre os educadores, vendo o computador, não como uma ameaça, mas como uma forma de modificação na grade curricular de ensino, aumentando dessa forma tanto a capacidade pessoal do professor quanto dos alunos. A posição pessimista é totalmente visível na realidade da maioria das escolas, pois há professores que temem perder sua função para uma máquina que não possui os defeitos humanos: não adoecem, não reclamam do *stress* no trabalho e nem envelhecem; e com uma mídia, na maioria das vezes sensacionalista, empregando a idéia de que o computador pode



substituir o homem em qualquer trabalho, diante disso, quando os professores se deparam com a 'ameaça' inserida na sala de aula, ficam receosos.

Através dos pontos abordados, tanto negativos quanto positivos, é clara a visão de que o computador é algo construtivo à educação de crianças e adolescentes, visto que esta máquina está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento humano, e a vida escolar é o início da vida coletiva do indivíduo, ou seja, quanto mais opções de interação existir neste ambiente maior será a possibilidade de desenvolvimento do aluno na sociedade.

Claro que não se pode ignorar as deficiências existentes envolvendo o uso dessa máquina, só que não chega a ser irreversível.

Os problemas que se ligam ao fato da insegurança transmitida pelo professores, podem ser solucionados, desde que estes recebam orientações que atestem para o fato de que o computador não é uma ameaça, tais orientações podem ser proporcionados até mesmo por outros orientadores que não tiveram dificuldade em aceitar essa ferramenta no ambiente escolar, visto que com sua idealização puderam enriquecer mais ainda as suas aulas e proporcionaram aos alunos mais um suporte de pesquisa.

A escola pode ainda oferecer cursos de informática para os professores, especialmente para aqueles que apresentam certa vergonha de expor suas dúvidas, os instrutores teriam uma faixa etária próxima a dos professores para assim evitar um clima de inferioridade, resultante da idéia de que os "mais novos" sabem mais o que os "mais velhos"; a curiosidade que motiva crianças e adolescentes a buscar por sites de entretenimentos sem nenhum fim didático (sites de jogos, relacionamentos e até pornográficos) pode ser direcionada para sites que possuam, por exemplo, um rico acervo de obras literárias ou encyclopédias constantemente atualizadas, só que é necessário a presença dessa "curiosidade" nos professores também, pois ele pode muito bem pesquisar o site que dispõem do melhor conteúdo para os seus alunos, além disso não impor estes sites como tarefa escolar, mas como um complemento, uma sugestão, mostrando que navegar por estes sites educativos pode ser prazeroso tanto quanto os sites de entretenimento, só que com uma diferença: abrangendo os seus conhecimentos; o fato de alunos verem o computador e a internet como solução para os trabalhos escolares é resultado dos próprios sites que se autonomeiam desta forma, torna-se necessário mostrar aos alunos que estas "facilidades" só irão atrapalhar em alguns pontos o seu desempenho, pois a partir do momento que o aluno lê apenas resumos de obras literárias, por exemplo, ele deixa de ler partes essenciais que existem apenas nas obras completas, como observações do próprio autor contidas em notas de rodapé; ou seja, é necessário conscientizar o aluno a aprofundar seus conhecimentos sobre determinado autor, assim as análises contidas na internet apenas complementam a leitura do livro e é de suma importância isso ser enfatizado pelo professor.

Segundo ALVES (1998, p.28) "*Educar também é dar-se a oportunidade de mudar, de renovar; é construção e desconstrução não-linear, caminhar sem medo de, às vezes, ter que retornar*". Com isso percebemos que arte de ensinar nunca será atribuída a uma máquina, pois esta não será capaz de acompanhar a subjetividade humana.

Os resultados desta pesquisa evidenciam que a demanda pelo uso dessa ferramenta, seja como suporte educacional, recreativo ou até mesmo como fonte de aprimoramento do trabalho é muito grande, todos se sentem tão necessitados de tal recurso que o tem como uma forma de facilitar a vida e em alguns casos até de solucionar problemas, no sentido de que tudo torna-se mais fácil com o uso deste.

Diante dessas discussões verificamos que o computador, como qualquer outra ferramenta (televisão, retro projetor, aparelho de som) favorece ao enriquecimento de conhecimento no ambiente escolar e fortalece a relação professor-aluno, através do seu dinamismo e rapidez de processamento.

Referências



ALVES, Nilda. *Trajetórias e redes na formação de professores de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

CARNEIRO, Raquel *Informática na educação: representações sociais do cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Questões da Nossa Época; v. 96)

MARQUES, P.C. Cristina; MATTOS, M. Isabel L. de; & TAILLE Yves de la: *O Computador e Ensino: Uma aplicação à língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2000. (Série Princípios)

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos dos Santos (orgs.): *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucena, 2004



INSERÇÃO DE EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NO ENSINO E EXTENSÃO EM PEDAGOGIA: ASPECTOS DA EDUCAÇÃO PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMI-ÁRIDO E SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Bárbara Iana da SILVA
Denise Gonçalves DIAS,
Maria Luciana da Silva NÓBREGA
Universidade do Estado da Bahia(UNEB)

Introdução:

A partir das experiências na ministração da disciplina “Educação e Gestão Sócio-ambiental” foi observada a necessidade da inserção das novas demandas sócio-ambientais na formação docente dos (as) alunos (as) do curso de Pedagogia, tais como a Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) e os princípios da Educação para a Convivência com o Semi-Árido (ECSA).

O interesse pelo assunto surtiu dos próprios dados sobre a problemática, cerca de 72 milhões de brasileiros (40% da população) sofrem de “fome crônica” ou “fome absoluta”, ou seja, se encontram numa situação de insegurança alimentar. Das 14 milhões de pessoas que sofrem da modalidade de insegurança alimentar grave, 6 milhões moram em domicílios com rendimento mensal domiciliar per capita que não ultrapassa R\$ 65,00, e que quase 50% dessas pessoas residem nos Estados do Semi-Árido Brasileiro (SAB) (dados do PNAD/IBGE – 2004, sítio ‘Fórum Brasileiro de Segurança Alimentar’).

Até recentemente não tínhamos a compreensão que o alimento, assim como outras necessidades, está na esfera do DIREITO, e não somente como bem de consumo, portanto, negociável e sujeito às intempéries dos mercados, como qualquer outro produto. Segundo as principais fontes:

- Os piores índices de desenvolvimento estão no Nordeste brasileiro e concentram-se na região semi-árida.
- O problema se agrava, pois no Semi-Árido Brasileiro (SAB) estão presentes ambas as formas de exposição à fome: a fome crônica e à má alimentação.

Existem duas faces da insegurança alimentar e nutricional, uma que se revela frente à restrição episódica ou continuada de consumo de alimentos ([fome aguda ou crônica](#)), tendo como repercussões biológicas a [desnutrição](#) e a [deficiência de nutrientes](#). A outra face está relacionada não à restrição alimentar, mas ao consumo inadequado de alimentos em termos de variedade e qualidade nutricional (composição) dos alimentos, por motivos físicos, financeiros ou falta de informação.

Diante desta realidade, nós, enquanto educadores, não podemos nos omitir de nossa responsabilidade de intervenção neste quadro. Nesse sentido foi que introduzimos a temática da SAN na formação docente do curso de Pedagogia, compreendendo que, no papel de educadores, somos agentes transformadores e formadores de opinião, logo, agentes de mudança e promotores de uma Educação para a Convivência com o Semi-Árido, uma proposta de educação para a responsabilidade, voltados para a construção de uma ‘Cidadania Planetária’.

Problemática:

O campo de atuação no Departamento de Ciências Humanas (DCH) da UNEB localiza-se em Juazeiro (BA), em pleno Semi-Árido baiano, o que nos coloca no centro desta demanda por



ações que contribuam para o Desenvolvimento local sustentável. O Semi-Árido Brasileiro, por ter características peculiares, necessita ser melhor conhecido por seus moradores, principalmente por aqueles que futuramente irão atuar na formação dos indivíduos. Sendo assim, ele se caracteriza, entre outras marcas:

- Por um clima específico, sempre sujeito a estiagens mais ou menos prolongadas;
- Por épocas e circunstâncias em que o recrudescimento das estiagens exige do Governo ações específicas, mesmo de caráter emergencial;
- O fato de que as políticas de convivência com o semi-árido ainda não foram implementadas em dimensões mais massivas, permanentes e sistêmicas;
- Ações políticas imaturas (exemplo do projeto de Transposição do Rio São Francisco);
- O crescente número de municípios em que se está decretando situação de emergência, dada à falta de água e de oportunidades de trabalho e renda, o que traz graves consequências para a Segurança Alimentar e Nutricional da população atingida pela estiagem;
- O Clientelismo;
- O desperdício de recursos e o desrespeito à dignidade das pessoas;
- A inexistência de uma política sistêmica de convivência com o semi-árido, principalmente que promova uma cultura educacional e pedagógica de convivência com as especificidades de nossa região,
- O descaso com as previsões feitas pelos serviços metereológicos.

Por isso, pensar SAN no SAB implica rever nosso modelo de convivência com nossa realidade local, mas sem perder o referencial de conjuntura global.

Uma das grandes demandas sociais dos últimos tempos está centrada na questão alimentar, não somente pela garantia do alimento físico, mas também pelas ações de educação alimentar e da valorização dos potenciais regionais, sendo assim não podemos deixar de vincular a Educação como sendo um dos alicerces na construção desse novo paradigma. O conceito de Soberania Alimentar está sendo o mais recente desdobramento do conceito de SAN, defende que cada nação, povo, tem o direito de definir políticas que garantam a Segurança Alimentar e Nutricional de seus povos, incluindo aí o direito à preservação de práticas de produção e alimentares tradicionais de cada cultura. Além disso, se reconhece que este processo deva se dar em bases sustentáveis, do ponto de vista ambiental, econômico e social, se justificando aqui a real necessidade da inserção de experiências interdisciplinares no ensino e extensão em Pedagogia.

Objetivo geral:



Descrever a inserção dos projetos sobre SAN e ECSA na formação docente e as reorientações disciplinares advindas da experiência dos projetos de extensão no curso de Pedagogia do DCH - Departamento de Ciências Humanas da UNEB – Universidade do Estado da Bahia, Campus III, em Juazeiro.

Objetivos específicos:

Apresentar as experiências resultantes a partir do desenvolvimento dos projetos de extensão sobre SAN e ECSA num departamento de ciências humanas, especialmente num curso de Pedagogia.

Promover uma socialização dos resultados obtidos e registrar as experiências, até aqui vivenciadas, pelos(as) alunos(as) bolsistas-monitores(as) que já colaboraram nas diferentes fases do referido projeto de extensão intitulado “Construindo capacidades em Segurança Alimentar no Brasil e em Angola” que aborda questões relacionadas à Segurança Alimentar e Nutricional e Educação para a Convivência com o Semi-Árido, respectivamente.

Metodologia:

Este presente trabalho se concentrará no registro e descrição dos vários momentos/etapas do processo de execução do projeto do curso de Pedagogia e no Departamento de Ciências Humanas, desde o início, em agosto de 2006, até o presente momento, outubro de 2008, faltando dois meses para a sua conclusão:

- 1º momento: introduzindo a temática “Quebrando paradigmas”
- 2º momento: consolidando a discussão “Investindo na formação e capacitação”
- 3º momento: ampliando a atuação “Colhendo os frutos”

Em cada momento há uma descrição das ações que foram realizadas, apontando as dificuldades e os êxitos de duas formas:

1) Sistematizando a participação de cada monitor(a) de extensão do curso de Pedagogia nas diferentes fases de atuação do projeto e a experiência adquirida:

1.1) Bárbara Iana: destacar a construção dos referenciais de discussão dentro e fora do departamento, a participação nos eventos e nas reuniões no município de Juazeiro (BA) e o investimento na formação e capacitação, a disseminação dos conceitos e ideais da SAN no departamento, sua participação em eventos ‘macros’ como a Conferência Regional de SAN.

1.2) Denise Dias: destacar os desdobramentos do projeto, principalmente o processo de elaboração do diagnóstico sobre a situação da SAN nos 9 municípios do Território do São Francisco e a participação na elaboração e execução do projeto de pesquisa “Segurança Alimentar e Nutricional no Sub-Médio do São Francisco, Horticultura Comunitária e Inclusão Social”, um acompanhamento realizado nas hortas comunitárias nos municípios de Juazeiro (BA) e Petrolina (PE), juntamente com o DTCS – Departamento de Tecnologias e Ciências Sociais, da UNEB, em Juazeiro (BA).



2) Sistematizando a experiência da professora-coordenadora na condução desse projeto e a relação da SAN com a ECSA, descrevendo a participação em outro projeto de extensão correlato, também no mesmo departamento e curso de graduação, “Referenciais teórico-práticos da RESAB nos campi da UNEB no SA baiano” e dos desdobramentos na vice-coordenação no projeto de pesquisa e na realização de diagnósticos sobre a situação da SAN nos municípios do Território do Sertão do São Francisco.

3) Descrevendo as influências desses projetos na organização curricular e condução da disciplina “Educação e Gestão Sócio-ambiental”.

Sistematizando as experiências:

Diante das demandas que foram surgindo, foi então desenvolvido o projeto, na forma extensionista, intitulado “Construindo capacidades em Segurança Alimentar no Brasil e em Angola”, que amparado pela experiência similar realizada em outros estados e em Angola-Afárica, buscou suprir a necessidade de in(formação) sobre o tema e sua discussão no âmbito acadêmico junto aos discentes, mas também aberto aos docentes, funcionário e comunidade externa do Departamento de Ciências Humanas, da Universidade do Estado da Bahia, em Juazeiro (BA).

O projeto inicial surgiu em 2000 através de uma iniciativa da Ryerson University (Canadá) e da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), com financiamento da CIDA (Agência Financiadora de Desenvolvimento do Canadá). As ações iniciaram-se nos municípios de Araçuaí (MG), Fortaleza (CE) e Juazeiro (BA), o que levantou uma demanda para o curso de Pedagogia no aspecto da formação discente na temática da Segurança Alimentar e Nutricional, especialmente na Educação Alimentar.

1) Quebrando paradigmas

A princípio, a introdução da temática da SAN não foi bem compreendida e sua aceitação, obteve certa resistência por se questionar a sua relevância na formação do discente de Pedagogia.

A temática, porém, foi bastante aproveitada nas discussões propostas pela disciplina “Educação e Gestão Sócio-ambiental”, coordenada pela mesma professora-coordenadora do projeto de extensão, já que faz parte da ementa da disciplina a inserção da problemática ambiental na formação curricular dos(as) alunos(as) do curso de Pedagogia.

Sendo assim, a proposta de um projeto de extensão foi aceita e assim, a partir de agosto de 2006 o projeto foi instalado e começou a desenvolver as principais ações propostas:

- Cursos de Capacitação, visando a formação discente, docente e extensionista.
- Realização de eventos: Seminários e palestras.
- Construção de um banco de dados sobre a temática da SAN e temáticas correlatas: ECSA e DHAA (Direito Humano a Alimentação Adequada).
- Participação em eventos externos.



■ Acompanhamento de espaços de discussão da temática da SAN a nível municipal e estadual: Conferências sobre SAN e os Conselhos, municipal e estadual de SAN (COMSEA-Juazeiro e CONSEA-BA, em Salvador).

Definido o foco de atuação do projeto e o seu objeto de estudo, foi solicitada a abertura de seleção de bolsa de monitoria para a aquisição de um(a) aluno(a) para atuar como monitor(a) no projeto. Em seguida deu-se início à execução das atividades propostas.

2) Investindo na formação e capacitação

Dada a abrangência no tema: SAN e sua ligação direta com a educação, na medida que esta deve atuar na formação de sujeitos críticos e na promoção da saúde e dignidade humanas, a partir da conscientização e da capacitação, a Pedagogia enquanto ciência que trata dessa educação e nós pedagogos enquanto educadores, nos mais diversos espaços sociais e agentes aptos a modificarmos, positivamente, a sociedade, devemos estar à par desses debates, para com propriedade, intervirmos e transformarmos quando educamos nossas crianças, coordenamos corpos docentes ou, apenas, vivemos.

O projeto teve um primeiro bolsista, o aluno Alan Jones, que participou ativamente das ações iniciais de acompanhamento de eventos e levantamento de dados referentes ao assunto para a construção de um banco de dados para consulta sobre a temática da SAN, em nível local, regional, nacional e internacional.

No segundo período do projeto foi selecionada a aluna Bárbara Iana que teve como experiências:

I. Participação como ouvinte na Conferencia Regional de Segurança Alimentar e Nutricional - SAN, ocorrida nos dias 02 e 03 de abril de 2007, na cidade de Juazeiro (BA).

II. Realizar leituras e acumular referências bibliográficas dos vários trabalhos publicados sobre a área, sobretudo os de Josué de Castro, que fornecem estudos no concernente à classificação dos tipos de fome e suas causas sociais.

III. Atuação como colaboradora na organização de dois cursos de capacitação oferecidos pelo Projeto citado, os quais objetivaram, principalmente, aproximar a sociedade civil e a comunidade acadêmica da temática da SAN, enfocando sua relevância no SAB, onde a Universidade está inserida.

A experiência na participação deste projeto de extensão rendeu uma segunda seleção mas desta vez para ingressar como bolsista de iniciação científica em um outro Projeto, que busca fazer um levantamento do nível de segurança alimentar de moradores das áreas periféricas da cidade de Juazeiro (BA), intitulado “Segurança Alimentar e Nutricional no Sub-Médio do São Francisco, Horticultura Comunitária e Inclusão Social”.

A experiência da monitora aparece em um de seus relatos:

“Enquanto segunda monitora do Projeto Extensão: Criando Capacidades em Segurança Alimentar e Nutricional no Brasil e em Angola, no período de março a dezembro de 2007, sob a coordenação da professora Maria Luciana da Silva Nóbrega, acumulei várias experiências, desde conhecimentos bibliográficos até realização de eventos e cursos, e que em parte se deve às discussões suscitadas



no Departamento de Ciências Humanas sobre SAN. Proporcionando-me vivenciar o contato com as comunidades pesquisadas estabelecendo, assim, uma ligação mais concreta entre o saber acadêmico e sua aplicação na realidade.” (Bárbara Iana).

3) Colhendo os frutos

O Projeto “Construindo Capacidades em Segurança Alimentar e Nutricional no Brasil e em Angola”. Teve continuidade com a monitora Denise Dias e orientadora Prof.^a Maria Luciana da silva Nóbrega no dia 26/02/2008.

Nessa etapa do projeto as ações foram voltadas para uma intervenção mais efetiva nas comunidades, com ações realmente extensionistas, tais como:

■ Realização de eventos: Seminários e palestras no Território do Sertão do São Francisco, que abrange os municípios de Campo de Campo Alegre de Lourdes, Canudos, Casa Nova Curaçá, Juazeiro, Pilão Arcado, Remanso, Sento Sé, Sobradinho, Uauá. A monitora teve participação efetiva no desdobramento, conhecendo a realidade da situação dos mesmos, podendo assim constatar que eles possuem diversos órgãos, e que seus representantes trabalham , levando em consideração a importância da SAN nesses municípios.

■ Realização de um levantamento de dados, cientificamente comprovados pelo IBGE, nos municípios através das PNAD's (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio), podendo assim observar índices que deixam claros as necessidades que cada um possui, levando assim a aproximação de outras realidades, adquirindo conhecimentos transversais.

Na fala da monitora fica o seguinte registro:

“Desenvolvemos o projeto onde foi motivo de imensas oportunidades, reconhecimento, e muito orgulho, onde juntas trabalhamos no âmbito de mostrar para nós educadores e para a toda sociedade, como ação da SAN podem contribuir juntas. Tive então nesse período a oportunidade de vivenciar algumas experiências. Certamente tenho a convicção que a partir do conhecimento que eu adquirir, durante o projeto, temos que estar sensíveis a esses questionamentos. Desde então como monitora procurei adquirir conhecimentos que ate então foram bastante relevante. É importante ressaltar que o sucesso só acontece quando tomamos iniciativa, seja sociedade civil, alunos e representantes constroem pontes e resolvem sonhar juntos.” (Denise Dias)

Resultados esperados

Após dois anos de execução do projeto de extensão muitas realizações podem ser contabilizadas, conforme o tópico supracitado. Esperamos que após a finalização do projeto o espaço de discussão não se feche, mas tenda a crescer e se diversificar, haja vista que o interesse e a busca pelos eventos e cursos de capacitação promovidos pelo projeto foram aumentaram em proporção crescente de 40 novas solicitações a cada etapa em que o curso foi oferecido, em semestres intercalados.

Há ainda a perspectiva de uma publicação com os principais relatos e experiências, em forma de artigos científicos, advindos a partir do desenvolvimento do projeto, onde poderemos registrar as grandes contribuições do atores e atrizes desse processo: palestrantes, discentes, docentes, participantes, colaboradores(as), monitores(as) dentre outros(as).



Conclusão

Podemos observar que a inserção dessas demandas sociais na formação do educador são bem-vindas, não somente pela necessidades das sociedades atuais, mas também pelas oportunidades que os discentes têm de ampliar os horizontes da formação, contribuindo para a qualificação dos profissionais da Educação e dos indivíduos enquanto cidadãos e cidadãs planetárias.

Referências

- BERG, Michael. *O Caminho*. Rio de Janeiro: Imago, 2003.
- BUBER, Martin. *Eu e Tu*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.
- CAPRA, Fritjof. *A Teia da Vida*. São Paulo: Cultrix, 2000.
- CASTRO, Iêda. *Escola e Cidadania*, in: VIEIRA, Sofia Lerche (org). *Educação: olhares e saberes*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2000.
- CASTRO, Josué de. *A geografia da fome*. São Paulo: Editora RCB, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*, 7^a Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Práxis*. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. *Pedagogia da Terra*. Petrópolis: Petrópolis, 2000.
- JIMENEZ, Suzana Vasconcelos, MENEZES, Ana Maria Dorta, ARAÚJO, Raquel Dias. Explorando criticamente a noção de cidadania como eixo da luta sócio-educacional, in: JIMENEZ, Suzana Vasconcelos (org). *Trabalho e educação: uma intervenção crítica no campo da formação docente*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.
- MALUF, Renato Sérgio Jamil. *Segurança alimentar e nutricional*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.
- MENEZES, Ana Célia e ARAÚJO, Lucineide Martins. Currículo, contextualização e complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes. In: *Caderno multidisciplinar – Educação e Contexto do Semi-Árido Brasileiro*. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2007.
- NÓBREGA, Maria Luciana da Silva. Desenvolvimento sustentável no Semi-Árido e os aspectos da Segurança Alimentar e Nutricional: uma proposta de convivência. In: *Caderno Multidisciplinar – Educação e Contexto do Semi-Árido Brasileiro*. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2007.
- SCHWENDLER, Sônia Fátima. *As Diretrizes Operacionais de Educação do Campo e a trajetória de sua construção*. Curitiba: UFPR, 2005.



NOVAS TECNOLOGIAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM REALCE PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Cariny Helena da Silva NÓBREGA
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Começar um trabalho de pesquisa requer, entre outras coisas, motivação pessoal e profissional para seguir em um campo, *a priori*, desconhecido em seus pormenores técnicos e conceituais. Devo ressaltar que meu interesse pelo objeto desta pesquisa, ou seja, em investigar as possibilidades efetivas de utilização do computador na inclusão escolar de portadores de necessidades educacionais especiais, tem ligação direta com minha área de atuação, uma vez componho a equipe de execução do Projeto APAE, desenvolvido pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em parceria com a Associação dos Pais e Amigos dos Expcionais (APAE), Santa Rita, projeto que é objeto deste estudo.

O fato de integrar essa equipe tem me dado oportunidade de conhecer mais sobre inclusão dos portadores de necessidades educacionais especiais. Confesso que é algo novo para mim, pois não tive um acompanhamento próximo sobre este tema. Essa situação originária seria diversa da existente no Projeto, em novo ambiente de trabalho que se iniciava então à mais de sete anos, quando tudo começou com um Projeto do Mestrado pela Profª Ms Christina Maria Brazil de Paiva. Daí, depois da terminada seleção do PROBEX/UFPB e de ter adquirido êxito na seleção, resolvi fazer dessa experiência um projeto de pesquisa que apresentaria no fim da minha vida acadêmica como sendo a minha monografia, uma vez que vejo, neste Projeto, questões que precisam ser discutidas e aprofundadas. Mas não se tratava apenas de discutir a questão do uso das ferramentas computacionais como auxiliar na inclusão escolar de portadores de necessidades educacionais especiais na rede regular de educação, era também preciso discutir questões relevantes no âmbito das políticas públicas a esse respeito. Sendo assim, encaminho meu projeto que ainda está em andamento à seleção de uma vaga para participar do I Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED).

Com esse entendimento, esta pesquisa também se justifica pela necessidade de discutir e, sobretudo, efetivar a democratização e a equiparação de oportunidades educacionais escolares para igualar os direitos de todos à educação, com ênfase nos portadores de necessidades educacionais especiais.

Acredita-se também que as conclusões desse trabalho, sem generalizá-las, possam contribuir para que se entenda melhor como essa inclusão escolar possa vir a se realizar, respeitados sempre os contextos e os aspectos diferenciadores de cada realidade pesquisada. O domínio da tecnologia da Informática, nos espaços escolares, pode trazer contribuições ao desenvolvimento desses sujeitos, alunos que cooperam com um processo contínuo de inclusão escolar e consequente socialização.

A intensificação do uso das tecnologias da Informação e da Comunicação, nos mais diversos setores da sociedade, exige de todos o desenvolvimento de novas habilidades, competências e valores cognitivos e forçam a uma constante atualização e aprendizagem.

Nessa perspectiva, acredito que seja relevante o entendimento do modo como o uso dos recursos dessa nova tecnologia, em especial o computador, pode oferecer ao processo de inclusão escolar e igualdade de oportunidades, numa situação que atenda a todas as pessoas.

O desafio agora é democratizar esta educação, de forma a atender toda e qualquer diversidade que possa se apresentar na escola, concretizando o objetivo de oferecer uma educação de qualidade para todos, uma educação como direito de todos.



O Brasil vem despendendo esforços na elaboração e execução de políticas públicas que, atendendo ao ordenamento jurídico, abram as portas das salas comuns das escolas regulares comuns às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais.

Desse modo, há que se enfatizar que o intento principal desse trabalho é discutir os pressupostos e também verificar a efetividade do uso dos recursos computacionais nesse processo de inclusão escolar do portador de necessidades especiais.

Procuro, através do mesmo, compreender e verificar os resultados e efeitos que a participação dos alunos nesse Projeto possa vem gerando, ou seja, saber se realmente o aprendizado dos alunos, nas aulas de Informática na APAE, tem consequências em sua vida cotidiana, na vida social e, sobretudo, na vida escolar. Trata-se, portanto, de também saber se a Informática, em especial o contato com o computador, tem impacto direto nos resultados dessa sua vivência escolar.

É de suma importância, também, destacar a tipificação deste trabalho, visto que pesquisas deste gênero, com esse enfoque recaindo sobre as pessoas portadoras de necessidades especiais, numa perspectiva de análise sobre os efeitos que o uso metódico dos recursos tecnológicos podem trazer no processo de inclusão dessas pessoas escola comum.

Logo, na realização desse trabalho, faz parte do percurso, a ser seguido, levantar questões e, para isso, a metodologia possui importância especial, na medida em que colabora sobremaneira para o alcance dos objetivos propostos, norteando o processo de investigação.

Para tanto, a definição e a elaboração do problema, a ser investigado e analisado, são fundamentais. Na concepção de Boaventura (2004, p.64):

Uma cadeia deve ser estabelecida entre o problema e a metodologia. O problema tipifica a natureza do estudo, que pode ser mais quantitativo ou mais qualitativo, descritivo ou explicativo. O uso de fontes, os processos e as técnicas devem permitir a definição do referencial metodológico.

A investigação a que essa pesquisa se propõe inicia-se no âmbito da pesquisa descritiva.

A pesquisa descritiva intenta fazer a enumeração, o levantamento ou a coleta dos caracteres manifestos de uma população, suas interações, seus comportamentos, seus problemas. Meu desejo é de conhecer todas essas relações e interações sociais de uma comunidade ou mesmo de um determinado sujeito é que o leva a escolher esse tipo de pesquisa, que Gil (1999, p. 44) assinala como sendo a que levanta as características que: “(...) têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Começar pela pesquisa descritiva é fazer opção por encontrar uma entrada que se abra para a realidade mais profunda que supõe a captação daquilo que é mais manifesto. O manifesto é a porta de entrada e, a partir daí, é possível desvelar conceitos e estabelecer relações entre as possíveis variáveis encontradas, num determinado ambiente.

O mesmo grau de relevância é dado à descrição dos sujeitos desta pesquisa - aluno, família e funcionários da APAE Santa Rita / PB, além dos envolvidos neste projeto - suas relações sociais, familiares, as condições que estes encontram na escola e a relação com seus pares e, nessa perspectiva, justifica-se a escolha da realização de uma pesquisa descritiva.

Aos dados trazidos pela pesquisa descritiva, optou-se por aliá-los aos achados de um estudo de caso. De acordo com Triviños (1987, p. 133), o estudo de caso: “É uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa profundadamente”.

Trata-se de uma estratégia vinculada à pesquisa qualitativa, cuja preocupação está centrada na percepção e interpretação da realidade. Sobre o estudo de caso, Laville e Dionne (1999, p.156) enfatizam que:



A vantagem mais marcante dessa estratégia de pesquisa repousa, é claro, na possibilidade de aprofundamento que oferece, pois os recursos se vêem concentrados no caso visado, não estando submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos.

Ainda sobre a definição de estudo de caso, Tosta (2004, p.1) assim se posiciona: “O Estudo de Caso (...), seja ele simples e específico ou complexo e abstrato, (...) é sempre bem delimitado e deve ter seus contornos bem definidos no desenrolar da pesquisa”.

Uma outra característica, não menos importante do estudo de caso, é a possibilidade de se aprofundar mais no objeto a ser estudado. Por se analisar um caso específico, esse maior aprofundamento, no ambiente do objeto de pesquisa, traz vantagens como, por exemplo, a possibilidade da interpretação detalhada de certas variáveis em um determinado contexto, a relação destas variáveis com os sujeitos ou situações podem ser reveladoras e determinadoras de comportamentos importantes para interpretação do fenômeno.

Com esse mesmo entendimento e de forma complementar, Roese (1998, p.192) acrescenta:

O estudo de caso permite responder como e por que aquelas características específicas que observamos são possíveis, em um quadro teórico mais amplo, como as grandes tendências se manifestam, ou não, em realidades sociais concretas. Portanto a especificidade do caso é o traço diferenciador desta técnica o que, ao contrário de ser uma característica fragilizadora, é a sua grande força.

Por se tratar de um estudo de caso, faz-se necessário explicitar a unidade empírica de análise, ou seja, o lugar onde se pretende realizar a pesquisa, que, nesse caso, será o projeto realizado pelo PROBEX/UFPB em parceria com a APAE Santa Rita/PB. Desse modo, pretende-se estudar as relações dos alunos, dos monitores que fazem parte do Projeto, dos pais dos alunos beneficiados e, todas essas, ligadas pelo fio condutor da importância que a Informática pode ter na inclusão de portadores de deficiência na escola regular.

Nessa perspectiva, entende-se o estudo de caso como técnica de pesquisa apropriada a esta pesquisa, uma vez que o aprofundamento na compreensão do assunto específico da questão é essencial. Conhecer e estabelecer as relações, as nuances e peculiaridades que envolvem os sujeitos desta pesquisa em suas relações, em sentido amplo, serão de importância patente.

Para tornar real este estudo, foi necessário selecionar pessoas que pudesse colaborar para sua realização. Desse modo, foram selecionadas pessoas ligadas na área de informática para que assim pudesse encontrar uma maneira adequada para que este projeto seja desenvolvido.

Tal seleção se justifica no sentido de que é fundamental, para análise da efetividade do cumprimento dos objetivos deste trabalho, que se recolhessem dados, informações acerca do Projeto de Extensão e posições sobre suas atividades.

A informática na educação

A educação, nos dias atuais, está passando por um processo de renovação de espaços, de (re)significação de conteúdos e de valores, tendo, como ponto de partida, todas as mudanças ocorridas na sociedade.

A escola, como instituição integrante e atuante dessa sociedade e desencadeadora do saber sistematizado, não pode ficar fora ou à margem do dinamismo da revolução tecnológica e informational. Marinho (1998, p. 46) faz uma análise do papel da escola e sua evidente mudança:



A escola não é mais a (principal) depositária do conhecimento mais sistematizado, principalmente através do professor. A escola deve reconhecer que, como as fontes de informação tornam-se mais e mais ampliadas e o acesso a elas está cada vez mais facilitado, não precisa mais manter seu papel de agência informadora.

Nessa mesma perspectiva de interpretação das mudanças necessárias à escola, Maturana *apud* Costa e Paim (2004, p.17) se posiciona:

É nessa ótica de mudança que a escola (...), deve assimilar as Novas Tecnologias (NTs), visando a que novos instrumentos de mediação contribuam para a transformação de práticas pedagógicas, levando-as à superação de abordagens reducionistas de conhecimento e à instauração de uma abordagem que explique as relações sujeito/objeto como um processo permanente e inerente à própria vida.

O papel relevante que as novas tecnologias da Informação e da Comunicação poderão desempenhar, no sistema educacional, depende de vários fatores. Além de uma infra-estrutura adequada de comunicação, de modelos sistêmicos bem planejados e projetos teoricamente bem formulados, o sucesso de qualquer empreendimento nessa área depende, fundamentalmente, de investimentos significativos que deverão ser feitos na formação de recursos humanos, em tomadas de decisões políticas apropriadas e oportunas, amparadas por forte desejo de capacidade de realização e financiamento.

Para Marinho (1998, p. 74 - 75), tal planejamento deve levar em conta, necessariamente, que:

- A informática não é panacéia para resolver todos (nem para a maior parte, talvez) dos problemas atuais da escola. Antes de serem informáticos ou tecnológicos, muitos dos atuais problemas da escola são de ordem social e pedagógica;
- é absolutamente indispensável a revisão das práticas pedagógicas adotadas na escola, na perspectiva da elaboração de um novo projeto de fazer pedagógico, no qual seja possível a construção do conhecimento pelo próprio educando, ao invés da mera e tradicional transmissão;
- nessa perspectiva, é importante que a introdução do computador não inviabilize a contínua busca de outras alternativas para a melhoria da prática pedagógica que dispensem o próprio computador. O computador não é por si só suficiente para mudar a prática na escola. Existem outras formas eficientes capazes de assegurar uma aprendizagem maisativa às quais o computador pode e deve se integrar;
- o computador é uma ferramenta que pode gerar as condições para que esse novo tipo de aprendizagem ocorra, permitindo que o aluno deixe de ser um agente passivo do processo para ser o autor da construção, ao permitir o desenvolvimento de um ciclo que envolve descrição – execução – reflexão – depuração – descrição, como bem enfoca Valente (1993b). (...);
- a possibilidade do uso do computador instrumento de aprendizagem pode/deve ser encaminhada na perspectiva de trabalhos interdisciplinares/multidisciplinares, com a escolha de “temas integradores” que podem ser explorados também com o uso do computador. (...);
- o computador não deveria ser introduzido através de uma nova e específica matéria sob responsabilidade de professores de informática - no ensino de informática ou mesmo usando computador para “resolver” problemas de matérias específicas. Essa máquina deveria ser incorporada como ferramenta para o trabalho de professores das matérias curriculares nos ensinos fundamental e médio.

Entretanto, para que se possam combinar esses elementos num modelo de planejamento sistêmico, adequado e exequível, se faz necessário melhor compreender as diferentes realidades



educacionais, a gravidade dos problemas que afetam a educação e suas relações de interdependência com os outros sistemas e os novos cenários mundiais que estão sendo desenhados e redesenhados pelo processo de globalização.

Nesses cenários estão incluídas as novas tendências que vêm afetando a economia, a política, o meio-ambiente, as maneiras de viver e conviver, as formas como as sociedades se organizam, levando a perceber o quanto a área educacional pode se beneficiar das significativas modificações nos processos de ensino-aprendizagem trazidas por essas tecnologias.

Também entendendo que a inserção do computador na escola pode trazer benefícios à qualidade e efetividade na educação, La Taille (1990, p.30) acrescenta, ainda, a utilidade do computador na implementação da denominada cultura geral, senão vejamos: “O computador parece-nos ser, hoje, um excelente instrumento para, de forma moderna e motivadora, implementar o que se costuma chamar de ‘cultura geral’ sem transformá-la numa bagagem pesada e desconectada da realidade”.

Fazendo-se uma retrospectiva ao longo do tempo, é, a partir das grandes Guerras Mundiais, ocorridas no século XX, que se pode observar um aumento virtuoso dos investimentos em novas tecnologias de comunicação. Não há dúvidas de que as guerras, cujo caráter maléfico é indiscutível, acabam por gerar saltos no desenvolvimento da ciência e da tecnologia. No que se refere à Informática não foi e não é diferente.

Terminada a Segunda Guerra Mundial, tem-se o início de uma corrida pela conquista do espaço. A corrida armamentista era um constante mover de peças, sempre visando ao domínio de tecnologias que pudessem superar as já existentes. A consequência imediata foi um redobrado investimento em pesquisas científicas. A Guerra Fria, travada entre Estados Unidos e União Soviética, ensejou enormes montantes de investimento na indústria bélica.

Segundo Lucídio Bianchetti, em seu artigo: “Dilemas do Professor Frente ao Avanço da Informática na Escola” 44, pode-se dizer que, com o fim da Guerra Fria, a globalização passou a ocupar os espaços mundiais com desenvolvimento da Comunicação e da Informática.

Sendo assim, definir quem seriam os produtores de tecnologias e quem seriam os consumidores destas, passou a ser muito importante. É nesse cenário que se justifica a necessidade da Informática na escola, bem como a trajetória para se chegar até lá, pois as escolas, além de grandes consumidoras, são também formadoras de consumidores de tecnologias.

As novas formas de conhecimento, de informação e suas tecnologias ganham importância fundamental na compreensão do mundo atual. Segundo Costa (2002, p.11): “O mundo contemporâneo tem passado por profundas transformações nos âmbitos social, econômico, político e tecnológico, o que se reflete nas culturas, nos costumes, nas relações interpessoais, na educação e no trabalho”.

Nesse sentido, ao pensar na inclusão de portadores de necessidades especiais, essa questão da reorganização da escola se faz ainda mais necessária, pois a sociedade, cada vez mais, exige uma familiarização com a tecnologia, com uma nova forma de comportamento que exige mais autonomia, poder de decisão e capacidade de aprender.

A necessidade de um reposicionamento da educação, diante dos novos padrões de produtividade, de competitividade e de cooperação, decorrentes dos avanços científicos e tecnológicos e da compreensão das economias modernas, indica que um novo caminho deve ser tomado, no que diz respeito à concepção de educação, de inclusão e de responsabilidade social.

Essas mudanças têm de ser entendidas como importantes para a educação, em qualquer nível, na medida em que uma nova concepção de saber está sendo posta na realidade escolar, uma concepção embasada em novas relações com a tecnologia.

Com esse entendimento, Lévy (1993, p.126) ressalta que:



O essencial, porém, reside num novo estilo de pedagogia que favoreça, ao mesmo tempo, os aprendizados personalizados e o aprendizado cooperativo em rede. Nesse quadro, o docente vê-se chamado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos, em vez de um dispensador direto de conhecimento.

Então, com base num processo educacional que favoreça o aprendizado coletivo, é fundamental compreender e definir o papel de todos os envolvidos no processo de ensino, seja na escola e fora dela.

Numa concepção de educação coletiva, em que os sujeitos do processo ensinoaprendizagem interagem entre si e, ao mesmo tempo, com a tecnologia no meio educacional, torna-se importante entender o conceito de construção do conhecimento.

Compreender os novos processos de aquisição e construção do conhecimento é básico para tentarmos superar este impasse. Esta compreensão, por outro lado, empurra-nos *necessariamente* para considerarmos fundamental a introdução das chamadas tecnologias da comunicação e informação nos processos de ensinoaprendizagem (PRETTO, 1999, p. 80).

Se, conforme Jean Piaget, as crianças são construtoras de seu próprio conhecimento, quando portadoras de deficiência, essa construção pode ser limitada pela restrita interação das mesmas com o ambiente social e mesmo físico. E é, nesta interação, que, segundo Papert (1994), por intermédio da ação física ou mental do indivíduo, se dão as condições para a construção do conhecimento. Sobre a importância, para o aprendizado, das interações no mundo, enfatiza Papert (1994, p. 128): “O Construcionismo, minha reconstrução pessoal do Construtivismo, atribui especial importância ao papel das construções no mundo como apoio para o que ocorreu na cabeça, tornando-se, deste modo, menos uma doutrina puramente mentalista”.

Ainda se posicionando a respeito do paradigma construcionista, e dessa denominação dada por Papert, Valente (1993, p.7-8) enfatiza:

Ele usou este termo para mostrar um outro nível de construção do conhecimento: a construção do conhecimento que acontece quando o aluno constrói um objeto de seu interesse, como uma obra de arte, um relato de experiência ou um programa de computador. Na noção de construcionismo de Papert existem duas idéias que contribuem para que esse tipo de conhecimento seja diferente do construtivismo de Piaget. Primeiro, o aprendiz constrói alguma coisa, ou seja, é o aprendizado através do fazer, do “colocar a mão na massa”. Segundo, o fato de o aprendiz estar construindo algo de seu interesse e para o qual ele está bastante motivado. O envolvimento efetivo torna a aprendizagem mais significativa.

Costa e Paim (2004), também, enfatizam que é interagindo com os objetos do conhecimento que o sujeito constrói novos conhecimento, formando uma espécie de espiral que favorece e também faz parte do processo de aprendizagem. Isso demanda um novo olhar da escola sobre todo este processo de construção do conhecimento. Enfatizando, esses mesmos autores se posicionam:

Assim, demanda-se um novo modelo de ensino que privilegia o sujeito em sua interação com o conhecimento, reconhecendo-se a necessidade de se constituir um aprender novo, que pode ser traduzido em um sistema a distância, mas que é caracterizado, fundamentalmente, por um processo dialético, coletivo, de interação, nas redes do ciberespaço (COSTA e PAIM, 2004, p. 35).



Se o sujeito constrói seus conhecimentos, por meio de sua interação com o outro, com o meio e com os objetos, precisa-se entender como a inserção de novas tecnologias, em especial o computador, no âmbito escolar, interfere nesse processo contínuo de construção do conhecimento.

Sobre essa necessária reorganização da educação, frente às inovações das tecnologias, Collins e Sakamoto *apud* Marinho (1998, p.66) trazem algumas razões para que a escola incorpore essas inovações, sobretudo o computador, em seu âmbito. São elas:

1. sociais – os computadores são importantes na sociedade e, assim, os estudantes devem ser preparados para lidar com eles;
2. vocacional – os estudantes devem usar os computadores de forma a se prepararem para o trabalho futuro;
3. pedagógica – os computadores podem melhorar o ensino de assuntos tradicionais;
4. catalítica – os computadores provocarão amplas modificações no sistema educacional e modificarão a natureza do ensino e de aprendizagem;
5. industrial – mantendo-se computadores nas escolas estará se ajudando a construir um mercado que possibilitará o desenvolvimento de uma capacidade interna ao país de produção de *hardware* e *software* e, finalmente
6. de custo-benefício – computadores podem substituir professores ou alguns dos custos com professores.

Em relação ao item 6 do exposto acima, entende-se que o uso do computador na escola não deve ser encarado como processo de substituição do professor na sala de aula.

O computador tem de ser compreendido como uma ferramenta auxiliar do professor em sua missão educativa, na medida que pode servir como instrumento de apoio na mediação da relação entre sujeito e objeto, podendo até ser usado como objeto dessa mediação.

Interpretando o papel do professor nesse cenário de transformação do sistema educacional, Pretto (1999, p.79) posiciona-se:

Assim, a transformação do sistema educacional passa, necessariamente, pela transformação do professor. Não podemos continuar pensando em formar professores com teorias pedagógicas que se superam cotidianamente, centradas em princípios totalmente incompatíveis com o momento histórico.

Todas essas mudanças, especificamente a incorporação de novas tecnologias no meio social, precisam ser entendidas no âmbito escolar, uma vez que inclusão passa por este ambiente, para, assim, chegar a ponto de efetivar ações inclusivas.

Nesse sentido, também, políticas públicas foram lançadas, com o intuito de alavancar o uso dessas tecnologias na escola. Ainda, segundo Pretto (1999, p.80):

Os projetos políticos de implantação de complexos tecnológicos de comunicação e informação sempre buscaram na educação elementos complementares para sua sustentação. Inúmeros decretos foram promulgados com o objetivo de identificar e estimular possíveis usos na área educacional deste sistema de rede.

Nesse sentido, a discussão sobre a inserção da tecnologia na escola, suas origens, causas e efeitos são importantes no desenvolvimento deste trabalho, uma vez que tem influência, direta e indiretamente, na inclusão de pessoas com necessidades especiais, tanto na escola, quanto no mundo do trabalho, ou no meio social.



A Informática na educação especial

O acelerado desenvolvimento tecnológico e sua evidente penetração, nas instituições sociais, vêm provocando transformações na sociedade, na cultura e, principalmente, na educação que, não podendo permanecer alheia a este processo, passou a se utilizar dessas tecnologias como mais um recurso para a inserção de pessoas portadoras de necessidades especiais na sociedade, permitindo-lhes descobrir novas maneiras de ver o mundo e aprender.

A Informática tem trazido grandes possibilidades de mudanças na área educacional. Algumas dessas já vêm ocorrendo e é, a partir delas, que se têm discutido alguns pontos, tais como a importância e o papel do professor e do aluno nesse processo.

Entretanto, há que se ressaltar que a incorporação dos recursos da Informática, em especial, o computador, no âmbito da sala de aula pode ser fator de avanços na aprendizagem, tanto para alunos portadores de necessidades especiais quanto para alunos não portadores destas necessidades. Segundo Valente (1991), por ser uma ferramenta de trabalho com a qual se escreve, desenha-se e resolvem-se problemas, o computador significa para o deficiente mental um objeto desafiador das suas capacidades intelectuais.

Na Educação Especial ou em qualquer outro processo educacional inclusivo, no qual alunos, com necessidades especiais, façam parte do contexto da sala de aula comum, o computador poderá trazer grandes vantagens, pois, com os recursos de que este instrumento dispõe (tais como som, animação, efeitos especiais, entre outros), o aprendizado pode tornar-se mais atrativo, significativo, evidenciador de habilidades e interessante, tendo em vista que este material pode ser facilmente adaptado ao nível intelectual e ao ritmo de cada um.

Para Costa e Paim (2004, p. 17): “Nesse contexto informacional, as relações com o conhecimento adquirem nova dimensão já que o sujeito cognitivo é constituído em ambientes que incorporam novas relações com os objetos do conhecimento”. Com esse entendimento, conclui-se que o aspecto fundamental da tecnologia é o fato de o aluno poder estar em contato com o objeto de aprendizagem.

Respeitado o ritmo particular de cada aluno, as possibilidades de sucesso, no processo de construção do conhecimento deste, são consideravelmente boas. O mesmo ocorre no caso dos portadores de necessidades especiais, uma vez que o fato de estas pessoas terem seu ritmo de aprendizagem respeitado, já constitui avanço e incentivo significativo para seu processo de construção do conhecimento.

A mudança na função do computador para o ensino deve estar respaldada sob uma abordagem que respeite o ritmo e a capacidade de cada aluno, de modo que contribua para o desenvolvimento global destes, valorizando e evidenciando aspectos cognitivos, sociais, afetivos e emocionais.

Desse modo, Valente (1991) salienta que esta ferramenta não deve ser o foco de um novo processo, mas um instrumento que permita a complementação, aperfeiçoamento e possível transformação e mudança para a qualidade do ensino.

Ainda, de acordo com Valente (1995, p.1):

O uso de computadores em educação especial tem permitido o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente especial. Através da metodologia Logo de ensinoaprendizagem foi possível criar ambientes de aprendizagem baseados no computador para um grande número de crianças deficientes, como deficientes físicos (Goldenberg, 1979; Weir, Russell e Valente, 1982; Valente 1983; Weir, 1987; Murphy, 1991; Ferraz e Garcia, 1991; Valente, 1991; Valente, 1991; Guerreiro, 1991), deficientes auditivos (Goldenberg, 1979; Battro, 1986; Battro e Denham, 1989; Valente e Gagliardi, 1991; Barrella, 1991), deficientes visuais (Marin, 1991; Gasparetto et al, 1991), autistas (Weir e Emanuel, 1976;



Goldenberg, 1979; Weir, 1987), deficientes mentais (Weir, 1981) e crianças com problema de aprendizagem (Weir e Watt, 1981; Weir, 1987). Nesses ambientes essas crianças puderam aprender e se desenvolver intelectualmente graças à metodologia educacional adequada a cada uma dessas populações e a presença do computador, enriquecendo o ambiente de ensino-aprendizagem.

Com o uso do computador, os alunos poderão exercitar a capacidade de construir seu próprio conhecimento a partir de ações físicas ou mentais, realizadas no ambiente onde foram inseridos. Nesse processo, a função do professor deverá ser a de criador de ambientes de aprendizagem, facilitador e mediador no processo de construção do conhecimento pelo aluno, ou seja, efetivar o real significado da aprendizagem.

Dessa forma, na medida em que o trabalho se consolida, os professores encontram formas e estratégias de usar a tecnologia modificando a sua prática instrucional, o significado da aprendizagem e das relações entre professor e aluno, aluno e aluno, desenvolvendo um ambiente criativo, contextualizado e repleto de condições e alternativas para uma educação inclusiva.

Outra questão a ser tratada é que o aluno tem de criar um determinado grau de autonomia na construção de seu conhecimento. Essa autonomia não significa, de modo algum, que o papel do professor tenha sido reduzido ou até mesmo dispensado. Conforme Valente (1991, p. 1), pode-se salientar o seguinte:

As crianças com deficiência (física, auditiva, visual ou mental) têm dificuldades que limitam sua capacidade de interagir com o mundo. Estas dificuldades podem impedir que estas crianças desenvolvam habilidades que formam a base do seu processo de aprendizagem.

De acordo com essa posição, percebe-se a importância do professor no processo de aprendizagem do aluno. O professor adquire, nesse contexto de introdução de novas tecnologias no ambiente escolar, importância fundamental na medida em que sua atuação passa a ser de mediador do processo de ensino-aprendizagem e, até mesmo, no processo de inclusão social.

Nessa perspectiva, ressalta Lévy (1999, p.171) que:

Os professores aprendem ao mesmo tempo que os estudantes e atualizam continuamente tanto os seus saberes ‘disciplinares’ como suas competências pedagógicas. A partir daí, a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento.

Se a ênfase do processo educacional está no indivíduo, no "sujeito coletivo", na aprendizagem, na construção do conhecimento, no desenvolvimento da compreensão, na necessidade de construção e reconstrução do homem e do mundo, então a educação, usando as novas instrumentações eletrônicas, deverá estar voltada para o desenvolvimento humano.

Não resta dúvida de que os avanços tecnológicos são de fundamental importância para todos, não somente no âmbito educacional como também no uso doméstico e profissional. Nessa perspectiva, o PROINESP propõe como objetivo geral:

O Proinesp visa a incentivar o uso pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Educação dos alunos portadores de necessidades especiais matriculados em escolas especializadas mantidas por organizações não-governamentais sem fins lucrativos, por meio da disponibilização de recursos tecnológicos e, concomitantemente, da qualificação de professores destas escolas (PROINESP, 2000, p. 10).



O PROINESP ressalta que as Tecnologias da Informação e da Comunicação podem intervir no perfil de competência das pessoas portadoras de necessidades especiais. De acordo com esse documento, uma intervenção se dá na pré-formação ou formação profissional dessas pessoas. Nesse sentido, a utilização de sistemas utilitários e de aplicativos abre possibilidades de atuação no mercado de trabalho através da formação de jovens, amenizando, assim, a discriminação e, ao mesmo tempo, promovendo a inclusão social.

Considerações finais

Inicia-se a conclusão de um trabalho, como o que ora se apresenta, com a certeza de que desenvolver uma pesquisa coloca o pesquisador num caminho de incertezas e descobertas constantes, o que é uma oportunidade de conhecimento importante e desafiadora.

O que se tomou como foco de investigação desse trabalho foi a importância e a efetividade do uso da Informática, em especial, dos recursos computacionais, na inclusão de portadores de necessidades especiais na escola comum.

O estudo se deu a partir da análise de um projeto de extensão universitária, na APAE, onde alunos com as características acima descritas são encaminhados pela APAE Santa Rita/PB, e tem a oportunidade de participar aulas de informáticas.

Para analisar a efetividade dessa experiência, tomou-se, como sujeito dessa análise, os alunos da instituição, por meio de observação e interação, procurei oportunizar esses alunos.

Ao começar o trabalho, proporcionando um panorama atual da Educação Especial no Brasil, através de dados estatísticos oficiais, procurou-se mostrar seu evidente crescimento em números efetivos, através de dados oficiais. Pôde-se notar que o número de matrículas de portadores de necessidades especiais vem aumentando a cada ano.

Entretanto, um apanhado histórico desse quadro também se fazia pertinente. E foi isso que se fez, ao se relatar o progresso da legislação educacional brasileira, procurando realçar a questão da evolução dos direitos dos portadores de deficiência nos textos legais.

Pôde-se constatar que, somente em tempos recentes, essas pessoas vêm alcançando progressos em relação à garantia normativa de seus direitos fundamentais, tais como o direito à educação, ao tratamento igualitário, entre diversos outros. Constatei, também, que é recente a formulação de políticas públicas que visam atender e garantir o direito à educação, de qualidade, aos portadores de necessidades especiais.

Com relação à garantia ao direito à educação, somente com a Constituição Federal de 1988, cujo teor foi explicitado e complementado pela LDB de 1996, é que essas pessoas viram suas lutas históricas terem resultado, com a conquista de um capítulo específico nessa lei para tratar do tema.

Desse modo, considerando a Constituição Federal de 1988, portadora de enormes progressos e conquistas, principalmente no âmbito dos direitos sociais e também com base em pesquisas recentes, utilizadas neste trabalho, pôde-se notar que a grande propulsora do número efetivo de matrículas dos portadores de necessidades educacionais especiais foi mesmo a LDB de 1996.

Optou-se, também, por realizar uma revisão sobre a evolução do pensamento e concepções acerca da questão da deficiência. O que se percebeu é que essas pessoas, com o passar dos anos e com os avanços da Ciência, passam a ser mais respeitadas, a partir do momento em que o conceito de sua deficiência sai da impressão do senso comum e até mesmo da superstição, para alcançar lugar, senão de respeito efetivo, pelo menos de progressos para que se alcance esse fim. De aberrações da natureza, passam, ao menos nos discursos, a pessoas com os mesmos direitos e deveres, respeitadas suas limitações.



Importante destacar, ainda, a ligação deste trabalho com a questão das novas tecnologias, uma vez que se analisa aqui a contribuição da Informática para a inclusão desses sujeitos na escola comum.

Desse modo, dedicamos parte deste estudo para analisar a inserção da Informática no âmbito escolar e a relação que a mesma pode ter no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, notou-se que a Informática, mais especificamente o computador, tem ganhado espaços, em diversos lugares, inclusive nos meios escolares.

Há uma evidente mudança de paradigma, em que a escola agora é ambiente de formação cidadã e, também, de formação de futuros trabalhadores para os mercados de trabalho cada vez mais seletivos. Nessa perspectiva, faz-se necessário, também, que os espaços da Educação Especial, de modo idêntico, absorvam essas mudanças, essas evoluções, pois as pessoas que a freqüentam têm direito a uma formação plena.

Nesse sentido, foi importante percorrer os momentos relevantes e decisivos, do ponto de vista experimental, da implantação da Informática e seus variados recursos no espaço educacional brasileiro, tal como o ocorrido com o Projeto Educom, para, a partir dele, poder ressaltar e constatar a importância que tais implementações podem trazer ao espaço educacional.

Do mesmo modo, percebeu-se a importância de destacar as ações governamentais referentes ao uso da Informática na educação e na inclusão de portadores de necessidades especiais, na medida em que se perpassou o discurso oficial brasileiro, através do PROINESP, do Proinfo, entre outros programas estatais e a fala de estudiosos do assunto em questão.

Uma sociedade de base inclusiva tem, em seus alicerces, a crença de que todas as pessoas têm direito à participação ativa nas relações sociais, contribuindo, de alguma forma, para o seu desenvolvimento. No processo de inclusão, buscam-se dissipar as barreiras e os estigmas consolidados em relação a grupos socialmente marginalizados, dos quais podem fazer parte os portadores de deficiência.

O conceito de inclusão, tratado por Martins (1997), é cotejado com o conceito de desigualdade, sob a ótica da sociedade de classes no capitalismo e dentro de uma vertente propriamente sociológica.

Aí o autor trabalha com a inclusão como uma realidade inherente ao capitalismo por sua natureza, sobretudo, quando considera suas duas frentes: o trabalho e o consumo. Nesse sentido o conceito de exclusão corresponderia, na verdade, à idéia de privação social, de privação do trabalho como força disponível e excessiva, privação do mercado de consumo e estimulação ao mesmo tempo, privação de vários bens sociais e, até mesmo, a privação de direitos declarados.

Nesse sentido, Martins (1997) trata da exclusão, não numa visão economicista (econômico-social), mas num aspecto mais amplo, abordando a questão numa linha de pensamento, por ele afirmada, como sociológico-política, em que a verdadeira exclusão não se dá somente em consequência de fatores econômicos, mas seu foco é, sobretudo, a desigualdade social que se manifesta por meio de múltiplas realidades, entre as quais a que hoje se dissemina sob o termo exclusão.

Ora, no nosso caso, estamos tratando de uma inclusão tipificada, na qual o tratamento sociológico da exclusão/inclusão não pode ser estendido sem as devidas mediações aos portadores de deficiência, mais especificamente aos portadores da Síndrome de Down. Essa síndrome não é privativa de nenhuma classe social, etnia, gênero ou outra distinção econômica ou cultural.

Garantir direitos aos portadores de necessidades especiais e estendê-los a todo e qualquer indivíduo é uma forma de inclusão tipificada, que visa reparar uma discriminação que opõe e propor um processo de discriminação positiva, decorrente de uma deficiência manifesta. Bobbio (1992) denomina de processo de especificação aqueles direitos que buscam assegurar: “(...) ulterior determinação dos sujeitos titulares de direito” (p.62), tais como os de gênero, os relativos



às fases da vida e os concernentes: “(...) à diferença entre estado normal e estados excepcionais da existência humana” (p.62).

A rigor, Bobbio (1992) retoma o princípio de que, ao tratarmos desigualmente os desiguais, estamos libertando-os de uma discriminação ou barreira, e, libertando-os, estamos igualando-os. Esse autor aponta para uma relação dialética entre igualdade e liberdade.

Então, ao garantirmos o direito à especificação, está-se, de toda forma, buscando assegurar o respeito às diferenças. A discriminação positiva legal, nesse caso, é justificada por uma redução e eliminação de barreiras que geram desigualdades.

Em síntese, podemos, então, destacar, com relação ao conceito de inclusão aqui utilizado, que ele implica a igualdade de oportunidades, sobretudo perante ao exercício do respeito dos direitos constitucionais expressos no art. 1º, incisos II e III e, também, no art. 3º, incisos I, III e IV da Constituição Federal de 1988, cuja efetividade é um caminho para a própria crítica às formas mais profundas de desigualdade.

A igualdade de oportunidades se ampara no direito à educação, sobretudo e, preferencialmente, na escola comum, onde se declara o direito em acolher todas as pessoas em seu espaço. Concomitantemente, também, é preciso buscar o amparo na declaração e na defesa da cidadania, sob o direito à especificação justificada. É ela que corrobora a noção de inclusão, que permeia as discussões acerca da chamada escola inclusiva.

É sob essa noção, cujo ponto crucial é o respeito às diferenças, que estudiosos e pesquisadores as afirmam como caminho no sentido de uma justiça comutativa.

O princípio da democratização das oportunidades e condições, no âmbito educacional, trouxe consigo uma crescente abertura no espaço escolar. Novas concepções, novas metodologias, novos aportes teóricos carregam em si, também, a necessidade da presença da tecnologia, marca de uma sociedade cada vez mais dependente do conhecimento aplicado. Assim, o espaço escolar se vê obrigado a partilhar cada vez mais as novas tecnologias da Informática e da Comunicação, encarnadas, sobretudo, na figura do computador.

O Governo Federal, mesmo que ainda de forma tímida, vem despendendo esforços para implantação de um programa que efetive o uso das novas tecnologias, em especial, o computador, como ferramenta auxiliar, não só no processo de ensino-aprendizagem, mas também como ferramenta de inclusão social.

Então, neste trabalho, passamos a analisar o uso desta ferramenta e, de fato, pôde-se verificar a efetividade da contribuição que o uso, planejado e contextualizado da Informática, sobretudo o computador, pode trazer ao processo de aprendizagem de diversas pessoas, inclusive das pessoas portadoras de necessidades especiais.

De acordo com a pesquisa que ainda se encontra em andamento, posso finalizar este trabalho, constatando em primeiro lugar que muito se avançou com relação à concepção acerca da deficiência, mas muito ainda se precisa caminhar para a construção de uma sociedade mais justa, em que todos sejam respeitados, mesmo os detentores de diferenças marcantes e que tais diferenças não se transformem em princípio discriminativo.

Em segundo lugar, algumas questões ficam levantadas, à espera de uma investigação mais ampla a seu respeito. Isso, por exemplo, pode se aplicar à questão do uso efetivo do computador, como ferramenta auxiliar no processo de educação e inclusão, com relação às crianças superdotadas. Isso se aplica também às outras formas de necessidades especiais, sejam psíquicas ou físicas.

Ainda posso levantar outra questão, esta, mais ligada à Educação Especial num âmbito geral, que é a questão do financiamento desta modalidade de ensino, em nível federal e, até mesmo, regional, seja na esfera Estadual ou Municipal.

Outro ponto a ser explorado é a relação existente entre as escolas comuns onde os alunos portadores de necessidades especiais são matriculados e suas famílias e, até que ponto e, sob quais perspectivas, essa relação pode auxiliar no processo de inclusão escolar e social. Enfim,



vários são os caminhos que se abrem a partir deste trabalho e que necessitam ser percorridos para construção dessa sociedade inclusiva.

E, por fim, com base neste trabalho, entendo que pensar e efetivar uma sociedade para todos, na qual se respeite a diversidade humana é, na verdade, alicerçar o direito que todas as pessoas têm de participar, ativamente, nas relações sociais, em todos os aspectos e níveis de abrangência. É pensar em um outro paradigma, fundado numa base sólida de respeito, tolerância, solidariedade e efetivação de direitos, muitas vezes já declarados.

A consolidação desse novo paradigma, composto de concepções, práticas, atitudes e comportamentos em relação às pessoas com deficiência, depende do crescimento de uma consciência coletiva, que leve adiante a inclusão de todos, deficientes ou não, nas atividades de exercício da cidadania plena, condição essencial da existência humana consciente e solidária.

Referências

- BOBBIO, N. **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOBBIO, Norberto; BOVERO, Michelangelo. **Sociedade e Estado na Filosofia Política Moderna**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BOAVENTURA, Edivaldo M. **Metodologia da pesquisa**: monografia, dissertação, tese. São BRASIL. **Constituições Brasileiras**: 1967 – Vol. VIa. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 1999. (Coleção Constituições Brasileiras, Vol. VIa)
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.
- BRASIL. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. **Educação Inclusiva**: fundamentação filosófica. Brasília: MEC/SEESP, 2004. (Série Educação Inclusiva, v.1)
- BRASIL. **Educação Inclusiva**: a escola. Brasília: MEC/SEESP, 2004. (Série Educação Inclusiva, v.3)
- BRASIL. **Direito à educação**: necessidades educacionais especiais: subsídio para atuação do Ministério Público. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos regulatórios. Brasília: MEC/SEESP, 2004.
- BRASIL. **Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 2002.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2003.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2002.
- BRASIL. **PROINESP**: Projeto de Informática na Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2000.
- BRASIL. **Legislação brasileira sobre pessoas portadoras de deficiência**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2004.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Saúde**. Resolução 196/96 de 10 de outubro de 1996.
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Conselho de Ensino de 1º e 2º Graus. Parecer nº



848/72, de 10 de agosto de 1972. Educação de Excepcionais. **Revista Documenta**, Brasília, n. 141, p. 241, ago. 1972. Paulo: Atlas, 2004.

COSTA, J.W.; PAIM, Isis. Informação e conhecimento no processo educativo. In: COSTA, José W.:

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5^a ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARINHO, Simão Pedro Pinto. **Educação na era da Informação**: os desafios na incorporação do computador à escola. 1998. 274f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão Social e a Nova Desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. (Orgs.). **Novas Linguagens e Novas Tecnologias**: educação e sociabilidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PRETTO, Nelson. Educação e inovação tecnológica: um olhar sobre as políticas públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.11, p.75-85, mai./jun./jul./ago.1999. VALENTE, José Armando (Org.). **Liberando a mente**: computadores na educação especial. Campinas: UNICAMP, 1991.

TOSTA, Sandra Pereira. **Anotações sobre metodologias qualitativas**. Belo Horizonte, PUC Minas. 2004. 14p. (Mimeo)

TRIVIÑOS, Augusto W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.



INTERPRETAÇÃO DA REALIDADE BRASILEIRA EM FLORESTAN FERNANDES

Carísia Maia PINHEIRO
Lucíola Andrade MAIA
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Introdução

“É com emoção e respeito, que me associo,
como velho amigo e admirador irrestrito,
a esse preito ao maior cientista social
que o Brasil já produziu”.
(Antonio Cândido – Florestan Fernandes – 2001)

Este artigo enfoca reflexões sobre o pensamento sociológico de Florestan Fernandes, um dos mais notáveis estudiosos brasileiros no campo das ciências sociais. Professor, teórico, militante, pesquisador, reflete na sua história de vida acadêmica, política e profissional, qualidades pouco denominadas a outro pensador brasileiro do século XX, como escreve Cândido (2001,p.64) “A obra sociológica que construiu é uma das mais importantes do mundo contemporâneo”, assim como os princípios que regem a coerência, como escreve Marx (1980): a prática é o critério da verdade. É também dessa prática que queremos explicitar, mostrando que a teoria, sem uma ação coerente e consequente, divorciada do cotidiano, não condiz com a realidade como dizia Engels (1980): um grama de ação vale mais do que uma tonelada de teoria. Não recusamos a teoria nem a prática: destacamos a relevância de a unidade teoria-prática estar casada a partir de um processo dialético. Neste texto abordamos aspectos importantes da vida de Florestan Fernandes, salientando que as pessoas que não pertencem à classe social dominante passam por diversos tipos de privações para estudar e para sobreviver; ou seja, os que pertencem aos setores oprimidos da sociedade, têm um pouco de Florestan Fernandes, no sentido de mostrar as necessidades que esse autor passou e enfrentou, sabendo, portanto, aproveitar as parcas oportunidades que apareciam. Trabalhamos com as concepções críticas do autor, pondo em relevo a compreensão de sociologia por ele fundada, assim como focalizamos a expressão de sua luta em defesa da escola pública a serviço da classe trabalhadora. Discutiremos tópicos marcadamente importantes durante todo o percurso teórico-metodológico e a elaboração de conceitos sociais e socialistas em Florestan Fernandes a saber: a trajetória de Florestan Fernandes, sua atuação em defesa da escola pública, a formação política e ideológica, a paixão pelos livros.

1. A trajetória de Florestan Fernandes (1920-1995): percurso histórico da infância à Câmara Federal.

Filho da classe pobre, teve uma infância sofrida e difícil, desprovido do que seria uma vida de criança com dignidade, principalmente após a saída dele e de sua mãe da casa da família Bresser. Muito cedo começou a trabalhar para ajudar no orçamento doméstico. Como engraxate se destacava pelo capricho com que executava o ofício. O homem em que Florestan Fernandes se transformara trouxe em seu perfil a criança, o adolescente e o jovem esperançoso, com quem convivera intimamente; era um homem que compreendia as relações de classes sociais.

Seu primeiro contato com a escola, na época ainda mais repleta de exclusão e vivenciando a pedagogia tradicional, não foi suficiente para tirá-lo do caminho das



possibilidades: Florestan Fernandes se destacava por sua inteligência e era sempre solicitado para auxiliar os professores durante as aulas; isso o encantava. Trabalhou como carregador de compras, feiras, período em que, segundo ele, aprendeu uma importante lição: “Você nunca deve assumir, com ninguém, compromissos além das suas possibilidades” (Cerqueira, 2004, p. 22). Labutou em uma marcenaria, depois em uma alfaiataria, onde sobrevivia de forma precária. Somente a partir do emprego como garçom foi que decidiu retomar os estudos, salientando que, mesmo longe da sala de aula, o contato com os livros nunca fora perdido. Estava sempre informado, lia acerca de vários assuntos, inclusive sobre autores marxistas, o que agradava os intelectuais que freqüentavam o bar e restaurante onde trabalhava, onde também os clientes intelectuais lhe presenteavam com livros. Florestan Fernandes dizia: (Cerqueira 2004,p.25) “A válvula de equilíbrio era a fantasia, uma forma de se aliviar da dura realidade que eu vivia.” Era uma forma que encontrava para não desistir, fantasiar, sonhar.

Em 1941 entra na Universidade. De forma brilhante, é um dos seis aprovados entre 29, comentando as idéias de Durkheim. Como aluno do curso de ciências sociais da USP, compenetrado e demasiadamente interessado, foi galgando postos dentro da Universidade, de assistente a professor efetivo, o que ele atribuía a cerca de até 14 horas diárias de leitura. A concepção de que Florestan seria um transformador social ia se concretizando a cada novo artigo, a cada novo debate. Mantinha sua postura militante de esquerda, permanecendo fiel à suas idéias e à sua esperança; trazia a coerência estampada em cada ação e pensamento; era, sim, como diz Cândido (1995), um grande homem, dotado de um conjunto de faculdades diferenciais. Deixa-se envolver mais intensamente pela universidade exclusivamente, dando continuidade à produção acadêmica. Defendia a inclusão social dos negros, a valorização do índio, lutava por uma universidade gratuita e de qualidade, percebia que em sua grande maioria o ensino superior reproduzia “o modelo autocrático burguês”. Desenvolve uma “sociologia crítica” extremamente fundamentada nas bases teóricas do marxismo.

A partir dos trabalhos sobre o negro, **Florestan Fernandes** se aproxima mais da dinâmica de exclusão da sociedade de classes e passa a pesquisar aprofundando os problemas que afetavam particularmente “os de baixo”. Com um comportamento demasiadamente coerente, sempre se negou a receber recursos que aprisionassem suas idéias, mantinha sua linha de fidelidade a uma causa, não de forma dogmática; pelo contrário, defendia a necessidade de uma visão e estudo amplos dos fatos, não se prendia a um único olhar, apoiava-se na ciência de forma interdisciplinar. Acerca do trabalho em equipes, dizia que uma produção científica de grande porte nunca é individual, se constrói a partir do pensamento de vários pensadores.

Em 1964 com a ditadura, Florestan Fernandes é preso, expulso da USP e exilado no Canadá. Mesmo diante deste quadro desolador, permanece defendendo seus pontos de vista, dizia ter sofrido um processo de “desabamento da sua relação com o mundo intelectual”. Sempre se reconheceu como humano, jamais se sobreponha aos demais pela sua posição intelectual e acadêmica, carregava em si a semente da humildade. Na compreensão desse autor não era difícil perceber e até sentir a dor e o desespero dos “de baixo”, pois foi de lá que veio, nunca renegou suas origens, mas sempre recorria as mesmas, afim de entender a sociedade que se propunha a estudar e transformar com afinco e dedicação. Tornava-se a cada dia uma referência para ao movimento de esquerda, no Brasil.

Filia-se ao PT em 1986, através do qual é eleito deputado federal por dois mandatos, mas sempre com a preocupação de não se manter isolado no nicho do PT. Nesse espaço levou suas idéias, pensamentos e as diversas contradições do sistema capitalista, que não cuida, que não transforma, mas que aliena. Por suas falas e debates, era um defensor do socialismo e certamente não alimentava nem vivia de ilusões. Encantava as pessoas com sua inteligência e simplicidade e era respeitado mesmo pelos adversários políticos.

No dia 10 de agosto de 1995, Florestan Fernandes falece, mas deixa para o mundo um legado de muitas obras inovadoras, corajosas, instigantes e atuais, por exemplo: *A organização*



social dos Tupinambá; Negros e brancos em São Paulo; Sociedade de classes e subdesenvolvimento; Da guerrilha ao socialismo: A Revolução Cubana; A função social da guerra na sociedade Tumpinambá. Florestan Fernandes deixa também um exemplo de superação, de vida e de esperança. Florestan Fernandes foi um homem movido pela perseverança e determinação, características essas que passam para os que o leem, quer seja através das próprias palavras do mestre, quer seja através dos escritos de seus discípulos, amigos, e professores que gozaram do privilégio de estar ao lado de um dos maiores sociólogos brasileiros que carregava em seu coração a bandeira socialista da igualdade.

2. A luta de Florestan Fernandes pela escola pública

Este tópico objetiva destacar a atuação de Florestan Fernandes em defesa da Escola Pública e de qualidade a serviço dos trabalhadores. Esse pesquisador comprehende que a escola é um importante espaço de conscientização, luta e formação pedagógica e política. Defensor da educação pública, gratuita e de qualidade para todos, lutava tanto no Congresso Nacional, como nas ruas e nas universidades. Profundo conhecedor dos problemas sociais sentindo na própria pele as dificuldades para concluir o ensino de primeiro e segundo graus, percebendo também a importância e a diferença que esses encontros escolares o traziam.

As chamadas políticas educacionais das várias repúblicas deste século nunca existiram. Se elas tivessem realidade o Estado daria, forçosamente, prioridade, no ensino gratuito e de qualidade em todos os graus, à pesquisa básica em todos os ramos do saber, a pesquisa científica aplicada e à invenção tecnológica original. (p.9 revista ADUSP)

Nessa direção, Florestan Fernandes defensor inconfundível dos oprimidos, dos que vêm de baixo, como o parlamentar denominava, foi um dos primeiros a levantar essa bandeira após a ditadura militar, organizando o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, em Brasília em 1986.

Não são as escolas que barram e expulsam os pobres da seleção positiva. É a estrutura de classes sociais que impede qualquer forma de distribuição das oportunidades educacionais entre todas as classes, marginalizado as classes subalternas da participação educacional, cultural e política “equitativa” e “democrática”. (Fernandes, 1995, p.9) revista ADUSP)

A formação do educando, segundo Florestan Fernandes, deve compreender desde a pré-escola aos demais graus de ensino, que abrange desde o ensino fundamental, médio e superior, graduação e pós-graduação.

3. Vida de educador: caminhos que se entrelaçam com a formação política e ideológica

Mota (1998) refere-se a Florestan Fernandes como um dos cinco maiores cientistas sociais e intérpretes de nossa época, sempre rodeado de suas próprias reflexões. Florestan Fernandes era um questionador de si mesmo. Com sua origem pobre e despossuída, representava a classe dos “de baixo”, os excluídos pelo sistema “autocrático–burguês”, denominação criada pelo próprio teórico em estudo para definir o sistema exploratório vigente.

Cassado pela ditadura em 1970, teve sua produção interrompida no Brasil e fragmentada, retornando nos anos 80 com a militância partidária efetiva, tendo a década de 90 coroada com a conquista do título de doutor *honoris causa* pela Universidade de Coimbra. A profunda sintonia



entre o pensado e o vivido dava a Florestan Fernandes uma postura real de alguém em sintonia com os movimentos sociais classistas e com as teses que elaborou.

Compreender como se constrói um Florestan Fernandes em um processo histórico como o nosso é algo que muito intriga. Florestan Fernandes não era um estudioso que defendia o comum, o igual, a repetição de padrões: sempre foi inquieto, ousado, corajoso, humilde e coerente, era alguém que compreendia as possibilidades diversas. Como diria Antônio Cândido (1995), “um grande homem”. Criou conceitos, cruzou teorias, respirou os livros de forma crítica e sempre com um olhar sistêmico. Como Marx (1980), discute em suas teses a prática combinada com a teoria, práxis, vivia da e na coerência.

Martinez (1998) relata que Fernandes, professor Emérito da Universidade de São Paulo e deputado federal por dois mandatos (1987-1995) pelo PT, partido ao qual se filiou em 1978 e não aderiu de primeira, após o convite feito por Lula em tom de brincadeira “Você é nosso aliado ou inimigo?”, Florestan Fernandes respondeu:

Isso não pega comigo, porque eu tenho uma origem social inferior à sua. Para mim um operário tanto pode aderir a um movimento revolucionário socialista, ou ficar indiferente. Eu não sou um obreirista e não me ajoelho diante do deus operário. Para eu entrar no PT, quero que ele defina seu programa, esclarecendo melhor quais as opções que envolvem a sua presença como núcleo político da classe trabalhadora. (Cerqueira, 2004, p.120).

Algum tempo depois de sua militância no PT, passou a perceber o partido como o único capaz de representar de forma efetiva as massas. Florestan Fernandes era o próprio partido político, um ícone, passou parte de sua vida sem se filiar a nenhum, mantendo-se firme e tão fiel às suas convicções que era a própria representação de uma espécie de fortaleza.

Florestan Fernandes inquietava, perturbava, não à toa, o desejo que a ditadura tinha de banir suas produções, de “matar” o acadêmico militante, sempre com falas e escritos muito bem fundamentados. Como escreve Martinez (1998), Florestan Fernandes era uma usina de pensamento crítico e de idéias firmes, e, continuando com o pensamento do autor citado, Florestan Fernandes transformava tristeza em alegria, depressão em vigor, dor em rebeldia e indignação.

Schnaiderman (1998) coloca algumas reflexões acerca das semelhanças entre dois intelectuais: Maiakóvski e Florestan Fernandes, que, embora tenham vivido em países, culturas e tempos muito diferentes, entrelaçam-se politicamente. Maiakóvski era um fiel seguidor do partido comunista e consequentemente um defensor dos “de baixo” como Florestan Fernandes. Frases do tipo “gente é pra brilhar”, “ressuscita-me”, “antes morrer de vodca que de tédio.”, traduzem um pouco do espírito revolucionário que acompanhava o poeta russo. Assim, Maiakóvski apostava na causa que defendia e não desistiu, mesmo diante das críticas, revoltas e até escárnios. Foi o poeta da transformação social. Desejava e insistia em que as pessoas imaginassem o inconcebível, que se trabalhasse a imaginação, a criatividade, convivia com a possibilidade de transformação diariamente. Morrendo em 1930, Maiakóvski traz em suas falas e versos convicções compreensíveis, atuais e instigantes para os dias de hoje, reunia o lírico, o épico e o político. Vemos de forma muito presente passagens do poeta nos desejos do professor Florestan Fernandes, que, como o escritor russo citado, se movia pela esperança de melhores tempos.

Trazendo a concepção de Cândido (2001) sobre Florestan Fernandes, vamos compreendendo a existência de um relacionamento muito próximo, onde dois amigos irmãos simplesmente se completavam. Conheceram-se em 1943, período no qual Cândido pensava que Florestan Fernandes não se interessava muito por política, embora já marxista não sectário. Ao contrário de Antônio Cândido, que estava se iniciando na vida política e acabava muitas vezes se



excedendo em suas posições, assim como Hermínio Shacchetta, que na ocasião era trotskista. Florestan Fernandes, ao contrário de ambos, contestava com muito mais liberdade.

Segundo Cândido (2001), o primeiro ato político de Florestan Fernandes foi o de traduzir e prefaciado o livro *Crítica da economia política*, de Karl Marx. Em 1944 era possível que Florestan Fernandes também tivesse aderido ao trotskismo. Nesse período tiveram o diálogo distanciado, pois o próprio Cândido considerava o trotskismo muito reformista. Com a “abertura democrática” de 1945, os grupos que viviam na clandestinidade puderam ver a luz. Foi um tempo de muitas esperanças, acreditava-se na instalação do socialismo, sustentavam-se nas próprias ideologias bem fundamentadas e transportavam-se acima de si mesmos. A fortaleza do partido comunista era notável, embora boa parte das pessoas não dominasse seu significado. Sempre atrelavam o comunismo a salafrário, delator. A militância do professor Florestan Fernandes não nascia de condicionamentos partidários: brotava de sua própria consciência da necessidade de intervir de forma real e fundamentada nas questões socialistas. Para Cândido,

A força de Florestan consiste em ter chegado a um modo pessoal de ser marxista, mostrando que o marxismo tem uma força extraordinária de aglutinação e flexibilização que lhe permite enfrentar as diferentes realidades, dando as respostas específicas que cada uma requer e a força de Florestan e de Caio Prado Júnior foi ter percebido que o marxismo é um instrumento para analisar de determinada maneira a situação do seu país, e não uma fórmula invariável a ser aplicada a qualquer contexto (Cândido, 1998, p. 44)

A partir de vários questionamentos como esse citado, surge o que Florestan Fernandes chamava de **Sociologia Crítica**, que não se restringia somente a belas teorias ou a modelos pré-estabelecidos, mas a uma práxis comprometida com a transformação da realidade. Ainda como diz o amigo Antônio Cândido, Florestan Fernandes foi um dos poucos a transcender o espaço entre teoria e prática. Antônio Cândido o considerava uma personalidade anti-burguesa e um militante incansável que sempre perpassava o gabinete.

A dura realidade brasileira continua teimando em mostrar que as percepções do professor Florestan Fernandes não passam de utopias militantes acadêmicas, quando percebemos o constante favorecimento aos privilegiados. Sobre o tema, Valente (1998) coloca que Florestan foi um personagem complexo com muitas faces e fases:

fundador da Sociologia Crítica no Brasil, antropólogo, educador emérito, defensor da escola pública, ensaísta consistente, formador de uma estratégia de transformação social no Brasil, pedagogo socialista revolucionário, militante comunista, parlamentar aplicado, tribuno do povo. (Valente, 1998, p. 54)

Segundo Karl Marx, radical é aquele que vai à raiz dos problemas e questionamentos. Florestan Fernandes possuía essa característica, um permanente coerente permeando teoria e prática. Florestan Fernandes acreditava na construção de uma sociedade onde o consumismo, o lucro e a competição fossem trocados pela solidariedade, felicidade e liberdade humanas. Florestan Fernandes foi capaz de mostrar a realidade nua e crua de um país que vive à mercê de outros países, não carregando em sua prática autonomia política.

A crise do capital traz muitas reflexões aos que se permitem. O consumismo exagerado está dominando os imaturos e os maduros também. Vende-se de tudo, desde eletrodomésticos até a beleza física; a moda é uma invenção severa que deixa as pessoas alienadas do que é real; a sociedade passa a viver de ilusão, sem se dar conta disso. Vivemos no império da alienação, onde se deixa de comprar pão para se adquirir um celular, justificando assim a necessidade humana de pertencer, de ser aceito numa sociedade alheia às necessidades sociais reais. A classe



trabalhadora consome, alimentando o capital, que entra em crise, pois na medida em que computadoriza suas fábricas, levando a uma superprodução mais ágil e perfeita, também desemprega milhares de pessoas – seus também consumidores sedentos pelo prazer de consumir. A sociedade cada dia mais se anestesia com o consumo, se enchendo de sapatos e sonhos materiais, cada vez mais caros, numa forma de fugir de si mesmas, de esquecer um pouco a dura realidade, deixando de pensar e analisar o que é real, até porque muitos sem acesso à educação e ao pensamento crítico desconhecem o caminho dessas reflexões sociológicas. Conscientização é uma das palavras-chave desse processo de transformação.

Florestan Fernandes, segundo Toledo (1998), afirmava que em todo militante intelectual crítico o socialismo deveria ser tão forte ao ponto de emergir uma “segunda natureza humana”, esta a que me refiro como a que pode transformar a partir de reflexões individuais e coletivas este social fragmentado e incoerente. O Socialismo foi sua bandeira central por toda a vida, tendo por base todas as contradições capitalistas; o socialismo que respirava era fundamentado e se distanciava largamente de certos populismos teóricos. Sua inspiração veio do marxismo clássico: Marx, Engels, Lenin, Rosa Luxemburgo e Trotski, todos empenhados na superação do modelo “autocrático-burguês”.

Na atual século XXI, poucos intelectuais brasileiros podem ser comparados a Florestan Fernandes em termos de produção intelectual criativa e original. Questionava a neutralidade científica e, comparando a militância à atividade acadêmica, dizia ser a primeira pequena, o que de certo modo o incomodava, embora compreendesse que ficaria a desejar em uma ou outra. Tanto que acabou optando mesmo pela produção acadêmica, que se tornou ainda mais intensa a partir dos anos 70, não obstante suas publicações não deixassem de trazer o espírito militante, pois compreendia os movimentos socialistas pouco fortes para dar o apoio necessário aos intelectuais socialistas. Toledo descreve Florestan Fernandes do seguinte modo:

[...] se eu tivesse seguido um caminho no qual pudesse definir a minha perspectiva como cientista social a partir de um movimento socialista forte, nunca teria trabalhado com os temas com os quais trabalhei. (Fernandes citado por Toledo, 1998, p. 63).

O socialismo que defendia era o que se traduzia como a “democracia da maioria”. Enfatizava que o PT e a esquerda deveriam priorizar os movimentos sociais e não a luta eleitoral. O que importava para Florestan Fernandes era o compromisso real com os de baixo, a práxis socialista marxista. Defendia que o sonho era uma espécie de combustível para o revolucionário. Utopias são “realidades” que ainda não são reais, mas que para serem reais um dia, precisariam ser sonhos e utopias. O capitalismo a cada dia mostra sua incompetência, política e social, a cada dia se apresenta mais incapaz de resolver questões sociais e até existenciais da humanidade.

Entre suas inúmeras análises sociais, constam a Revolução Cubana, que traz como pressuposto fundamental a mobilização social com toda intensidade, corrigindo a autocracia, permitindo assim forjar uma democracia socialista com toda a sua força participativa coletiva. Cada vez mais Florestan Fernandes se tornava uma referência para os movimentos de esquerda.

A Sociologia, como matéria específica e disciplina científica, veio a partir de Florestan Fernandes. Segundo Cândido (2001) sua carreira divide-se em três momentos: o dos anos 40, voltado para construção do saber, período no qual construiu a tese sobre a organização social dos extintos tupinambás, com 27 anos, causando grande provação intelectual. O dos anos 50, o homem da aplicação do saber ao mundo, apaixonado, tendo como foco o negro, período esse em que o sociólogo de grande formação teórica e o intelectual de grande consciência política precisaram se amalgamar de fato, pois agora o tema era presente, atual. Vítima do preconceito, o negro, participando da mesma dinâmica social que nós. O terceiro é o que aplicou o saber ao mundo, transformado em uma arma de combate. Nos anos 60 todas essas nuances misturaram-se e de modo natural se unem o sociólogo, o pensador e o militante em uma única atividade. Sua



construção intelectual passa também a ser política inevitavelmente. Nessa direção constato que Florestan Fernandes continua crescendo e aprofundando o debate sobre os problemas sociais. Mais maduro, o Florestan Fernandes dos anos 80 e 90, o parlamentar, o lutador consciente de seu papel social no Congresso Constituinte, na comissão de educação, o homem dos discursos afinados com os de baixo, na Câmara Federal.

Os trabalhos com o negro começavam em 1950 com Roger Bastide, que, convidado pela Unesco para desenvolver tal pesquisa, só aceitara sob a certeza da divisão de tal atividade com Florestan Fernandes, de quem não houve recusa. Isso o deixava cada vez mais perto de ser visto como o sociólogo mais completo de sua geração. Para ele a sociologia deveria perpassar o entendimento e ir além, ser um agente teórico transformador da sociedade. O desejo de conhecer o embebia de tal modo que o cansaço era transmutado.

Florestan Fernandes defendia a autonomia, compreendendo que o aluno deveria trilhar seu próprio caminho, nunca devendo **hesitar** em procurar encontrá-lo. O aluno precisaria desenvolver sua independência mental e seu senso de responsabilidade. A cada nova decisão, fala ou postura, reafirmava o postulado marxista fundamental o da práxis – teoria e prática unidas.

4. A paixão de Florestan pelos livros: A biblioteca

Na relação com os estudos, Florestan Fernandes fora um homem essencialmente apaixonado. Sua relação com os livros era afetiva, segundo Heloísa Fernandes, sua filha. Não terminava a leitura de um livro sem ter em rascunhos e observações um outro em suas dedicadas 18 horas de leitura diária. Florestan Fernandes encontrava-se com sua grande paixão, os livros. A biblioteca era o local preferido da casa, onde vivia com a família. Ao redor pairava um silêncio, não se podia “perturbar”. A intimidade com seus livros era tanta, a ponto de saber o local onde cada um estava na estante e as referidas páginas a que precisa se dirigir em conversas. Era acometido por um desejo profundo de saber, de conhecer. Segundo Fernandes (1995)³:

...quem era aquele homem que se realizava lendo aqueles livros, deslocou-se para os próprios livros aí fixou-se: que tesouros escondidos, perdidos, proibidos, guardavam-se ali? Das heranças que recebi de meu pai, uma delas parece indissipável: a de que o desejo de saber pode realizar-se nos livros; pois sempre falta o que saber, e o desejo insiste, resiste, persiste, renascendo de sua própria tensão entre o que aspirava e o que realizou (Fernandes, 1998, p. 48).

Mostrava-se ainda incapaz de desistir de qualquer de seus livros, quando perdia um ou outro de vista por algum motivo, empenhava-se em procurar e encontrar. Deleitava-se sobre teorias e métodos diversificados; era um forte defensor do olhar sistêmico, não-pragmático; estudava a fundo inclusive as teorias das quais discordava. Com a humildade de homem simples, Florestan Fernandes se reconhecia como humano, percebia suas limitações, medos e dúvidas. Descreve como sua crise moral o dia em que terminou seu curso de Ciências Sociais, onde se perguntava: o que é Sociologia?; o que são as Ciências Sociais?; posso ser um sociólogo?; sei o suficiente para ser um sociólogo? – reflexões que levaram o professor Florestan Fernandes a fazer suas opções de estudo comprometidas e coerentes. Ia se formando um autodidata atento ao seu papel social, na desconstrução e construção de conceitos e consequentemente de uma sociedade por ele idealizada e almejada nas lutas pela emancipação social dos trabalhadores.

³ Heloísa Rodrigues Fernandes (p.48-1998- Florestan ou o sentido das coisas) [Fernandes H. R. Memorial, apresentado à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de livre docência. São Paulo, 1992, mimeo., p.6-7]



Encontro-me no meio dessa história, ao me sentir muitas vezes um ser humano também em construção, buscando coerência e entendimento acerca de uma realidade que tanto se contradiz. Sentir-me agente social tendenciando-me à elaboração de uma práxis marxista me leva muitas vezes a não saber onde estou ou para que estou, que sentido terei eu no meio de uma selva ideológica paradoxal e desumana. Certamente continuar caminhando. Como Florestan Fernandes coloca, a seguir, em citação na obra *A Sociologia do Brasil*, eu também não seria o ser social comprometido com a idéia do coletivo, se não tivesse nascido das entranhas em que nasci, nem tivesse vivido como vivi, conhecendo parte da desigualdade e com ela a possibilidade de me desenvolver humanitária, política e socialmente, objetivando transformar um todo maior. Isso sempre foi colocado de modo claro para mim: a diferença exterior e social não define uma pessoa, não a coloca em condição inferior ou superior a de outros homens.

A carência de oportunidades proveniente do modelo capitalista adotado é que leva as pessoas a serem diferenciadas por cor, sexo, idade, vestimenta e posição social. Muitas vezes me senti excluída de grupos na escola e até mesmo na família. Por morar na periferia, quando criança era difícil compreender esses aspectos sociais; percebia a discriminação de classe social. Na adolescência, inquietava-me silenciosamente contra aqueles que achavam que o fato de pertencerem a uma elite burguesa lhes dava o direito de se sentirem deuses e donos das vontades alheias. Com o passar do tempo fui entendendo a dinâmica capitalista, onde uma minoria detém uma fatia enorme e uma maioria sobrevive com muito pouco, não me encontrava nos extremos, mas nos meios. Neste texto, retenho-me ao sentimento a que era acometida pelas minhas percepções infantis e adolescentes. De modo semelhante, Florestan Fernandes, afirma que sua infância e adolescência definiram seu ser social engajado.

Eu nunca teria sido o sociólogo em que me converti sem o meu passado [...]. A criança estava perdida neste mundo hostil e tinha de voltar-se para dentro de si mesma para procurar nas ‘técnicas do corpo’ e os ‘ardis dos fracos’ os meios de autodefesa para a sobrevivência. Eu não estava sozinho. Havia a minha mãe . Porém , a soma de duas fraquezas não compõe uma força . Éramos varridos pela ‘tempestade da vida’ e o que nos salvou foi o nosso orgulho selvagem [...]. (Fernandes citado por Oliveira 2006, p.142-3)

Era possuidor de uma capacidade de memorização e entendimento pouco vistos, o que lhe permitiu a elaboração de harmoniosas sínteses de teorias adversas. Segundo Cândido (2001), Florestan Fernandes era um dos “produtos” mais completos daquela universidade e um dos mestres mais altos. Tratava-se de um marxista aberto e comprehensivo, intérprete de um pensamento socialista cotidiano.

Como aluno notável, esforçado, não lhe faltavam professores desejosos de suas contribuições como assistente. Trazia como traço forte a absoluta seriedade e dedicação na realização de tarefas.

Construiu a “sociologia crítica e militante”, aquela que é capaz de traduzir-se em ação como combatente inconformado, tem sua obra sociológica vista como uma das mais importantes do mundo contemporâneo, sendo ele o maior cientista social que o Brasil já produziu.

Conclusão

Ao estudar Florestan Fernandes, percebo quão articuladas, coerentes e fundamentadas são suas teorias. Sedimentado em estudos e vivências cotidianas, fez-se um referencial sociológico notável deste século, inspirando muitos outros estudiosos da sociedade. Como idealizador e criador da sociologia crítica, que traz como principal referencial o estudo da sociedade de forma realista, ele nos leva a perceber de maneira mais abrangente e real a sociedade onde atuamos. A escolha de conhecer a história do maior sociólogo brasileiro deste século, Florestan Fernandes,



veio da identificação de alguns aspectos da minha história de vida enquanto ser social. Florestan Fernandes é um autor atuante e concentrado na teorização de uma sociedade justa, humana e sem desigualdades sociais. Como Florestan Fernandes analisaria a atual conjuntura política brasileira e latino-amaricana? Como seriam as teses desse autor observando o cenário da América-Latina no contexto do século XXI?

Referências

- Antônio, Cândido. **Florestan Fernandes**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.
- _____. **Um militante incansável**. In: Florestan Fernandes ou o sentido das coisas. (org). Martinez, Paulo Henrique. São Paulo: Boi tempo, 1998.
- Cerqueira, Laurez. **Florestan Fernandes - Vida e Obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- Fernandes, Heloísa Rodrigues. **Amor aos livros** – reminiscências de meu pai em sua biblioteca. . In: Florestan Fernandes ou o sentido das coisas. (org). Martinez, Paulo Henrique. São Paulo: Boi tempo, 1998.
- ENGELS, F. (1939). *Dialética da Natureza*, Editora: Leitura S.A . Rio de Janeiro. S/d.
- Martinez, Paulo Henrique. **Um mestre perturbador**. In: Florestan Fernandes ou o sentido das coisas. (org). Martinez, Paulo Henrique. São Paulo: Boi tempo, 1998.
- Marx, k.; Frederich Engels. **Trabalho Assalariado e Capital**. São Paulo: Global 1980.
- Mota, Carlos Guilherme. Florestan: memória e utopia. In: Florestan Fernandes ou o sentido das coisas. (org). Martinez, Paulo Henrique. São Paulo: Boi tempo, 1998.
- Oliveira, Marcos Marques de. **O articulista Florestan Fernandes: ciência e política como base de uma pedagogia socialista**. Tese de Doutorado. Niterói, RJ, UFF. 2006.
- Schnaiderman, Boris. **Leituras de Florestan Fernandes: Vladimir Maiakóvski**. In: Florestan Fernandes ou o sentido das coisas. (org). Martinez, Paulo Henrique. São Paulo: Boi tempo, 1998.
- Toledo, de Caio Navarro. **Utopia e socialismo em Florestan Fernandes**. In: Florestan Fernandes ou o sentido das coisas. (org). Martinez, Paulo Henrique. São Paulo: Boi tempo, 1998.
- Valente, Ivan. **Florestan, o PT e o socialismo**. In: Florestan Fernandes ou o sentido das coisas. (org). Martinez, Paulo Henrique. São Paulo: Boi tempo, 1998.

REVISTA

- Antônio Cândido. Para saudar um grande homem. Revista ADUSP, edição especial, outubro de 1995.
- Florestan Fernandes. Universidade e talento. Revista ADUSP, edição especial, outubro de 1995.



ROMPENDO AS BARREIRAS EM BUSCA DA INTEGRALIDADE NA VIGILÂNCIA À SAÚDE DO ADOLESCENTE

Carla Mara Bezerra dos SANTOS

Francisca Raquel Monteiro de MELO

Talita Nogueira Maciel ALVES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

A adolescência é uma fase da vida repleta de transformações tanto para o corpo quanto para a mente do adolescente, que vai se descobrindo e se redescobrindo ao passo que essas mudanças vão ocorrendo.

Embora já seja difícil para o adolescente ter de passar por esse complexo processo do desenvolvimento, estes atores sociais ainda têm que buscar se inserir em uma sociedade que por si só já é repleta de contradições e que também está em constante transformação. Como se não fosse bastante, essa inserção ainda é prejudicada pela falta de programas sociais que possam vir a dar um acompanhamento a este adolescente, de maneira a tentar amenizar esses conflitos a fim de ajudá-lo a exercer sua cidadania e garantir melhores perspectivas para o futuro.

O presente artigo procura enfatizar a carência de ações programáticas para o adolescente no que tange ao setor saúde, mostrando que há uma ausência de ações bem estruturadas, que visem à promoção à saúde para este grupo, ou seja, que venham intervir de maneira efetiva nas condições de vida e saúde dos adolescentes a fim de melhorar seus perfis de saúde-doença, produção e reprodução social.

Para que houvesse uma melhor compreensão dessa falta de ações bem estruturadas para os adolescentes no setor da saúde, foi realizada uma visita a Unidade Saúde da Família Dr. Pedro Diógenes Júnior na cidade de Pau dos Ferros-RN. Em entrevista feita com a enfermeira desta unidade obtiveram-se informações que vieram a reafirmar a escassez de programas que visem à promoção à saúde do adolescente.

Após o conhecimento dessa realidade, foi produzida uma proposta de intervenção orientada pela Vigilância à Saúde procurando efetivá-la a partir de ações intersetoriais, haja vista o serviço de saúde não conseguir, de maneira efetiva, melhorar os perfis epidemiológicos isoladamente:

A questão fundamental da intersetorialidade é a ruptura das barreiras comunicacionais que impedem o diálogo entre diferentes setores. As paredes que separam os setores são paredes de chumbo que devem ser derrubadas pela constituição de um código comunicacional comum. Isso exige intervenção psicopedagógica que abra mentes e corações e um método de agir compartilhado que é o planejamento. Desse modo, a intersetorialidade não anula a singularidade do fazer setorial pela instituição de uma polivalência impossível; ao contrário, reconhece os domínios temáticos, comunicando-os para a construção de uma síntese. (MENDES, 1996, p. 253)

Além das ações intersetoriais, a proposta de intervenção também conta com ações interdisciplinares, pois a contribuição das várias áreas do conhecimento é importante para uma melhor compreensão dos perfis epidemiológicos do adolescente.

Contudo, a partir de análise bibliográfica, pode-se ressaltar que essas ações sociais, não só para os adolescentes, como também para os demais atores que fazem parte da sociedade, são



prejudicadas por uma estrutura dominante que se limita a promover ações que atendam apenas aos interesses econômicos, desconsiderando as necessidades sociais da população.

Portanto, embora a proposta tenha sido elaborada, não há dúvida que ela encontrará dificuldades para ser implantada. No entanto, não se pode permitir que tais dificuldades impeçam a implantação de projetos que possam construir uma sociedade melhor.

Adolescentes: atores sociais que também possuem desejos, angústias e sonhos. Um novo olhar acerca do seu processo saúde – doença.

A existência humana sempre foi um grande mistério e desafio frente às dúvidas e angústias vivenciadas pelos indivíduos, e que se intensificam enormemente diante da desconstrução e reconstrução de princípios e valores, oriundos das transformações que a sociedade vem sofrendo no decorrer da história.

Atualmente, vêem-se os reflexos do modelo neoliberal nos modos de produção e reprodução social, sendo que estes tendem a convergir para o principal objetivo deste modelo – o lucro. Para tanto, o mesmo se utiliza de uma ideologia dominante, positivista, que impregna a sociedade de valores que vão de encontro às reais necessidades da população. Dessa forma, têm-se, uma supervalorização da competitividade, do individualismo, do perfeccionismo, além de outras tantas características, que desumanizam as relações intra e interpessoais afetando assim toda a organização social, como por exemplo, a estrutura familiar, as relações afetivas e de cooperação no trabalho.

Nesse contexto, se inserem atores sociais que perpassam por diversas mudanças tanto físicas, quanto psico-sociais, sendo que as mesmas trazem várias inquietações à vida desses atores: os adolescentes.

A adolescência se caracteriza por um período de grande vulnerabilidade física, psicológica e social. Corresponde à faixa etária de assunção de características complexas para o desenvolvimento pleno do ser humano. O desenvolvimento físico, cerebral, endócrino, social, sexual ocorre de forma conjugada, modificando as estruturas físicas, mentais, emocionais, originando comportamentos e emoções não antes sentidas pelo adolescente ou pelas pessoas (família, amigos, professores) que convivem com ele (a). (HEIDEMANN, 2006, p.13)

Diante disso, pode-se ter uma noção da complexidade da adolescência, pois o adolescente além de adaptar-se as transformações que são inerentes a esta fase, ainda busca se encontrar nessa sociedade repleta de imposições, que dita comportamentos, regras, valores, enfim, que tende a manter o modo de viver das pessoas dentro de parâmetros compatíveis com os interesses capitalistas, negando assim a subjetividade, a individualidade, os sonhos e a liberdade de escolha de cada adolescente, aumentando com isso os conflitos internos pelos quais passam estes atores sociais.

Essa situação leva o adolescente a apresentar um comportamento considerado incoerente, “anormal” dentro dos padrões sociais, uma vez que ele ao não se identificar com essas imposições busca, em grupos ou tribos, uma identificação a partir de comportamentos, atitudes, estereótipos afins, ou mesmo, quando não há esta identificação, ainda assim há uma tendência a procurar acompanhar o comportamento do grupo com vista a não ser excluído.

Com base no que foi relatado, observa-se que o adolescente é visto pela maioria das pessoas como um “problema” sem solução, para o qual se criam até mesmo estereótipos como “aborrecentes” ou “maritacas”, como descreve o célebre escritor Rubem Alves em sua obra “*E ai? Cartas aos adolescentes e a seus pais*”. No entanto, essa visão é incoerente com as inúmeras potencialidades do jovem – criatividade, motivação, espontaneidade, energia – e que ainda está



em processo de construção pessoal, permitindo que ele não esteja “engessado” em valores considerados imutáveis e sim, que ele esteja aberto a novas idéias, a novas concepções, novos horizontes.

Dante desse “novo” olhar no que diz respeito à adolescência poderia-se induzir a construção dos serviços de saúde e de educação bem estruturados e articulados viabilizariam o atendimento satisfatório das necessidades do adolescente. Podendo, dessa forma, desenvolver as potencialidades dos mesmos ampliando as possibilidades de construção de cidadãos, além de diminuir a ocorrência de “problemas sociais” como a violência, o uso de drogas e a exclusão social.

Essa nova situação reflete diretamente na melhoria da qualidade de vida desses atores sociais tão importantes, porém esquecidos pela sociedade, que não percebe que este adolescente de hoje será o adulto político, social, cultural e eticamente ativo do futuro:

Por essas e outras, é possível afirmar que os brasileiros jovens foram muito afetados pelo modelo econômico adotado nas últimas décadas, que aprofundou significativamente a exclusão social. A juventude ficou sem acesso aos serviços públicos básicos e não desfruta dos seus direitos mais fundamentais. A cidadania para muitos jovens, por enquanto, ainda é uma cidadania incompleta. (Documento Base – 1ª Conferência Nacional de Juventude, 2008, p.7).

A política neoliberal como norte para a configuração dos serviços de saúde.

Tendo em vista que a sociedade contemporânea é norteada pelo modelo neoliberal, então todos os setores sociais direcionam suas ações para responder aos ditames desse modelo.

No setor saúde esse direcionamento fica evidente na história do seu desenvolvimento no Brasil, onde as necessidades sociais de saúde foram deixadas de lado, não por acaso, mas para dar sustentação a política capitalista adotada. Logo, investia-se em tudo que gerasse acúmulo de capital e cortavam-se os gastos com as ações sociais, consequentemente a qualidade de vida foi sendo afetada, tornando-se urgentes mudanças estruturais. No setor da saúde, essa mudança se configurou com a criação do SUS instituído pela Constituição de 1988.

Na perspectiva de atender as necessidades sociais de saúde, o SUS foi criado com o objetivo de promover assistência universal, integral e igual para todos os cidadãos, sendo essa garantida pelos princípios e diretrizes do mesmo:

O sistema único de saúde SUS é o conjunto de ações e de serviços de saúde prestados por órgãos e instituições públicas federais, estaduais e municipais ou por entidades a ele vinculadas. É um direito de todos conquistado pela população brasileira, que está consolidado na constituição federal. O SUS garante atendimento universal, igualitário e integral a todo cidadão brasileiro que dele precisar (...). (AMORIM; FIGUEIREDO ET AL, In FIGUEIREDO, 2003, p.267)

Esse atendimento integral, universal e igual depende muito da visão que é dada ao processo saúde-doença, haja vista que se a saúde for considerada apenas como a ausência de distúrbios anátomo-fisiológicos, as ações serão efetuadas apenas nesse sentido, ou seja, de maneira reducionista, o que se torna visível na aplicação inadequada dos princípios do SUS.

Por exemplo, o princípio da integralidade, que prevê atendimento de baixa, média e alta complexidade, resume-se na maioria das realidades, as ações de prevenção e recuperação que estão diretamente relacionadas à doença (prevenir as doenças e recuperar o corpo das doenças).

Já as ações de promoção, que também são propostas pelo SUS, não são evidenciadas na prática por essa noção de integralidade, uma vez que a promoção à saúde vai muito além das



ações de baixa, média e alta complexidade que norteiam tal princípio. Sendo assim, para que as ações de promoção à saúde façam parte, na prática, do princípio da integralidade, é preciso ampliar o conceito deste para um que busque, “(...) de um lado gerar e aproveitar as oportunidades de aplicação das técnicas de prevenção e, de outro, levar em conta as necessidades que não se reduzem à prevenção e ao controle das doenças” (MATTOS, 2001, p. 52).

A carência de ações promocionais à saúde mostra que nem tudo que é proposto pelo SUS é garantido na realidade, principalmente estas que requerem uma articulação entre os setores sociais com vista a melhorar os modos de produção e reprodução social, a fim de modificar os perfis de saúde-doença da sociedade tendo por base a melhoria da qualidade de vida.

E por que isso não ocorre? Simples, porque embora existam ações que garantam “certa” melhoria na saúde da população, as ações de promoção requerem maiores esforços e maiores investimentos, além de interferir em toda a estruturação da sociedade, o que vai de encontro ao sistema econômico vigente.

Os programas de saúde, por exemplo, são de extrema relevância para que seja analisada a questão da promoção à saúde, pois se vê que neles há um reducionismo às ações preventivas e de controle das doenças.

Um exemplo que permite uma melhor compreensão da falta das ações de promoção à saúde é o HIPERDIA, que se restringe a trabalhar ações que se voltam apenas ao controle da hipertensão e diabetes, desconsiderando os determinantes sociais do processo saúde-doença destes grupos de risco. Para que haja aplicabilidade de ações de promoção, ou seja, de ações que considerem os determinantes do processo saúde-doença intervindo sobre estes a fim de melhorar o modo de andar a vida da população, as políticas de saúde devem buscar:

(...) Uma visão mais abrangente daqueles que serão os “alvos” das políticas de saúde que configura a integralidade numa de suas acepções. Em outra, é a recusa em aceitar um recorte do problema que o reduza a uma ou algumas de suas dimensões desconsiderando as demais. As respostas aos problemas de saúde devem abranger as suas mais diversas dimensões. Analogicamente, devem oferecer respostas aos diversos grupos atingidos pelo problema em foco. (MATTOS, 2001, p.62)

Na assertiva de obter uma melhor compreensão dessa ausência de uma real promoção à saúde, fez-se necessária uma visita a uma unidade básica de saúde, já que esta trabalha diretamente com os programas de prevenção e controle das doenças. Para este artigo foi realizada uma aproximação à realidade da Unidade Saúde da Família Dr. Pedro Diógenes Júnior no Bairro São Benedito da cidade de Pau dos Ferros - RN.

Nessa unidade foi observado que as ações de saúde se reduzem a executar os programas repassados pelo Ministério da Saúde, não havendo iniciativa dos profissionais em elencar as necessidades para a partir das mesmas planejarem ações que visem à integralidade, buscando trabalhar de maneira diferenciada, a fim de responder as necessidades locais:

Não é aceitável que os serviços de saúde estejam organizados exclusivamente para responder as doenças de uma população, embora eles devam responder a tais doenças. Os serviços devem estar organizados para realizar uma apreensão ampliada das necessidades da população a qual atendem. (MATTOS, 2001, p.56,57)

Com isso, pode-se ver que a realidade observada só veio a reforçar a idéia de que as ações de promoção à saúde se mostram escassas, haja vista tais programas não atenderem as reais necessidades da população, e sim responderem ao principal interesse do Governo que é prevenir e controlar as doenças a fim de conter custos com problemas de maior complexidade, favorecendo assim os interesses do poder vigente.

**As implicações da estrutura dos serviços de saúde na assistência ao adolescente.**

O artigo 196 da Constituição de 1988 traz a saúde como direito de todos e dever do Estado, sendo relativamente contraditória com a realidade dos serviços de saúde destinados aos adolescentes brasileiros, tendo em vista a precariedade dos programas de saúde dirigidos a este público, deixando-os a mercê de problemas sociais e de saúde que poderiam ser evitados e/ou minimizados.

A política de saúde, orientada pelo princípio de universalizar a assistência à saúde, deve primeiramente romper com o preconceito de que a adolescência seria apenas uma fase de transição entre a infância e a fase adulta, para assim poder compreender que como as crianças, os idosos e as mulheres têm suas necessidades específicas perante as suas fragilidades, os adolescentes também as têm.

Na visita à UBS foi visualizada essa realidade, sendo fortemente marcada pela inexistência de programas de atenção à saúde do adolescente e, além disso, um agravante a mais para a fragilização da situação de saúde desses adolescentes é a ausência da construção do perfil epidemiológico desse grupo, que poderia servir de base para a efetivação de atividades de intervenção visando à promoção, a prevenção e recuperação da saúde com a finalidade de alcançar a integralidade.

É necessário o conhecimento acerca das transformações ocorridas na vida do adolescente, para que se possa compreender, além dos processos anátomo-fisiológicos desse indivíduo, suas prováveis angústias, limitações, sofrimentos e comportamentos, que poderão estar determinando o seu processo saúde-doença.

Dessa forma, é que o profissional de saúde deverá estar apto para interagir junto a esse usuário do SUS, sendo que esta interação pode ser ainda mais efetiva através da realização da intersetorialidade, principalmente no que tange à educação e à saúde, e interdisciplinaridade que é fundamental tendo em vista a necessidade de se ter conhecimento tanto de fisiopatologia, quanto de psicologia, sociologia, filosofia, para poder compreender a relação indissociável entre o comportamento humano e o seu processo saúde-doença:

(...) Há profissionais que, impossibilitados de tratar com sujeitos, tratam apenas das doenças. Lidam com sujeitos como se eles fossem apenas portadores de doenças, e não como portadores de desejos, de aspirações, de sonhos. (MATTOS, 2001, p.62)

Essa dificuldade de pôr em prática o princípio da integralidade, que norteia o SUS, foi nitidamente encontrada na UBS visitada, principalmente no que se refere à ausência da implementação das políticas públicas de atenção à saúde do adolescente, havendo apenas atendimento à demanda livre, sendo caracterizada pela busca de acesso a métodos contraceptivos, como camisinha e anticoncepcionais, além da realização de coleta de citologia oncológica. Porém, vale salientar que os adolescentes que buscam esse atendimento geralmente são em número reduzido, e dentre estes, boa parte são de adolescentes que residem em outra área de cobertura da Estratégia Saúde da Família – ESF.

Essa demanda reduzida e oriunda de outras áreas pode ser compreendida através de alguns aspectos. Entre estes os valores culturais podem ser responsáveis pelos receios que o adolescente tem em procurar a unidade de saúde do seu bairro, principalmente por questões culturais referentes à virgindade, já que indo à UBS do seu próprio bairro, as possibilidades de seus familiares e seus amigos terem conhecimento de sua suposta iniciiação sexual seria um problema, já que esta é vista de forma negativa por ir de encontro aos valores familiares.



Essa realidade vai interferir negativamente na adesão dos adolescentes aos serviços de saúde, e, além disso, tais serviços, ainda reduzem o conceito de saúde à ausência de doença, não o relacionando à qualidade de vida.

Essa visão reducionista se concretiza na supervalorização de ações curativas, onde a UBS em questão prioriza as ações voltadas ao controle das doenças sexualmente transmissíveis e da gravidez na adolescência, por estas encontrarem-se mais freqüentes nessa faixa etária, que de acordo “(...) com a Organização Mundial de Saúde abrange a pré-adolescência, que compreende a faixa etária de 10 a 14 anos e a adolescência propriamente dita dos 15 aos 19 anos.” (HEIDEMANN, 2006, p.13).

A visão dicotomizada de saúde e doença leva o profissional a compreender o adolescente enquanto um ser apenas biológico que “não adoece”, e essa mesma concepção é repassada para o adolescente, que por sua vez, por “não apresentar” alterações fisiológicas não se sente doente, embora seja passível de uma gama de outros agravos, não apenas restritos ao aspecto fisioterapêutico mas abrangendo todas as dimensões existenciais desse indivíduo. Então, o adolescente não se sente atraído por estes serviços de saúde que vêm o mesmo como um ser em desenvolvimento e saudável, contribuindo ainda mais para que esses serviços não procurem encontrar estratégias que facilitem a adesão deste grupo às políticas de saúde.

A enfermeira da unidade relatou que já havia realizado juntamente com a equipe de enfermagem palestras nas escolas do bairro, buscando promover a educação em saúde e uma maior adesão destes adolescentes aos serviços prestados pela UBS. Entretanto, não foram atingidos os objetivos almejados, tendo como possível explicação para este fato a priorização de temas que não foram capazes de despertar o interesse dos adolescentes, evidenciando mais uma vez a importância de captar as necessidades dos mesmos para a partir de então planejar as ações em saúde. Deste modo, ao desconsiderar essas necessidades dos adolescentes, tais ações de saúde passam a ser fragmentadas e desnorteadas de sua real finalidade, que seria intervir sobre os perfis de saúde-doença do adolescente, visando à promoção a saúde dos mesmos e consequentemente a melhoria de suas condições de vida:

(...) um programa de saúde do adolescente não pode se restringir a delimitar preocupações e proposições gerais e abstratas, sempre as mesmas e para todos os adolescentes. Vemos agora que sua estruturação não pode também implicar a definição *a priori* de uma condição que se atingiria, necessariamente, mediante aplicação de conhecimentos científicos e técnicas assistenciais. Atividades programáticas aplicadas à adolescência não podem tomar seu objeto como...objeto. Aqui, mais patentemente do que nas formas clássicas de intervenção médico-sanitária, o que está em questão não são condições biológicas ou ambientais, mas experiências humanas, desenvolvimento de sujeitos, onde, portanto, a própria abertura de resultados se torna um valor prioritário para a perspectiva assistencial. (AYRES; JÚNIOR in GONÇALVES; NEMES; SCHRAIBER, 1996, p.20,21).

Promovendo a assistência integral à saúde do adolescente

É de extrema relevância conhecer o perfil do grupo a ser analisado para que assim se possa priorizar ações que tenham respostas positivas na sua implementação. Para isso é necessário haver um planejamento por parte dos profissionais que deverão intervir tanto na coletividade quanto no indivíduo.

Existem ações que são fundamentais para a construção de uma vigilância à saúde que não trabalhe apenas para atender a demanda espontânea, de modo que os recursos não sejam direcionados apenas aos serviços mais procurados, uma vez que estes não necessariamente são os que mais respondem às maiores necessidades de assistência, com destaque para a saúde do



adolescente que por muitas vezes tem a demanda reduzida, mas que se fosse priorizada poderia prevenir inúmeros agravos que podem vir a se manifestar na vida adulta. Isso poderia ser conseguido com atividades de educação em saúde na perspectiva de melhorar a qualidade de vida desses cidadãos.

Em um primeiro momento é preciso traçar as características do território para a partir daí conhecer as reais formas de andar a vida deste grupo, desde as condições sanitárias e de moradia, até as mais complexas individualidades como anseios, desejos e limitações.

Na UBS em análise, os aspectos pertinentes da territorialização referente ao adolescente não são conhecidos pelos profissionais, como o mapeamento do número de adolescentes existentes no bairro, o percentual por faixa etária, por sexo, por nível socioeconômico e de escolaridade, por ocorrência de doenças (transtornos alimentares, hipertensão arterial, leucorréias, dismenorréias, depressão...), de violência sexual, doméstica e urbana, incidência de gravidez precoce, dependentes químicos (drogas e álcool), e outras particularidades encontradas.

Compreendendo o perfil epidemiológico desses adolescentes poderá haver a delimitação dos problemas de acordo com as necessidades apresentadas por esses usuários. Esses problemas serão norteadores da estruturação de ações programáticas a serem trabalhadas com esse grupo, sendo que deverão ser analisados de maneira que englobem a totalidade do indivíduo na assertiva de melhorar a qualidade da vida.

Os profissionais de saúde devem intervir nesses problemas através de ações planejadas e articuladas com outros serviços utilizando para isso a intersetorialidade e a interdisciplinaridade, principalmente entre o setor da educação e o setor saúde já que é nas instituições educacionais onde se encontram os adolescentes. Tais ações devem estar baseadas em estratégias operacionais para trabalhar com grupos ou com o indivíduo.

Um fator pertinente na implementação dessas ações é a falta de adesão dos adolescentes aos serviços de saúde, que pode ser explicada pela falta de adequação por parte dos profissionais de saúde às especificidades dos adolescentes. Uma estratégia para superar essa barreira seria procurar intervir em grupos já formados pelos próprios adolescentes que se identificam entre si, o que facilitaria o trabalho em saúde com os mesmos.

Outra necessidade seria a utilização de estratégias que possibilitem a identificação dos interesses dessa população alvo. A enfermeira Miriam Heidemann em seu livro *Adolescência e Saúde Uma Visão Preventiva*, lança uma proposta muito interessante para se utilizar no ambiente escolar, já que a escola “(...) é a vida do (a) adolescente, na segunda dimensão da família” (HEIDEMANN, 2006, p.141)

Essa proposta se constitui na utilização de uma “caixa anônima”, na qual os próprios alunos depositariam anonimamente as suas dúvidas e temas de maior interesse. Assim, a equipe de saúde orientaria suas atividades de acordo com os interesses dos adolescentes, aumentando as chances de viabilizar a adesão do público alvo, já que eles iriam ter respostas aos seus verdadeiros anseios. Os profissionais deverão aproveitar a presença e a participação dos adolescentes para promover discussões mais amplas, abrangendo as habilidades a serem desenvolvidas e trabalhadas nos adolescentes, motivando a participação destes em grupos culturais, de dança, música e teatro, como também a prática de atividades físicas.

Dante das complexidades intrínsecas a existência do adolescente, se vê que é preciso ter uma maior atenção às maneiras de como atrair e manter esses adolescentes ativos nos programas exercidos pelos serviços de saúde. Sendo que isso está distante de ser impossível, basta ter a sensibilidade para compreender o que o adolescente precisa para se sentir bem, o que pode começar a partir do reconhecimento, pelos serviços de saúde, de sua importância enquanto sujeito:

(...) a ausculta das necessidades emancipatórias trazidas pelos processos de individualização/socialização dos adolescentes depende, fundamentalmente,



de que estes, ao serem tomados como objeto de atividades programáticas, constituam-se, simultaneamente, em sujeitos. Isto é, depende de que os adolescentes estejam em condições de um diálogo simétrico com os profissionais de saúde, livre de ruídos opressores da autoridade, tanto quanto da demagogia. Esse ideal do diálogo livre de opressão coloca a necessidade de o “sujeito-adolescente” expandir suas condições de compreender, julgar e negociar as verdades, valores e motivações que movem o “sujeito-serviço”, construindo uma racionalidade viva na assistência à saúde; uma racionalidade capaz de solidariedade, movimento, liberdade; uma racionalidade capaz de desejar, negar-se, abrir-se ao novo; recriar. (AYRES; JÚNIOR in GONÇALVES; NEMES; SCHRAIBER, 1996, p. 83,84).

Considerações finais

Os serviços de saúde têm se configurado de acordo com os moldes do sistema político – econômico vigente, o que dificulta a implementação de ações programáticas a partir da Vigilância à Saúde fundamentada na Integralidade, com a finalidade de responder as reais necessidades da população:

Assim, a vigilância da saúde é uma nova forma de resposta social organizada aos problemas de saúde, referenciada pelo conceito positivo de saúde e pelo paradigma da produção social da saúde. (...) Por conseguinte, essa prática tem de, a um tempo, recompor o fracionamento do espaço coletivo de expressão da doença na sociedade, articular as estratégias de intervenção individual e coletiva e atuar sobre todos os nós críticos de um problema de saúde, com base em um saber interdisciplinar e em um fazer intersetorial. (MENDES, 1996, p. 243, 244).

Conseqüentemente essa realidade vai se refletir na situação dos programas de atenção a saúde do adolescente, haja vista esse grupo não ser considerado de risco, não sendo, portanto, alvo dos gastos públicos em saúde, uma vez que estes são direcionados para ações de prevenção e controle das doenças, desconsiderando as ações de promoção que requerem maiores investimentos por parte do Estado.

A visita realizada a Unidade Saúde da Família Dr. Pedro Diógenes Júnior, veio a confirmar a ausência de programas estruturados na perspectiva da promoção à saúde do adolescente, ao ponto de não haver nem o mapeamento do número de adolescentes dessa área, com isso sentiu-se a necessidade de haver uma proposta de intervenção que tenha por objetivo capturar esses adolescentes para os serviços de saúde além de tentar mantê-los, a fim de melhorar a qualidade de vida desses atores que são tão importantes para o desenvolvimento do país.

A implantação dessa proposta provavelmente encontrará dificuldades, tanto por “acreditarem” ser inviável economicamente por ir de encontro ao poder vigente, como também pela desvalorização do adolescente pela sociedade e é:

(...) Esse tipo de visão resulta num tipo de política pública em que o jovem deve ser controlado nas suas manifestações e domesticado no seu comportamento. Ao contrário destas, porém, se fortalece cada vez mais uma outra visão: a de que a juventude pode contribuir para as soluções dos problemas. Para isso, o investimento nos jovens é essencial para o desenvolvimento do país.” (Documento Base – 1ª Conferência Nacional de Juventude, 2008, p.7)



Referências

ALVES, R. **E aí?** Cartas aos Adolescentes e a Seus Pais. 7ºed. Campinas: Papirus, 1999.

AYRES, J. R. C. M.; FRANÇA JUNIOR, I.; Saúde do Adolescente. In: NEMES, M. I. B. SCHRAIBER, L. B.; MENDES-GONÇALVES, R. B. (Org.). **Saúde do Adulto:** programas e ações em unidades básicas. 01 ed. São Paulo: Hucitec-FMUSP, 1995, p. 66-85.

Documento Base – 1ª Conferência Nacional de Juventude, 2008, p.6,7.

HEIDEMANN, M. **Adolescência e saúde:** uma visão preventiva: para profissionais de saúde e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MATTOS, R. A. Os sentidos da integralidade: algumas reflexões acerca de valores que merecem ser defendidos. In: PINHEIRO, R. & MATTOS, R. A. (org.). **Os sentidos da integralidade na atenção e no cuidado à saúde.** Rio de Janeiro: IMS-UERJ-ABRASCO. 2001, p. 39-64.

MELO, E. C. P.; FIGUEIREDO, Nébia Maria Almeida de; AMORIM, Wellington Mendonça de; TONINI, Teresa. Programas de atenção à Saúde. In: Nébia Maria Almeida de Figueiredo. (Org.). **Ensino a Cuidar em Saúde Pública.** 2ª ed. São Caetano do Sul: Difusão Paulista de Enfermagem, 2003, p. 197-282.

MENDES, E.V. Um novo paradigma sanitário: a produção social da saúde. In: MENDES, E.V. **Uma agenda para a saúde.** Hucitec, cap. 4, p. 233-297, 1996.



A RELAÇÃO DE ALUNOS DE UM CURSO VIA INTERNET COM O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE DAS FIGURAS DO APRENDER NO TELEDUC

Carlineide Justina da Silva ALMEIDA

Bolsista PIBIC/UERN/CNPq

Messias Holanda DIEB

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

A sociedade contemporânea tem sido permeada cada vez mais por mudanças e transformações radicais, principalmente no que diz respeito às relações entre as pessoas depois da criação da internet. Esta, além de proporcionar rapidez e amplitude na comunicação, por meio de sua tecnologia avançada, nos convida a estabelecer uma nova relação com o saber (cf. CHARLOT, 2000) mediante as ferramentas que a ela estão associadas. Com efeito, podemos falar inclusive na grande mudança de comportamentos que a internet suscitou.

Um exemplo desses comportamentos é o fato de, atualmente, não precisarmos, necessariamente, ir a uma instituição de ensino para realizarmos um curso qualquer. Isto porque os sistemas de Educação à Distância (EaD) têm facilitado o acesso desses sujeitos que, muitas vezes, trabalham e não podem se deslocar com facilidade de uma cidade ou até de um estado para outro. Nesse sentido, os cursos oferecidos por estes sistemas visam, cada vez mais, proporcionar um aperfeiçoamento profissional e tecnológico desses indivíduos. Portanto, para conseguir êxito nesse curso, os sujeitos ali presentes precisam dominar habilidades que, de certa forma, lhes são impostas pela tecnologia digital para facilitar uma melhor interação e relação com o saber que será construído nesse ambiente.

Apesar das “facilidades” existentes, tais como as *lan houses* e ilhas digitais, ainda há muitos problemas a serem resolvidos nessa área. Um desses problemas é o acesso à tecnologia digital e à internet, já que nem todo mundo mora na zona urbana das cidades ou ainda não pode ter um computador pessoal em sua casa. Assim, uma solução seria a implantação de programas de inclusão digital em todas as escolas. No entanto, as administrações públicas pouco estão preocupadas com esse fato, assim como também não podemos dizer que há pessoas preparadas nas escolas para lidar com essa nova realidade.

Além do acesso, há também o problema do domínio das ferramentas que estão inseridas neste conjunto de saberes que se constrói a partir da relação com os ambientes virtuais de aprendizagem, os chamados AVA. Desse modo, nem todos podem usufruir dessa nova prática de aprendizagem porque se faz necessário também o domínio da máquina, ou seja, do próprio computador. Este, portanto, é um segundo problema que temos de enfrentar.

Mesmo as pessoas tendo acesso ao computador, é preciso que elas saibam dominar as ferramentas computacionais e saibam navegar na internet. Por isso, além dos conteúdos próprios de um curso qualquer, via internet, o sujeito precisará ter o domínio das ferramentas que compõem os AVAs. Assim sendo, parece que a dificuldade para muita gente, hoje, está em saber utilizar os links e as barras de ferramenta, uma vez que não conseguem identificar a função que cada um deles exerce sobre determinada situação.

Essa dificuldade abrange, pois, além da parte externa do computador, que são os elementos periféricos do tipo mouse, teclado, entre outros, os próprios programas que fazem parte do uso do computador ligado à internet. Logo, não é tão simples quanto parece fazer um



curso via internet, pois para ter acesso ao curso é necessário que essas habilidades façam parte do seu conhecimento.

A partir dessas observações, passamos a nos perguntar, então, sobre que ferramentas um sujeito que resolve fazer um curso via internet precisa dominar para ter um bom desempenho nesse curso. Para tentar responder a essa questão e compreender de que maneira o sujeito deve “se virar” nos AVAs, analisaremos, neste trabalho, o AVA do Teleduc e suas ferramentas, tomando como base teórica, para facilitar essa compreensão, alguns elementos da teoria da relação com saber, do pesquisador Frances Bernard Charlot (2000), sobre a qual passaremos a discutir.

A relação com o saber e os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA)

A teoria da relação com o saber surge com as pesquisas de Charlot (2000) sobre o fracasso escolar, pois seu maior objetivo era entender de que maneira os alunos das periferias pobres de Paris se sentiam fracassados e porque não conseguiam estabelecer uma relação satisfatória com o saber escolar. Depois de muitas reflexões, Charlot constatou que o fracasso escolar não existe, e sim alunos que estão em situação momentânea de fracasso. Nesse sentido, o que parece ser cristalizado pela escola e pelas políticas públicas não passa de um momento da vida dos alunos que, como sujeitos, podem perfeitamente “dar a volta por cima” e vencer as dificuldades que lhes atingem naquele momento.

Assim sendo, a relação com o saber está intimamente ligada à vida e ao *status* social e cultural dos sujeitos, e pode até refletir no seu ciclo de aprendizagem, mas este *status* por si só não determina o fracasso nem o sucesso das pessoas, já que é sempre possível a elas vencer as dificuldades. Além disso, muitas vezes, essa situação está inserida na própria instituição escolar que não valoriza a experiência e a realidade do aluno, e que por qualquer motivo atribui a palavra “fracasso” a qualquer problema educacional.

De acordo com Charlot (2000), o fracasso escolar é um fato que a experiência pode constatar, mas ao mesmo tempo pode ser mudado, pois, como sujeitos, somos seres incompletos e estamos sempre renovando e inovando nossas práticas, e sempre construindo uma nova relação com saber. Portanto, ao invés de considerar o aluno como um fracassado, o autor propõe que o consideremos na perspectiva de um sujeito e que, por isso, ele é capaz de aprender diversos tipos de conhecimentos, estabelecendo, dessa forma, uma relação com os muitos saberes que o possibilitam agir sobre o mundo e no meio dele.

Nesta direção, a teoria da relação com o saber diz que todos somos capazes de aprender porque estamos sempre buscando uma nova forma de pensar e agir. Para isso, basta que nos encontremos mobilizados em relação à atividade que nos propomos a realizar. Logo, a relação com o saber, segundo Charlot, é basicamente uma relação do sujeito com o mundo que o cerca, com os outros que com ele convivem nesse mundo e uma relação consigo mesmo.

De acordo com a proposição básica da teoria da relação com os saberes, para haver uma atividade qualquer do sujeito é preciso que ele se encontre mobilizado em relação a ela, ou seja, que ele esteja consciente de que realmente precisa aprender; e para que o sujeito se mobilize, ele precisa encontrar um significado e um sentido para realizar as ações que, em conjunto, vão constituir a referida atividade. Como podemos perceber, a perspectiva da relação com o saber permite que o sujeito construa-se através do processo de ensino-aprendizagem, por exemplo, o qual se apresenta como um conjunto de relações com o aprender.

No caso da internet e do uso do computador, por exemplo, podemos dizer que eles representam a relação do sujeito com os objetos do mundo em que ele se encontra inserido. Em adendo, a interação que esse sujeito pode estabelecer com as pessoas que com ele se conectam à internet vai constituir a relação com o outro de que fala a teoria de Charlot. Por fim, os muitos



sentimentos com os quais esse sujeito vai lidar no ambiente virtual, tais como medo, descoberta, insegurança, surpresa, etc., não representar a sua relação consigo mesmo.

Como já dissemos anteriormente, Charlot (2000) parte do pressuposto de que todos somos capazes de aprender e, por meio dessa aprendizagem, podemos realizar determinadas práticas que implica em uma nova apropriação de saberes. Nesse sentido, o autor diz que aprender faz com que as pessoas se sintam mais seguras e mais capacitadas para agir sobre os diversos fatores dispersos na sociedade e no mundo. No entanto, segundo Charlot (2000), a aprendizagem não acontece de uma única maneira e o ato de aprender assume muitas formas, as quais ele chamou de figuras do aprender. As figuras do aprender são, portanto, saberes adquiridos diante de objetos que servem para nortear determinadas aprendizagens.

Para uma melhor compreensão dessas figuras, Charlot (2000) as classificou como:

- **Objetos-saberes** – entendido como a apropriação de um saber já existente. Um exemplo dessa figura pode ser dado através de livros, monumentos e obras de arte, entre outros.
- **O objeto cujo uso deve ser aprendido** – envolve um conhecimento prévio para a realização de uma atividade com um determinado objeto. Por exemplo, se quisermos utilizar um computador, devemos aprender a lidar com ele para em seguida utilizarmos.
- **Atividades a serem dominadas** – abrangem uma dominação de experiências e práticas. Nesse sentido, podemos exemplificar essa figura com o aprender a guiar um carro, é necessário que se pratique, para obter resultado.
- **Os dispositivos relacionais** – compostos por formas de relacionamentos que se constroem gradativamente. Aqui temos como exemplo, as relações amorosas, de amizades, etc.

Se trouxermos essas reflexões de Charlot (2000) para o nosso objeto de estudo, neste artigo, os AVAs, podemos dizer que a aprendizagem sobre esses ambientes também se dará sob várias formas. Essas formas ou figuras do aprender, que serão as figuras que a aprendizagem assume no AVA, possibilitarão aos alunos de um curso via internet a interagirem, a se comunicarem e a navegarem entre os diversos links que ali se encontram, pois estes devem ter consciência sobre qual ferramenta devem utilizar para melhor suprir suas necessidades. Nesse sentido, a interação e a convivência lhes proporcionarão êxito nas atividades dentro do AVA.

Certamente, ao dominar as ferramentas que o AVA dispõe o aluno de um curso à distância terá mais condições de melhor aperfeiçoamento por parte do conteúdo estudado naquele ambiente, porque o conhecimento sobre como acessar as barras de ferramentas lhe tornará capaz de se aprofundar na construção e no aperfeiçoamento desse e de novos saberes. A presente discussão, portanto, nos leva a refletir o quanto as práticas de comunicação digital estão inseridas em nosso cotidiano.

Desta maneira, ao tentarmos descrever que ferramentas os alunos de um curso via internet devem dominar para obter um bom desempenho, nos confrontamos com a necessidade de compreender também o significado de cada objeto para esses sujeitos, ou seja, de cada figura do aprender existente em um ambiente virtual de aprendizagem, ao qual os indivíduos estão inseridos. A compreensão sobre a utilidade de tais elementos propende, é claro, para uma visão mais ampla da sua relação com a aprendizagem ali proporcionada. Assim, a fim de melhor compreendermos essa discussão sobre a relação com o saber, as figuras do aprender e as ferramentas do AVA, passaremos a ilustrar essas figuras no ambiente do Teleduc, que é hoje um dos AVAs mais utilizados para cursos via internet.

O AVA do TeleDuc e as figuras do aprender: navegando e aprendendo



O AVA do Teleduc é um ambiente virtual de aprendizagem no qual são concebidos recursos tecnológicos ou ferramentas digitais de comunicação que, mesmo à distância, permitem uma interação síncrona, ou seja, que ocorre em tempo real, bem como a interação assíncrona, que ocorre ou se estabelece em espaços e tempos diferentes, buscando sempre constituir um processo de ensino aprendizagem.

Para melhor exemplificar a discussão sobre as figuras do aprender no AVA do Teleduc, passaremos a mostrar uma tela gravada durante a utilização dessa ambiente na disciplina Tópicos Avançados I, do Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal do Ceará, ministrada pelo prof. Dr. Júlio César Araújo. O AVA, no entanto, estava sendo gerenciado pelo Núcleo de Educação à Distância das Faculdades Integradas da Grande Fortaleza (FGF).

Figura 01 – Exemplo de página inicial do AVA do Teleduc

Como podemos observar, na figura 01 acima, o ambiente virtual conta com diversos *links* em sua barra de ferramenta, os quais nos impelem aqui apresentá-los de minuciosamente, agrupando-os em cinco categorias.

Ferramentas de gerenciamento do curso

- **Intermap:** é o espaço que os formadores ou tutores têm para visualizar a interação do grupo;
- **Configurar:** este link permite ao tutor alterar as configurações pessoais do grupo de alunos que ele coordena;



- **Administração:** permite o gerenciamento total do curso, como, por exemplo, gerenciar as ferramentas, as pessoas que participam do curso e ainda alterar dados do curso. Assim, as funcionalidades disponibilizadas dentro desse recurso são: **a)** Visualizar / Alterar Dados e Cronograma do Curso, **b)** Escolher e Destacar Ferramentas do Curso, **c)** Inscrever Alunos e Formadores, **d)** Gerenciamento de Inscrições de Alunos e Formadores, **e)** Alterar Nomenclatura do Coordenador e **f)** Enviar Senha;
- **Suporte:** permite o acesso dos formadores com o administrador geral do curso;
- **Acessos:** permite ao tutor uma visão do curso em relação ao aluno.

Ferramentas de informação ao aluno

- **Estrutura do Ambiente:** detém as informações sobre o ambiente do Teleduc;
- **Dinâmica do Curso:** permite-nos diagnosticar a metodologia e a organização do curso;
- **Agenda:** traz a programação do curso em andamento.

Ferramentas de proposição de atividades

- **Avaliações:** lista as avaliações que o tutor pensou para o curso;
- **Atividades:** mostra as atividades a serem desenvolvidas pelos alunos no curso;
- **Parada Obrigatória:** remete-se às reflexões do grande grupo para falar sobre o curso, tecer comentários, tirar dúvidas, expor opiniões, sugerir coisas e até mesmo fazer críticas.

Ferramentas de auxílio ao aluno

- **Material de Apoio:** apresenta subsídios para desenvolver as atividades propostas, como, por exemplo, links de textos, teses, gráficos, etc.;
- **Leituras:** fornece artigos para auxiliar a leitura das temáticas do curso.

Ferramentas de interação entre aluno-tutor e aluno-aluno

- **Perguntas Freqüentes:** estão contidas as dúvidas dos alunos em relação às temáticas desenvolvidas no curso;
- **Mural:** é o espaço reservado aos participantes para expor idéias importantes ao contexto do curso;
- **Fórum de Discussão:** é o espaço em que os alunos discutem mais intensamente sobre os conteúdos abordados no curso;
- **Bate-Papo:** configura-se numa conversa em que os alunos do curso podem tirar dúvidas com os seus formadores e/ou com os colegas;
- **Correio:** é o espaço que os alunos têm para trocarem entre si mensagens em relação ao curso;
- **Grupos:** é a divisão do grande grupo para o cumprimento das tarefas;
- **Perfil:** permite uma apresentação dos sujeitos enquanto participantes do curso;
- **Diário de Bordo:** é o espaço para os participantes externarem suas angústias e sucessos;
- **Portfólio:** é o espaço que aluno tem para publicar os textos desenvolvidos no curso, ou seja, as suas produções escritas.

Essas são, portanto as principais funções que os sujeitos devem dominar para obter êxito em um curso via internet. É claro que, na condição de aluno, o sujeito não vai ter de



dominar todas elas, mas uma boa parte será necessário, principalmente as que estão na última categoria.

Após descrevermos o AVA do Teleduc, passaremos agora a associarmos o seu uso às figuras do aprender. Dado que essas figuras representam processos de aprendizagens pelos quais o sujeito deve passar para chegar até ao AVA e nele continuar desenvolvendo outras atividades, analisaremos cada uma delas, desde o momento em que o sujeito liga o computador até o momento em que ele está fazendo uso do AVA.

Ao ligar o computador, o sujeito precisa estar consciente de que sabe fazer uso dos programas do computador, bem como saber navegar na internet, pois, ressaltando o que já foi dito anteriormente, é preciso se apropriar dessa figuras que o AVA dispõe para um melhor desenvolvimento neste novo ambiente de aprendizagem.

O conjunto desses recursos parece se constituir na figura do aprender chamado objeto cujo uso deve ser aprendido, uma vez que, juntamente com o computador e seus periféricos, representam objetos cujo manuseio deve ser apropriado pelos alunos que participam do curso. Além desta, podemos reconhecer outra figura do aprender nas relações que os sujeitos deverão estabelecer entre si, por meio do uso dessas ferramentas ou objetos. São os chamados *dispositivos e formas relacionais* que Charlot denominou em sua teoria da relação com o saber. Juntamente a elas, as atividades de “teclar”, “dominar o mouse”, “clicar”, por exemplo, também podem ser consideradas como figuras do aprender que o aluno de um curso via internet têm de se apropriar para poder ter acesso ao seu conteúdo e interagir com os demais participantes do curso.

Considerações finais

Embora a relação com o saber permita uma visão ampla das aprendizagens contidas em nosso dia-a-dia, é preciso, pois compreender as práticas que se ampliam e se configuram em nossas vidas. A busca constante de novas adaptações nos permite construir imagens e saberes que nos levarão a diferentes relações com o saber. Por isso, o objetivo desse trabalho foi analisar o AVA do Teleduc e suas ferramentas, o qual nos permitiu chegar a algumas considerações conclusivas.

Para obter um bom desempenho em um curso via internet, os indivíduos participantes devem se apropriar de várias figuras do aprender que lhes possibilitem interagir com os diversos tipos de aprendizagens, visando assim um bom desempenho com esses processos de conhecimento. Com efeito, são muitos os recursos com os quais e sobre os quais os alunos precisam aprender para poder acompanhar um curso via internet. Desse modo, não é apenas sobre o conteúdo do curso que os alunos são “obrigados” a aprender, mas antes de ter acesso a ele, há vários outros elementos que precisam ser dominados a fim de que possa alcançá-lo.

Como podemos inferir, os administradores da pasta da educação precisam ainda trabalhar muito para que a nossa população possa exercer com plenitude a sua cidadania neste séc. XXI, no qual a comunicação e as práticas sociais em ambientes digitais se consolidam cada vez mais. Isto se justifica porque a escola, que já enfrentava problemas com o letramento da cultura impressa, precisa hoje desenvolver estratégias para superar as barreiras do universo digital. Dado que a interação digital se realiza, essencialmente, por meio da atividade de escrita, faz-se necessário, portanto, que a escola venha a desenvolver um consistente processo de letramento⁴ em nossos alunos (cf. SOARES, 2002).

⁴ De acordo com Magda Soares (2002), o letramento é um estado ou condição em que encontra aqueles que conseguem exercer em nossa sociedade as práticas de escrita e de leitura de modo eficiente, crítico e com plena consciência cidadã.



Referências

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na *cibercultura*. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas - SP, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.





AVALIAR + PARTICIPAR = PRÁTICA CURRICULAR: A PRÁTICA AVALIATIVA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Carlos Daniel de O. FERREIRA

Karine Pedro da SILVA

Paulo Roberto Ângelo da SILVA

Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFET /CE)

Introdução

Partindo de nossos estudos e discussões em relação aos conteúdos teóricos das disciplinas de Currículos e Programas e de Estágio I, referentes às concepções de currículo e prática curricular do professor de matemática e à participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, podemos facilmente averiguar que, na prática, essas teorias ainda permanecem no plano teórico e que o currículo real não é o currículo oficial.

Mas o que é currículo? Segundo o dicionário da língua portuguesa, Globo Editora (1978), currículo significa curso, carreira, pequeno atalho.

No entanto, definir currículo é algo que nunca poderá se fechar nem simplesmente dicionarizar, pois está em constante mutação. Devido à polissemia desse termo, definir currículo de uma forma fechada é realmente arriscado, pois existem várias definições e dentre elas, não existe uma sequer que seja completa. Logo, a adição das várias definições de currículo, aproximaria de uma definição, de cunho aberto, não fechado, que explicaria a significação do termo currículo de forma ainda incompleta, mas de um modo mais abrangente. Percebe-se então que o currículo está relacionado a vários elementos, e dentre eles está o processo avaliativo do aluno.

A proposta curricular das escolas, ainda atrela o conceito de avaliação à utilização de provas, fazendo das mesmas, ferramentas únicas para mensurar o conhecimento dos alunos sobre determinado conteúdo. Este fato obriga o professor a utilizar-se das provas como método exclusivo de avaliação.

Avaliar, mais do que um instrumento de mensuração, é o momento em que o professor verifica onde está o foco dos erros dos alunos e volta seu método para tentar ajudá-los a superarem suas falhas e aprenderem com os próprios erros, onde estes não devem ser concebidos pelo professor como falta de conhecimento do aluno. Errar e saber o motivo do erro é de grande importância na construção do acerto nesse processo de aprendizagem.

De uma forma geral, a avaliação é uma prática muito difícil para os professores, sendo que essa prática avaliativa geralmente tem natureza tradicional.

Dante desses pontos, fez-se necessário ouvir o professor de matemática para investigar como está sendo sua prática avaliativa, seu posicionamento em relação à mesma e também verificar em que nível de participação se encontram seus alunos nessa prática.

A avaliação do desempenho do aluno no processo ensino-aprendizagem da matemática

O que é avaliar? Segundo o dicionário da língua portuguesa, Globo Editora (1978), avaliar significa calcular, reconhecer a força, apreciar o merecimento, compreender, fazer a idéia de, estimar, pregar, reputar-se, ter-se em conta.

No entanto, avaliar o desempenho de um aluno, não é um trabalho apenas literal ou dicionarizado.

A avaliação transcende aos conteúdos transmitidos no processo de ensino-aprendizagem, pois a mesma não está limitada a apenas mensurá-los. Avaliar está bem além dessa realidade e,



sem dúvida alguma, é a parte mais difícil da docência, pois a mesma se dá durante todo o processo de ensino-aprendizagem, quer seja com as atividades em sala de aula, com as estratégias em grupo ou individuais, ou até mesmo com as tão temíveis e assustadoras provas.

Todas essas formas de avaliação são importantes nesse processo, mas medir o quanto os conteúdos foram absorvidos pelos alunos é tão necessário quanto desenvolver neles, as competências em matemática.

Para entender as propostas de avaliação da atualidade, podemos partir dos parâmetros curriculares nacionais (PCN's), que propõem o ensino por competências. Segundo MEC/SEMTEC (2002, p.113):

A área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias elegeram três grandes competências como metas a serem seguidas durante essa etapa da escolaridade básica e complementar do ensino fundamental para todos os brasileiros:

- representação e comunicação, que envolvem a leitura, a interpretação e a produção de textos nas diversas linguagens e formas textuais características dessa área do conhecimento;
- investigação e compreensão, competência marcada pela capacidade de enfrentamento e resolução de situações-problema, utilização dos conceitos e procedimentos peculiares do fazer e pensar das ciências;
- contextualização das ciências no âmbito sócio-cultural, na forma de análise crítica das idéias e dos recursos da área e das questões do mundo que podem ser respondidas ou transformadas por meio do pensar e do conhecimento científico.

Nessa proposta, a avaliação leva em consideração a formação dessas competências, e observa-se que simplesmente avaliar um aluno que sabe calcular ou reproduzir soluções de situações-problema, está fora de cogitação dentro desse processo ensino-aprendizagem.

A intenção não é transformar o aluno numa máquina de calcular ou de reproduzir. A intenção é despertar um ser pensante, criativo, agente, crítico, participativo.

Vale ressaltar a importância de considerar o que o aluno aprendeu anteriormente em sua vivência, tanto dentro da escola quanto fora dela, na sociedade em que ele é inserido.

O currículo do aluno cria nele uma identidade, e esta deve ser considerada quando o mesmo é avaliado.

Na perspectiva de ZACHARIAS (2007), avaliar um aluno ganha sentido quando o professor, à medida que o conhece, constata o que ele está aprendendo, e paralelamente a isso, adapta o processo de ensino para o aluno que apresenta algum tipo de dificuldade, onde esse professor também julga, de uma forma global, o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a avaliação tem caráter contínuo e integrado, global e formativo.

O educador deve então, preparar o educando para a vida de fato, voltado para a sua realidade e para a realidade que está ao seu redor, que também é sua realidade, pois no seu viver, o aluno não poderá meramente reproduzir o que absorveu ou memorizou em sala de aula de forma mecânica. Por mais que nas contextualizações de sala de aula, existam situações semelhantes as da vida real, os alunos certamente vivenciarão situações nunca vividas anteriormente, e quando isso ocorrer, eles deverão estar preparados para encarar, de frente, esses novos desafios.

Supõe-se então, que a construção dessas competências propostas pelos PCN's está intimamente ligada à participação do aluno nesse processo de avaliação. A partir desse referencial, percebe-se que é muito importante que aconteça a participação do aluno no processo avaliativo de fato, pois isso pode levar num processo de aprendizagem mais prazeroso e



significativo para ele, e como consequência, numa melhor aprendizagem e melhor formação das competências aspiradas pelos PCN's.

Logo, o professor deve desenvolver em seus alunos, essas competências que são tão necessárias para que os mesmos possam se tornar cidadãos que pensam, que criam, que agem, que criticam e que, acima de tudo, realmente participam.

A participação do aluno na execução das atividades avaliativas do professor de matemática

O que é participar? Segundo o dicionário da língua portuguesa, Globo Editora (1978), participar é fazer saber, anunciar, comunicar, avisar, ter ou tomar parte, associar-se pelo pensamento ou pelo sentimento, entrar em contato.

Assim como a avaliação, a participação dos alunos no processo avaliativo dos professores também não é um processo literal, e é bem mais complexo do que se pode imaginar.

Participar, na visão de Bordenave, interliga os verbos ser, tomar e fazer, levando em consideração suas diferenças e somando suas definições de como ser parte, tomar parte e fazer parte. Quando alguém afirma ser participativo, deve analisar se realmente se utiliza dessa liga de verbos, que é definida pelo autor em sua completude, como participação real.

Ao contrário desse tipo de participação, está a participação simbólica, que rompe essa liga de verbos com sua incompletude. Nota-se a evidente participação simbólica dos alunos, no que diz respeito à avaliação do professor de matemática, já que esse processo avaliativo é parte do método utilizado pelo professor dentro do projeto educativo da escola.

O aluno não tem escolha; ele não pode escolher como vai ser avaliado, isso é uma atribuição do professor e cabe a ele, juntamente com a instituição, escolher as melhores formas de avaliá-los, e ao mesmo tempo desenvolver neles, as competências necessárias para torná-los os cidadãos almejados pelo projeto educativo da escola.

Conhecer seus alunos e estes a eles mesmos é de grande valia nesse processo, pois a qualidade da interação entre aluno e professor, eleva-se à medida que a realidade de todos é conhecida entre si.

Utilizar-se da palavra também é um excelente artifício, quando bem utilizado pelo professor. É evidente a boa interação aluno-professor, quando este se comunica com seus alunos de forma simples, de igual para igual, utilizando a mesma linguagem que os alunos utilizam. Estes se sentem num clima mais familiar e mais propício para o aprendizado.

Segundo BORDENAVE, “*Sem comunicação não pode existir a participação.*” A comunicação e o respeito devem estar em perfeita harmonia em sala de aula.

É absolutamente necessário que o professor saiba respeitar as diferenças individuais de seus alunos para se comunicar com eles, pois os mesmos são seres com sentimentos, são ímpares e únicos, apesar de estarem inseridos em um grupo.

Certamente, existirão alguns alunos mais tímidos, outros mais extrovertidos, alguns mais sociáveis e outros menos sociáveis, alguns comportados, outros menos comportados e de diferentes orientações sexuais.

Essa diversidade nunca deve ser encarada, pelo professor, como um empecilho no processo de ensino-aprendizagem. Ela sempre deve ser usada como uma aliada no processo avaliativo dos alunos.

Segundo o dicionário da língua portuguesa, Globo Editora (1978), respeitar significa tratar com acatamento, venerar, honrar, temer, recear, ter em consideração, atender a, cumprir, observar, não causar dano a, poupar, suportar, aturar. Ouvir, mesmo não estando inserido nesse significado, é uma forma de respeitar.

Se o professor nega ao aluno a oportunidade de o mesmo falar, posicionar-se em relação a determinado assunto ou se expressar, é inevitável o fracasso do processo avaliativo.



Não é descartada a possibilidade de acontecerem eventuais conflitos. Diferentes opiniões são emitidas por diferentes pessoas e isso, muitas vezes, gera algum tipo de divergência. Esses conflitos devem ser vistos pelo professor como um aspecto positivo, pois mesmo no pior caso, ainda assim, é incentivada a participação dos alunos no sentido de posicionamento, emissão de opinião em relação ao tema discutido e respeito à opinião do outro. Cabe ao professor nessa hora, estabelecer um clima de paz e democracia em sala de aula, onde todas as opiniões sejam respeitadas e levadas em consideração.

À medida que o professor se comunica com seus alunos, respeitando suas diferenças, a participação dos mesmos flui inevitavelmente e se essa comunicação e respeito são bem sucedidos, a participação dos alunos se encaminha naturalmente para um plano real.

Mesmo com toda a tentativa desse aparato, percebe-se a participação simbólica dos alunos no processo avaliativo, onde a avaliação geralmente aplicada de forma tradicional em forma de prova, é parte integrante do projeto educativo da escola, e o professor se limita a utilizá-la como única forma de avaliação.

A prática avaliativa do professor de matemática

Ao serem aplicados os questionários aos professores de matemática, e levadas em consideração as experiências vivenciadas no Estágio, pôde-se observar que a maioria dos professores entrevistados, pouco compreendem as definições de currículo e prática curricular, dificultando a elaboração de suas respostas, principalmente na questão correspondente ao seu método avaliativo.

Exatamente 33% dos professores avaliam seus alunos de uma forma mais progressista, ou seja, tanto com utilização de provas quanto com a observação dos níveis de participação dos alunos, não levando em consideração somente o conteúdo dado, mas também a relação dos alunos com o cotidiano, através de contextualizações para a formação de cidadãos reflexivos e participativos, ou seja, esses professores consideram que se tem um resultado mais satisfatório quando há um interesse e esforço por parte dos alunos, visto que é de fundamental importância, que o professor consiga focar esse interesse nos mesmos.

Essas formas de avaliação se aproximam fortemente da proposta dos PCN's, já que os alunos são avaliados de uma forma mais abrangente.

Exatamente 67% dos professores avaliam seus alunos de forma completamente tradicional, ou seja, somente com provas, sem se preocupar com o processo reflexivo e a participação ativa do aluno. Percebe-se nesse grupo de professores a enorme distância que há entre seus processos avaliativos e as propostas constantes dos PCN's.

Nota-se que a maioria dos professores ainda está presa ao processo tradicional de avaliação e que o plano simbólico da participação e reflexão do educando é evidente, tornando esse método avaliativo puramente mecânico e desagradável para os alunos.

É presumível e constatado que o aluno realmente aprende o que é interessante para ele, e isto está diretamente ligado aos assuntos relativos ao seu cotidiano.

Segundo BORDENAVE (1992, p.60): “*Se os professores, que tratam diretamente com alunos das mais diversas origens e classes, e os pais dos alunos participassem da elaboração dos currículos, ou pelo menos na sua adaptação, seria detectada a irrelevância de muitos conteúdos...*”

De fato, ainda não existe esse sincronismo entre o que é verdadeiramente relevante e importante para ser estudado pelos alunos e os conteúdos e práticas oferecidos pelas escolas. Não é uma tarefa simples tentar promover esse sincronismo, já que não existe nenhuma iniciativa por nenhuma das partes envolvidas nessa presente realidade.



Logo, a prática avaliativa do professor de matemática deve ter relação direta com a realidade do aluno, já que se supõe que ele aprenda muito mais significativamente algo que tenha ligação com o que é atraente a seu ver e que é presente em sua realidade.

Nesse sentido, é importante que se incentive a participação entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem como um todo, de uma forma verdadeira, que saia do plano simbólico para o plano real, pois despertaria uma maior motivação por parte dos alunos e dos professores, produzindo então, resultados mais satisfatórios.

É coerente pensar que um aluno avaliado superficial ou parcialmente não pode ser assemelhado a outro aluno que é avaliado de forma mais abrangente. Percebe-se então, uma diferença significativa entre as formas de avaliação dos dois grupos de professores entrevistados, deixando assim evidente que a prática avaliativa dos professores de matemática, ainda está deixando muito a desejar.

Conclusão

Com a análise dos questionários aplicados, pôde-se concluir que a prática curricular da maioria dos professores de matemática se limita ao uso da avaliação em forma de prova, reforçando o pensamento de que a mesma é a única forma de avaliar o aluno.

Nota-se que até mesmo a participação dos alunos, com este método avaliativo, torna-se difícil, já que o nome “prova” já causa certo tipo de recuo por parte deles.

O professor tem total liberdade de escolher o método que utilizará para avaliar seu aluno em sala de aula. No entanto, o mesmo não se utiliza dessa grande vantagem para avaliar o aluno de uma forma mais completa.

Diante desses pontos, faz-se necessária uma reflexão do professor de matemática no que diz respeito ao seu método avaliativo, buscando outras propostas de avaliação que ofereçam melhorias no processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que a participação dos sujeitos desse processo, tenha cunho real.

Referências

- BRASIL, MEC/SEMTEC, PCN+Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 2002.**
- FERNANDES, Francisco. **Dicionário Brasileiro Globo.** Porto Alegre: Globo, 1978.
- LIBÂNEO, José Carlos. **O Planejamento escolar e o Projeto Pedagógico-curricular.** Goiânia: Alternativa, 2004.
- PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares.** São Paulo: Cortez, 2005.
- SILVA, Tomas T. da. **Documento de Identidade: Uma introdução às Teorias Curriculares.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- ZACHARIAS, Vera Lúcia Câmara. **Avaliação Formativa e seu sentido de melhoria do processo de ensino-aprendizagem,** set.2007. Disponível em <http://www.centrorefeducacional.com.br/avaforma.htm> Acesso em 02/07/2008.

**PROJETO INCLUSÃO: SER DIFERENTE É NORMAL. TRABALHANDO A LITERATURA E CULTURA NEGRA.**

Carmelita Maria da Silva CUNHA

Francisca Simone de Freitas SILVA

Geovane Santos da SILVA

Universidade do Vale do Acaraú (UVA)

Introdução

Toda obra literária, porém, transmite mensagens não apenas através do texto escrito. As imagens ilustradas também constroem enredos e cristalizam as percepções sobre aquele mundo imaginado. Se examinadas como conjunto, revelam expressões culturais de uma sociedade. A cultura informa através de seus arranjos simbólicos, valores e crenças que orientam as percepções de mundo.

Assim, é necessário educar as pessoas desde cedo, para aceitar as diferenças dos indivíduos, desta maneira se faz necessário à execução de projetos com a temática aqui abordada, desde a educação infantil, para que as crianças cresçam respeitando a diversidade do nosso país, atendendo a Lei 10.639/03, que inclui o ensino de História e Cultura Afro-brasileira.

O presente projeto se fez necessário, uma vez que a inclusão ainda não é trabalhada de forma significativa, e sabendo da importância da literatura infanto-juvenil para o desenvolvimento do raciocínio crítico do educando. Este trabalho aborda a inclusão de pessoas com deficiência física, através da literatura, assim também como traz assuntos relacionados à contribuição dos negros para a história do Brasil, incluindo a cultura negra de forma significativa.

Atualmente o que mais se escuta são reclamações dos docentes em relação ao despreparo para trabalhar com essa temática e pela falta de investimentos do governo. Nesse sentido, Kabengele Munanga (2005, p.15) diz:

Partindo da tomada de consciência dessa realidade, sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmo conteúdos viciados, depreciativos e preconceituoso em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar. No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introyetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional.

É necessário que sejam trabalhadas práticas com essa temática, para cada vez mais ampliar a diversidade na escola e sociedade em geral. Para isso, é necessário que os professores busquem conhecimentos e se capacitem.

1. Metodologia:



O presente projeto, desenvolvido no município de Parnamirim, servirá de estímulo para os alunos, que terão a oportunidade de adquirir leituras diferenciadas e atualizadas, além de desenvolver habilidades culturais e raciocínio crítico, diante da temática.

A cada bimestre um novo livro será trabalhado. Todos de Literatura infanto-juvenil abordando a inclusão em vários aspectos.

Além de trabalhar a leitura e a escrita, os alunos serão estimulados a desenvolverem o lado cognitivo e intelectual, através das etapas descritas abaixo, ao longo do ano de 2008. Assim também como melhorar o relacionamento dos alunos com os funcionários da instituição.

1^a etapa

Será entregue uma cópia do livro “Benedito” (Hugo Monteiro, 2005) para cada aluno do 5º ano “A”, 01 (uma) semana antes de iniciar a prática do projeto.

O livro será lido em 04 dias, cada dia 02 capítulos, com discussão e produção de um breve resumo individual.

Ao término do último capítulo, a produção será uma resenha.

A sala será dividida em grupos e cada um deverá elaborar as questões para entrevistar uma equipe diferente dentro da escola, com o auxílio do professor, de acordo com as discussões em sala de aula em relação ao livro trabalhado.

Em seguida, os grupos sairão para as entrevistas. Um de cada vez.

Os grupos deverão discutir e analisar suas respostas individualmente e coletivamente, para finalizar com a produção de um texto coletivo.

A produção será organizada em cartolinhas e os resultados serão apresentados no pátio da escola para as outras turmas, com o auxílio de duas professoras e dois de estagiário e uma voluntária.

Resultados obtidos

Ao término da 1^a etapa, os alunos conseguiram se socializar melhor com os colegas que apresentam algum tipo de deficiência, respeitando suas limitações.

O gosto pela leitura foi estimulado, uma vez que os discentes explanaram admiração e entusiasmo pela história do menino Benedito.

A relação afetiva dos funcionários com a turma envolvida apresenta melhorias, onde os funcionários tiveram a oportunidade de expor suas opiniões.

A apresentação em forma de seminário serviu para o crescimento intelectual dos alunos, que desenvolveram bem a socialização e se esforçaram para estudar e elaborar as apresentações.

2^a etapa:

Será entregue a cópia do livro “Ciça” (Neusa Jordam) para cada aluno dos 5º anos 01 (uma) semana antes do início da leitura compartilhada.

Será repetido o mesmo procedimento do livro anterior para a leitura compartilhada.

Os grupos irão entrevistar os funcionários da escola, porém abordando três temas: preconceito na escola, violência na escola e trabalho infantil.

A culminância será feita no pátio com auxílio de uma professor voluntário e uma professora estagiária.

Resultados obtidos

Os alunos participaram melhor dos debates em sala de aula e antes de iniciar a leitura coletiva, foi percebido que grande parte já havia lido em casa, o que tornou as aulas mais interessantes de ambas partes.

A formulação de questionários e realização das entrevistas foi realizado com 90% de participação dos discentes.



Para a apresentação dos resultados, a participação e organização foram bastante gratificantes e todas as envolvidas compreenderam a mensagem da história.

Na oportunidade, foi esclarecida e apresentada a Lei 10.639/03 para toda a escola.

3^a etapa:

Será entregue a cópia do livro “Conceição de Vila Rica” (Denise nascimento, 2002) para cada aluno da turma 5º ano “A” e 5º ano “B”, 01 (uma) semana antes do início da leitura compartilhada.

A leitura compartilhada será feita com os mesmos procedimentos anteriores.

Os grupos irão pesquisar e fazer entrevistas fora da escola, na comunidade.

A culminância será feita no pátio, com as duas turmas: 5º ano “A” e 5º ano “B”.

Resultados obtidos

Os alunos aprenderam a respeitar as individualidades e as diferenças culturais, incentivando os demais colegas da escola, e desenvolvendo de forma significativa o gosto pela leitura.

Houve uma pequena rejeição da comunidade ao serem entrevistados, o que levou os educandos a refletirem sobre seus comportamentos.

As telas retratadas no livro serviram de inspiração para o desenvolvimento das aulas de artes, assim como também foi aproveitada para dar ênfase a semana da consciência negra que será realizada na instituição no mês de novembro do decorrente ano.

4^a etapa

Para a 4^a etapa foi escolhido o livro “Chuva de Manga” do autor James Rumford. Porém a metodologia que está sendo adotada é um pouco diferentes das anteriores.

Será lido de forma compartilhada com a turma em um único dia. Ao término, os discentes dirão a ordem das cenas e cada grupo ficará responsável em retratar através do desenho.

Essa opção se deu por ser o mês da consciência negra, onde a turma irá trabalhar muitas atividades sobre a temática, por isso decidimos optar por algo mais dinâmico.

Resultados obtidos

Ainda está em desenvolvimento.

Conclusão

Ao analisar o termo deste projeto pudemos identificar que desta forma os alunos ficaram mais consciente da importância das diversidades culturais e que o preconceito é algo que não deve existir, e que tem que ser trabalhado desde da educação infantil para que o aluno não se torne um discente preconceituoso.

O presente projeto ainda está em andamento, mas é visível a mudança nos alunos em relação ao comportamento e atitudes diante das diversas situações de preconceito na escola.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, lançados em 1997, já trazia possibilidades de se trabalhar a diversidade, como mostra abaixo:

- Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações, tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles;
- Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia.(1997, vol.05 p.41)



É necessário mais empenho dos governantes e mais atitudes dos professores, pois não há condição dos docentes ficarem só esperando. Temos que correr atrás e buscarmos conhecimento.

Referências

- BORGES, Joaquim. NASCIMENTO, Denise. São Paulo: Paulinas, 2002. (Coleção: Magia das letras. Série: Mundo Encantado).
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (1º a 4º série) História e Geografia. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, v.5, 1997.
- FERREIRA, Hugo Monteiro. **Benedito**. São Paulo: Paulinas, 2005. (Coleção: Magia das letras. Série: Mundo Encantado).
- MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2. ed., 2005.
- POSSATI, Neusa Jordem. **Ciça**. São Paulo: Paulinas, 2006. (Coleção: Magia das letras. Série: Mundo Encantado).
- RUMFORD, James. **Chuva de manga**. São Paulo: Brinque-Book, 2005.



IDENTIFICANDO O PERFIL DO LEITOR NUMA ESCOLA PÚBLICA

Catiana Francelino de QUEIROZ

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O estudo ora realizado deu-se em sala de aula por meio de questionário aplicado aos alunos em uma turma do 9º ano A, no turno matutino, composto de 17 alunos na faixa etária entre 12 e 16 anos e surgiu da necessidade de formarmos um banco de dados com o perfil dos leitores dos municípios dos alunos do curso de Letras – Português do Núcleo Avançado de Ensino Superior de Umarizal (NAESU), buscando, assim, nesse primeiro momento a relação ensino e pesquisa que é um dos objetivos das universidades. Esse banco de dados, bem como os artigos produzidos a partir dos dados coletados, servirá de base para futuros estudos e reflexões acerca do tema em questão. Dessa forma, acreditamos na importância desse tipo de trabalho para melhor conhecermos a realidade e atuarmos nela. Face ao exposto, citaremos Lakatos e Marconi (1994, p. 40), que diz em:

O conhecimento emerge sempre em face de obstáculos colocados pela realidade (seja natural, seja social) diante dos quais o ser humano toma distância, refletindo-os mentalmente, procurando apanhar idealmente suas propriedades imanentes para dirigir eficazmente sua ação prática sobre eles. (grifos no original).

Assim, a pesquisa faz parte da vida e do cotidiano do indivíduo, pois este está sempre à procura de novos conhecimentos que lhe possibilitem uma melhor qualidade de vida. Consciente ou inconscientemente, o ser humano se apropria de técnicas que proporcionam uma melhor investigação da realidade e das ações que nela ocorrem.

Breve discussão teórica.

A Importância da Leitura.

A leitura tem se destacado como uma das atividades mais presentes no cotidiano da sociedade letradas, pois o leitor submete-se ao ato de ler de forma espontânea e automática no seu cotidiano, não conseguindo sobreviver sem ler. Isso ocorre desde o momento que começamos a compreender o mundo a nossa volta. Com esse pensamento, Carolina (2006, p. 01) diz:

A prática da leitura se faz presente em nossas vidas desde o momento em que começamos a “compreender” o mundo a nossa volta. No constante desejo de decifrar e interpretar o sentido das coisas que nos cercam, de perceber o mundo sob diversas perspectivas, de relacionar a realidade ficcional com a que vivemos, no contato com o livro, enfim, em todos estes casos estamos, de certa forma, lendo, embora, muitas vezes não nos demos conta. (grifo no original).

Assim, um trabalho de qualidade desenvolvido pelo professor, mostrando a leitura como interação e processo discursivo, pode proporcionar ao aluno uma reflexão sobre o ato de ler, possibilitando o aperfeiçoamento da sua leitura, transformando o que antes era apenas decodificação em interação com o mundo em que está inserido, tornando seu conhecimento de mundo muito mais rico.

Nesse sentido, Kleiman (2001) diz que, para se formar bons leitores é preciso ensiná-los o prazer pela leitura. E não a prática de leitura escolar que é uma atividade mecanizada e



difícil, que consiste na decifração de palavras sem nenhum sentido para o aluno fazendo uma distinção entre decodificação, interação e processo discursivo.

A leitura enquanto decodificação consiste em des-cobrir / des-vendar as palavras que têm seu próprio significado, onde o leitor deve encontrá-lo (significado) na essência; na leitura enquanto interação, o leitor cria o significado do texto com base nas pistas (títulos, ilustrações, palavras destacadas, etc.) deixadas pelo autor, e de sua relação com o texto. Coracini (2002, p. 19) diz que:

Raramente, se observa, na prática de sala de aula, a concepção de leitura enquanto processo interativo (leitor-texto, leitor-autor), a partir da recuperação explícita do que se acredita serem as marcas deixadas pelo autor, únicas responsáveis pelos sentidos possíveis.

Na concepção de leitura enquanto processo discursivo, o leitor é quem faz sua leitura, este utiliza sua subjetividade dando vida ao texto lido. Corroborando com o que foi dito, Coracini (2005, p. 23) dz que “[...] no caso da visão discursiva, [...] o olhar vem do centro do sujeito, inteiramente impregnado por sua subjetividade [...].” Ainda sobre leitura enquanto processo discursivo, Coracini (2002, p. 15), ressalta que no ato de ler enquanto processo discursivo “[...] se inserem os sujeitos produtores de sentidos – o autor e o leitor –, ambos sócio-históricamente determinados e ideologicamente constituídos”.

Finalizando, é preciso entender que a leitura é a chave que abre as portas da escola e da vida, trazendo com ela informações, conhecimentos, conteúdos, diversão, entre outras modalidades de leitura, porém, a leitura não serve apenas como entretenimento, fonte de informação, ou várias outras utilidades; ela é o meio mais eficaz de compreendermos o mundo e atuarmos nele, na medida em que adquirimos conhecimentos das mais variadas áreas, e se formos ensinados a ler criticamente, podemos transformar a realidade.

Sendo assim, acreditamos que as concepções de leitura como interação e processo discursivo são válidas para aqueles que concebem que a mudança na educação ocorrerá com um trabalho que valorize e incentive o estudante a ler; e esse incentivo acontecerá, quando o professor se comprometer em melhorar a qualidade da leitura na escola, mostrando aos seus alunos a necessidade de se tornarem leitores críticos, percebendo o que está escrito nas entrelinhas dos textos lidos, conduzindo-os à produção e a leitura de diferentes gêneros, desde os literários até textos científicos, como também compartilhar seus posicionamentos e a respeitar opinião dos outros, seja ela escrita ou falada.

2.2. O Papel da Escola na Formação do Leitor.

As instituições escolares devem entender que a educação envolve a vida em todas as circunstâncias, e que a escola continua sendo um local adequado e privilegiado para a circulação do saber, onde este deve ser trabalhado de forma contextualizada, fazendo com que o educando perceba a importância da prática da leitura na sua vida, não só como exigência da escola, mas como meio de entender o mundo a sua volta. Assim a leitura, limitada ao livro didático, com textos descontextualizados e sem significado, dificultam os conceitos sobre a curiosidade quanto ao objeto de conhecimento. Portanto,

Se o aluno ler sem prazer, sem o exercício da crítica, sem imaginação [...] não fazendo disso um ato de conhecimento [...] não há nada que lhe possibilite uma intervenção sobre aquilo que historicamente está posto. (SUASSUNA, 1995, p. 52 *Apud: SOUZA e CAVEQUIA, 2002* p. 16).



O modelo de leitura vivenciado pelo aprendiz será certamente a consequência da aquisição feita para posteriores práticas de leituras. De acordo com VILLARDI (1997) a prática pedagógica que envolve a leitura, de modo geral, não motiva o aluno a ler, ao contrário, afasta o aluno dos livros – o que não significa que o aluno se afaste deles por si só, nem que tenha uma “prevenção” natural contra eles: é aquilo que se cobra do aluno a respeito da leitura que o afasta dos livros.

A escola é uma instituição social e educativa que tem o objetivo de promover o desenvolvimento e a socialização de seus alunos para que estes possam se tornar cidadãos capazes de atuar com competências e dignidade na sociedade. Para tanto, é necessário que a instituição escolar garanta um conjunto de práticas planejadas com propósito de contribuir para que os alunos se apropriem dos conteúdos de maneira crítica e construtiva, através da orientação, formação e incentivo da leitura prazerosa possibilitando-as condições para desenvolver competência e consciência profissional em toda sua vida.

Para Cagliari (1989) a atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. É muito mais importante saber ler do que saber escrever. O melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado para a leitura.

Em virtude do exposto, acreditamos que se o aluno sabe ler de forma crítica, analisando sobre vários ângulos o que propõe o enunciado de um texto, de um questionário, entre outros, ele conseguirá fazer uma distinção de todas as abordagens lidas dentro e fora da escola, tornando-se, dessa forma, um leitor consciente e independente, sendo capaz de desenvolver suas habilidades como leitoras.

A formação desse leitor crítico só será capaz de ser realizada em sala de aula, se o professor desenvolver estratégias significativas de leitura para instigar a curiosidade do aluno em conhecer os livros, e encontrar pistas deixadas pelo autor, por exemplo, no título, na capa, nas ilustrações. Esse processo deve ocorrer de forma espontânea e sem restrições, possibilitando ao aluno um contato real com o livro, em que eles possam compartilhar conhecimentos e comentários sobre os textos lidos, criando um circuito dos livros, que consiste em fazer um rodízio de livros entre os alunos, em que estes discutem os temas dos livros entre si, proporcionando, dessa forma um leque maior de conhecimentos, bem como viabilizando a interação dos alunos entre si e com a leitura. Com esse pensamento, Gerald (2000, p. 98) diz que: “Creio que a saída prática do professor de língua portuguesa é criar esse mesmo circuito entre seus alunos, deixando-os ler livremente, por indicações de colegas, pela curiosidade, pela capa, pelo título e etc”.

Nessa perspectiva, a mediação do professor é um fator preponderante para a aquisição e desenvolvimento de atividades em sala de aula o que possibilita um contato mais próximo entre este e seu aluno. Dessa forma, a mediação deve estar sempre presente na metodologia do professor, porque ela proporciona o surgimento de indagações sobre o tema que está sendo exposto, contribuindo para a compreensão das atividades, dentre elas as de leitura, que estão sendo elaboradas na escola.

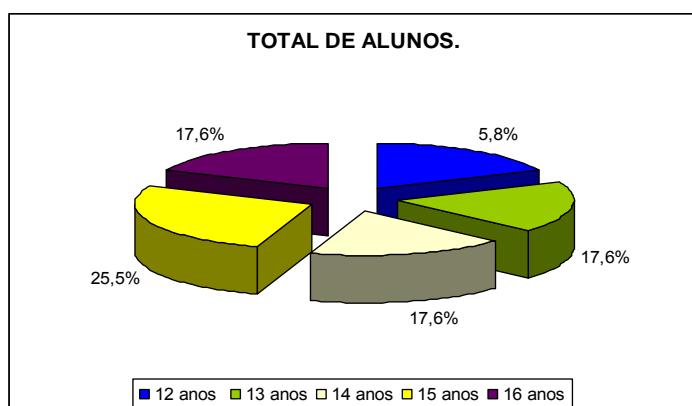
Análise dos dados

A leitura tem se apresentado como uma das atividades mais importantes da humanidade porque através dela é possível compreender tudo o que circunda ao seu redor. Por esta razão, entendemos e consideramos como ferramenta insubstituível para o processo de aprendizagem e formação do leitor, este que pode variar conforme a metodologia e ambiente em que se submeteu no período de formação, bem como o acesso aos diversos meios de comunicação existente que de certa forma vêm interferir no tipo de ambiente em que se insere, por meio do acúmulo de informações, proporcionando resultados significativos no leitor.



A partir da análise dos dados coletados na Escola Estadual Francisco de Assis Silva (EEFAS), no 9º ano A, é possível afirmar e confirmar por meio dos dados obtidos um perfil de leitor, caracterizado por uma turma de 17 alunos, sendo estes distribuídos na faixa etária entre os 12 e 16 anos.

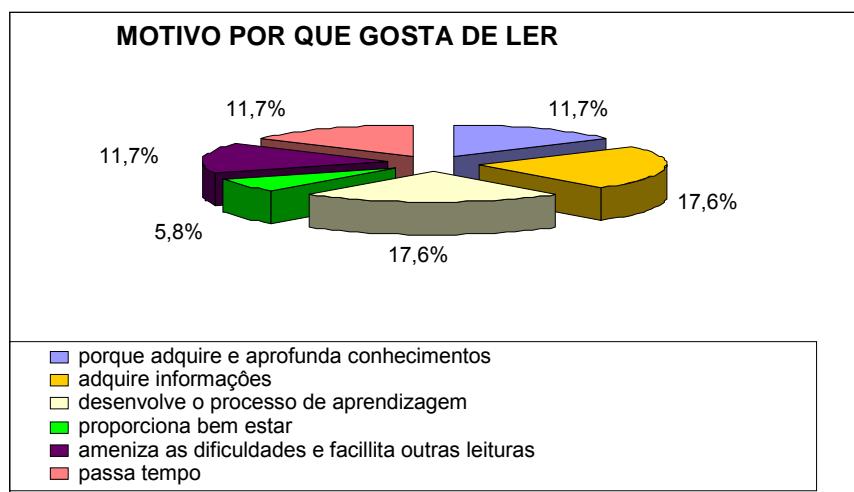
Gráfico I – Faixa etária



O seu maior índice é indicado por jovens com 15 anos, num percentual de 25,5%, como podemos observar no gráfico acima; o que nos possibilita afirmar que são alunos que detém de uma maturidade suficiente para tomar decisões e fazer escolhas a cerca dos diversos trabalhos desenvolvidos na escola, bem como participar e desenvolver atividades que possibilitem o aperfeiçoamento do estudante, em seus trabalhos realizados, durante o ano letivo.

Por esta razão, os alunos, apresentaram – se como leitores que pratica a leitura com muita satisfação, já que 82,3% afirmam gostar de ler, sendo um índice bastante favorável, pois podem aprimorar este conceito de leitor nos próximos anos do ensino médio para que dessa forma venha garantir uma vaga no Processo Seletivo Vocacionado (PSV), já que possuem um conceito bastante amadurecido da importância da leitura em suas vidas, assim como os benefícios que ela produz no processo de formação do cidadão, como podemos observar essa distribuição no gráfico abaixo.

Gráfico II - Motivos porque gosta de ler.





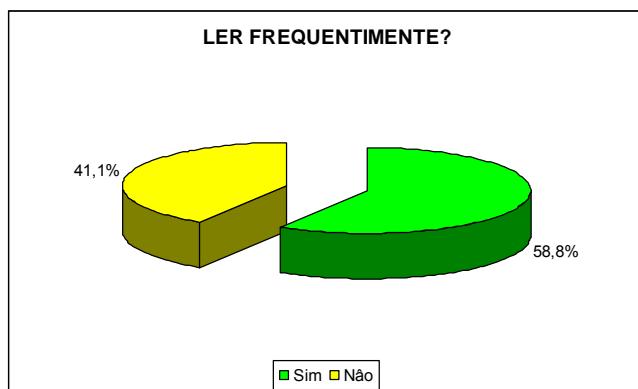
Por outro lado, foi possível observar que alguns alunos ainda não possuem essa conscientização, já que 17,6% dos entrevistados responderam sentir-se inquietos a sós com o livro, característica essa que pode ser identificada como uma desestrutura familiar que não viabilize ao aluno desenvolver seu potencial, o que consideramos uma atitude lamentável para um aluno da série final do Ensino Fundamental e que nos faz refletir sobre a formação nas séries anteriores. Em outro caso, temos alunos que afirmam não gostar de ler porque temem a leitura em público, representando 5,8% o que pode ser considerado como um provável trauma de sua linguagem, com relação aos demais colegas, uma vez que a escola é um ambiente bastante favorável à diversidade, e que nem todas as pessoas estão preparadas para conviver com as diferenças.

Para nos assegurar do ato de ler e de sua importância Orlandi (1988, p. 59), vem ratificar a concepção de leitura abordada.

{...}, quando lemos estamos produzindo sentido (reproduzindo – os ou transformando – os), mais do que, quando estamos lendo, estamos participando do processo (sócio – histórico) de produção de sentidos e o fazemos de um lugar e com uma direção histórica determinada.

Portanto, acreditamos que é na leitura que se encontra a melhor forma de aprender os demais conteúdos em colaboração com a mediação do professor, sendo ele insubstituível nessa etapa, para proporcionar estabilidade e segurança ao leitor, já que 52,8% são leitores assíduos.

Gráfico III- Ler freqüentemente?



De acordo com os dados coletados, é possível levantar um questionamento acerca dos alunos que afirmam gostar de ler – 82,3% e dos que não leem freqüentemente -41,1%, como pode ser visto no gráfico acima; e com isso levantar hipóteses sobre o desencontro constatado, pois alunos que afirmam gostar de ler e não estão desenvolvendo essa atividade com freqüência poder ser considerado, talvez, como um problema grave da escola, por não haver uma política voltada diretamente para o incentivo á leitura bem como uma deficiência da biblioteca.

Conforme constatações feitas na visita à biblioteca, podemos perceber uma defasagem, característica de um ambiente inadequado para leitura, restringindo-se apenas a coleta do livro e a leitura em outro ambiente, que pode ser em casa, no pátio; visto que a biblioteca funciona na secretaria da escola. Veja as repostas dos alunos quanto á questão referente à visita a biblioteca; SIM - três (03), representando 17,6%, NÂO - treze (13), representando 76,4%, ÀS VEZES - um (01), representando 5,8%.

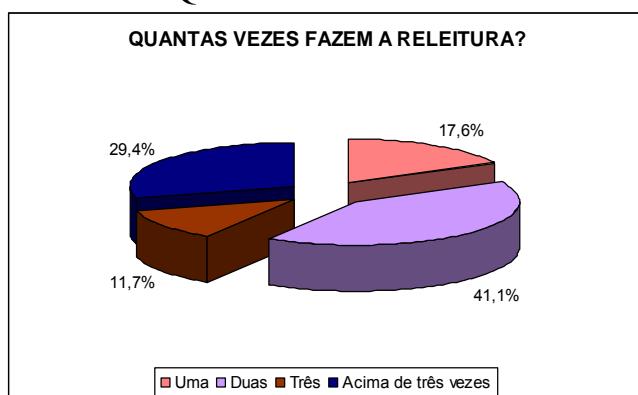
Com isso podemos confirmar com este gráfico acima que os alunos muito embora gostem de ler, assim como estimam as aulas de leitura não estão lendo em sua totalidade por causa do acesso e das condições disponíveis o que significa 41,1% dos alunos, sendo assim, é possível



afirmar que o perfil de leitor estudado, caracteriza-se como leitores assíduos em sua maioria prática, pois lêem freqüentemente como uma atividade que proporciona segurança, emoção e uma viagem durante as leituras realizadas, com facilidade o que caracteriza 52,9% dos alunos.

A prática de releitura também é uma atividade que nos admite a identificação do leitor e de seus interesses em diversas modalidades de leitura, bem como captar a essência dos conteúdos, e os diversos aspectos que a releitura oferece como podemos ver no gráfico abaixo.

Gráfico IV – Quantas vezes fazem a releitura?



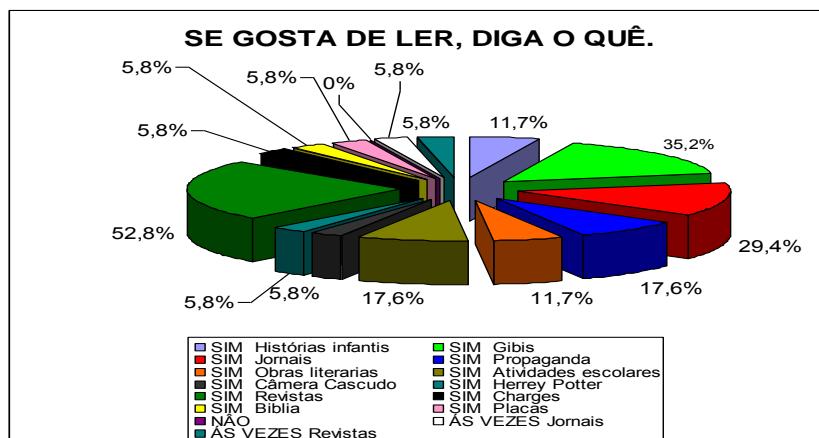
Quanto às leituras preferidas, destacam - se jornais e revistas, sendo um recurso oferecido pela escola para proporcionar a informação, já que esse é uma dos principais objetivos do aluno estes suportes vem seguidos de histórias infantis, gibis, atividades escolares, propagandas, e as leituras de obras literárias, seguidas das respectivas porcentagens; Literatura infantil, seis (06), representando 35,2% ; A Escrava Isaura, dois (02), representando 11,7%; Anita Garibaldi, um (01), representando 05,8%, gibis, dois (02), representando 11,7%; Harry Potter, um (01), representando 5,8%, poesias, um (01), representando 5,8% ,e contos, dois (02), representando 11,7%, do total de alternativas mencionadas pelos alunos.

O interesse pelo jornal é caracterizado pelo trabalho desenvolvido na instituição de forma muito eficiente, o que proporciona aos alunos uma característica de leitor investigador e apaixonado pela informação.

Fazer com que os alunos manuseiem o jornal, observem sua organização, reconheçam diferentes formas de tipos de textos que o compõe e discutam, entre outras coisas, questões relativas ao público ao qual se destinam. (CORACINI, 2002, p.128).

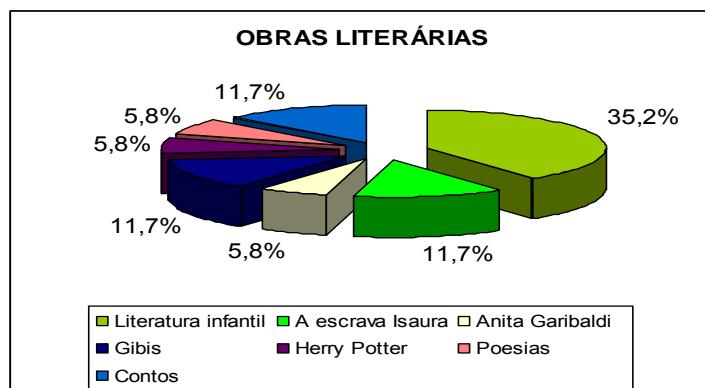
Com isso, é possível confirmar que, mesmo os alunos que não gostam muito de ler, quando lêem às vezes são atraídos pelo jornal e a revista como atração de homem e mulher com o objetivo de preencher as possíveis lacunas que a leitura oferece, veja a distribuição no gráfico abaixo.

Gráfico VI - Se gosta de ler, diga o quê.



Um dado curioso que esteve presente na pesquisa foi que os alunos já haviam lido muita literatura infantil o que significa que quando crianças tiveram oportunidade de leitura o que significa um processo continuado das séries iniciais, ou seja os alunos estão embasados nesta prática, precisando apenas de uma continuação do que já existe, e que esta continuação não parou na sua adolescência, tendo em vista a faixa etária em que se encontram, bem como a variedade de obras literárias que estão sendo realizadas de forma espontânea pelos alunos que buscam na leitura um razão de viver com mais emoção, veja:

Gráfico VII- Obras literárias.



A variedade de obras e gêneros, por sua vez, torna o aluno apto a desenvolver e compreender o mundo ao seu redor, uma vez que a leitura possibilita ter uma visão bastante ampla dos acontecimentos e das variedades que estão à disposição aos que por ela se dedicam.

CONSIDERAÇÕES EM ABERTO

Dada a importância da leitura em sala de aula, foi possível diagnosticar um perfil de leitor investigador e ativo, e com isso compreender os pontos desenvolvidos pela escola, a metodologia e os resultados da pesquisa em discussão.

A Escola não tem um projeto de leitura específico, mas desenvolve através das aulas de leitura/ português e as demais disciplinas com atividades que dão sustentação ao desenvolvimento da leitura, através de trabalhos com jornal, revistas e outras atividades culturais desenvolvidas pela escola, projetos em meio ambiente, produção e publicação em jornal Gazeta do Oeste das atividades realizadas, estimulando e contagiando a escola.

A análise dos pontos negativos encontrados, quanto a participação nas aulas de leitura em que os alunos encontram-se desmotivados como podemos observar no gráfico abaixo.



Gráfico VIII - Porque às vezes não gosto das aulas de leitura.



Assim, os dados não impedem que a escola desenvolva seu trabalho, e crie estratégias para intervir no pensamento e estimular estes alunos para criarem gosto pela leitura e desenvolva – lá com muita curiosidade, captando a essência e a importância da formação do leitor para consolidação das diversas abordagens vivenciadas em suas vidas.

Referências bibliográficas

- BAMBERG, R. **Como incentivar o hábito de leitura.** Trad. Octavio Mendes Cajado. 3. ed. São Paulo. Ática, 1987.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e lingüística.** São Paulo: Scipione, 1989.
- CAROLINA, M. **A importância da leitura.** <http://www.artigos.com> . Acesso em 10/04/2008.
- CORACINI, M. J. R. F. C. Concepções de leitura na (pós-) modernidade. In: LIMA, R. C. de C. P. **Leitura: múltiplos olhares.** Campinas – SP: Mercado de Letras: são José da Boa Vista, SP: UNIFEOB, 2005.
- CORACINI, M. J. R. F. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: CORACINI, M. J. R. F. (org.) **O jogo discursivo na aula de leitura:** Língua materna e língua estrangeira. 2^a ed. Campinas, SP: pontes, 2002.
- GERALDI, J. W. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 8 ed. Campinas – SP. Pontes, 2001
- LAKATOS, E.M. e MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico.** 4 ed. São Paulo, Atlas, 1994.
- SOUZA e CAVÉQIA. **Linguagem:** criação e interação. 3. ed., são Paulo: Saraiva, 2002. (Orientações ao professor).

**JUVENTUDE INDÍGENA TREMEMBÉ E SUAS PRÁTICAS SÓCIO-CULTURAIS**

Catiana Maria do NASCIMENTO
PIBIC/CNPQ

Maria Robervania Paiva SOUSA
UVA - FUNCAP

Maria do Socorro Sousa e SILVA
PIBIC/CNPQ

Ivna de Holanda PEREIRA
Universidade do Vale do Acaraú (UVA)

Introdução

“Pra gente não é o nome de índio que faz com que a gente desista, porque a gente é um povo, é o povo Tremembé, é o povo Tapeba, é o povo Pitaguari, e não só sou índio, sou identificado de um povo que luta por direitos iguais”. (Fernando, índio Tremembé).

Este artigo é parte do Projeto Formação e Práticas Sócio-Culturais da Juventude Rural, sob a coordenação da professora Dra. Ivna de Holanda Pereira, cujos objetivos principais são analisar como vem sendo desenvolvida a formação para a convivência do jovem com a vida rural, observando-se as transformações culturais e tecnológicas que desafiam a sociedade atual; e, compreender de que maneira a juventude rural lida e enfrenta os desafios produzidos por transformações culturais que a desafia colocando-a constantemente no liame passado, presente e futuro. A pesquisa em execução, tem como lócus de análise, os jovens do meio rural dos Municípios cearenses de Itarema, Santana do Acaraú e Irauçuba. Neste artigo, nos deteremos à análise preliminar sobre os jovens indígenas Tremembé de Almofala-Itarema.

As razões que fundamentam este trabalho, são produtos de pesquisa realizadas nas comunidades indígenas Tremembé, e, sobretudo do interesse em compreender como acontece o processo de formação da juventude indígena e os desafios que o(a)s frente as transformações culturais e tecnológicas. Os índios da etnia Tremembé organizam-se, atualmente, em três grupos situados em três municípios do Estado do Ceará: Itapipoca (São José e Buriti), Acaraú (Córrego João Pereira, ocupando uma parte do Município de Itarema) e Itarema. Neste último encontra-se a maior parte da etnia distribuindo-se em 18 comunidades indígenas (aldeias) das quais sete têm escola diferenciada indígena: Varjota, Tapera, Passagem Rasa, Mangue Alto, Praia, Saquinho, Lameirão. A estas comunidades chama-se Aldeamento de Almofala, por ser este o distrito mais conhecido de Itarema.

O presente artigo fruto de pesquisa, entrevistas que realizamos na condição de bolsistas, compõe-se das seguintes partes: na primeira parte, definimos o que vem a ser “Juventude”, na concepção dos jovens indígenas da comunidade Tremembé. Na segunda parte, fizemos uma rápida discussão sobre como a juventude Tremembé busca sua afirmação através de suas práticas culturais, mantendo viva a cultura de seus antepassados, como: a dança do torém, a bebida sagrada o “mocororó” e outras práticas que vão se misturando com a cultura contemporânea; ainda nessa parte discorremos sobre a escola diferenciada como instrumento indispensável na formação do jovem indígena e na afirmação da cultura Tremembé. A etapa seguinte, trouxemos uma reflexão sobre os desafios e preocupações dos jovens Tremembé na sociedade atual. E, finalmente, as nossas considerações preliminares esperando ter alcançado o objetivo principal desse trabalho que foi discorrer sobre a juventude indígena Tremembé e suas práticas sócio-culturais, que apontam para a constatação dos espaços que esses jovens vêm conquistando no Movimento Indígena, a relevância do processo de afirmação cultural dos Tremembé, considerando o papel relevante da juventude.



1. O ser jovem para o jovem tremembé

Com o intuito de analisar e refletir sobre a realidade dos jovens do meio rural, tendo por base os objetivos propostos na pesquisa intitulada *Formação e práticas sócio-culturais da Juventude Rural*, tornou-se necessário compreender inicialmente, qual o significado de juventude na visão dos jovens Tremembé.

Na procura de entender o significado de ser jovem nas diversas realidades da vida em sociedade, com ênfase no jovem do meio rural e, especialmente, na visão dos jovens indígenas Tremembé, passamos a colaborar na desconstrução de conceitos que historicamente apresentam-se uniformes, seletivos e discriminatórios. Assim, é necessário conhecer em que diversidade essas juventudes se constroem, assimilam as culturas de seus antepassados e, ao mesmo tempo, reelaboram práticas sócio-culturais que influenciam no caminhar dos tempos, novas concepções sobre “ser jovem”. Cabe-nos estar atentos para o fato de que não existe um modo único de vivência do tempo de juventude.

Ao indagarmos os jovens Tremembé sobre o significado de ser jovem, obtivemos definições que estão diretamente identificadas com as lutas que os povos indígenas vem enfrentando, a exemplo da conquista da terra, educação e características culturais peculiares desses povos. O jovem Fernando, índio Tremembé diz que:

temos que nos identificar [com a terra], porque se a gente nasceu nesta área, é nativo desta terra, não tem como fugir da identificação. Há pequenos problemas de alguns jovens que não querem se identificar, porque tem a imagem do índio, como aquela imagem feia. Hoje, a gente percebe aqui na nossa aldeia, que ocorre uma transformação muito rápida, meninas e meninos com doze, treze, quatorze anos já tão se transformando, porque muitas com treze anos já passam ser mãe e os jovens passam a ser pai, então é uma transformação que ocorre muito rápida, aqui a gente não tem como ficar alertando porque eles já são alertados na própria sala de aula, mas muitas vezes acontece esse problema.

Outro jovem índio, de 25 anos, professor da Escola Diferenciada na comunidade Tremembé, Getúlio, acrescenta que a juventude Tremembé é participativa, principalmente nos dias atuais, pois está envolvida com a luta indígena por uma educação diferenciada, a luta pela demarcação da terra e por ter seus direitos respeitados. Assim, diz que “*Antigamente eram bem poucos jovens, que eram engajados na luta, mas hoje eles são todos engajados na luta eles têm o interesse grande de participar das reuniões, tá junto, acompanhando de perto mesmo o progresso da luta*”.

Outro aspecto relevante para essa definição, foi sobre o rito do casamento, que segundo Fernando, mesmo casado ainda é jovem, diferentemente de outras culturas que o jovem após o casamento assume a condição de “adulto”. Assim, ser jovem para o índio Tremembé, não está associado ao status de casado ou solteiro e sim a condição etária, embora que ao ser casado, o jovem assume responsabilidades de adulto perante a família. Eis o depoimento abaixo:

E ai com o casamento ele [o jovem] passa assumir uma responsabilidade de adulto, mas é claro que ele ainda é jovem e participa dos movimentos dos jovens. Temos alguns grupos de jovens, temos jovens que desenvolve trabalhos ligado a igreja através de grupo de jovens, outros que tem seus manifestos culturais. Então há essa separação de grupos, mas todos são unidos e cumpri com suas responsabilidades. (Fernando, índio Tremembé, candidato a vereador em 2008, de Itarema)

Essa definição é presente na fala de uma jovem. Segundo Cristina, índia e professora da Escola Diferenciada, na comunidade indígena Tremembé, são considerados jovens todas as



pessoas bem novas, embora sejam casados, continuam sendo considerados jovens, portanto, juventude é estar na flor da idade, mesmo sendo pais bem novos, pois eles continuam sendo jovens e passam a assumir uma dupla responsabilidade de jovens dentro da comunidade e de adulto dentro da família.

Todas essas definições nos remete a considerar a importância que os Tremembé, atribuem ao modo de viver, pensar e lutar pelo fortalecimento da cultura de seu povo. Desse modo nossas observações e análises sobre as práticas sócio-culturais desses jovens não podem desconhecer que tais definições compõem esse conjunto analítico que pretende, na pesquisa a qual fazemos parte, compreender como vem sendo desenvolvida a formação para a convivência do/da jovem com a vida rural, observando-se as transformações culturais e tecnológicas que desafiam a sociedade atual; e, a maneira que juventude rural lida e enfrenta os desafios produzidos por transformações culturais que a desafia colocando-a constantemente no liame passado, presente e futuro.

A parte seguinte, trataremos um pouco sobre as práticas sócio culturais que diretamente influenciam a formação desses jovens. O intuito desse estudo preliminar é tecer reflexões sobre momentos/ acontecimentos que potencializam no cotidiano dos jovens Tremembé, essas convivialidade e dinamicidade cultural.

2. O jovem tremembé e suas práticas culturais na comunidade indígena

A Marcha da Paz: representação da Cultura Tremembé

Como mencionamos anteriormente, nossas observações e entrevistas aconteceram em vários momentos, porém daremos enfoque as realizadas no transcurso da V Marcha da Paz: Resistência e Autonomia do Povo Tremembé, ocorrida no dia 07 de setembro de 2008. Um bom número de crianças, jovens e adultos participaram das atividades realizadas na comunidade da praia, onde se encontrava reunidas todas as comunidades indígenas vizinhas, além de parceiros engajados na luta. Esse dia os índios saem às ruas em caminhada com faixas, cartazes reivindicando seus direitos, mas principalmente mostrando sua luta pela terra, por uma educação diferenciada e afirmação da identidade da cultura indígena. Também contou com a participação da Companhia de Maracatú “Bate Palmas”, de Fortaleza, representantes do MST, de professores e alunos da Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA, UFC e UECE, dentre outros.

A marcha saiu da Escola Maria Venâncio, parando em frente ao cemitério local onde os índios fizeram orações e homenagens aos seus “encantados”, depois seguiram a até a igreja de Nossa Senhora da Conceição de Almofala, igreja símbolo da luta indígena, construída pelos jesuítas no século XVIII, lá dançaram Torém, várias lideranças discursaram, retornando para a escola. O percurso da marcha foi em torno de seis quilômetros. A tarde houve o desfile para a escolha da miss-Tremembé 2008, jovens bonitas, faceiras, que se embelezaram para competir; brincadeiras como: a quebra do pote, cabo de guerra, jogos masculinos e femininos. Ao anoitecer, realizaram-se: show na escola Maria Venâncio, dança do Torém, participação de cantores cearenses, apresentação do Maracatú “Bata Palmas” e ainda apresentações de índios cantando suas músicas, a exemplo da Raimundinha e Evandro Tremembé. Foi um momento bem alegre, de descontração e socialização entre visitantes e índios.

Os jovens participavam intensamente de todos esses momentos, sempre sob a coordenação do Cacique, que transmitia aos mais novos, esse intenso ritual da cultura Tremembé.

A intensidade da cultura Tremembé: tem torém e mocororó!

O povo Tremembé luta intensamente para manter viva as suas manifestações culturais, procurando resgatar a cultura de seus antepassados e transmiti-la ao jovens. É assim que os



jovens Tremembé se manifestam, ao serem indagados sobre o sentido de cultura. Compreendem e identificam a cultura como algo forte nas suas atividades/ vivências cotidianas. Eis algumas falas que expressam o sentido que esses jovens atribuem à cultura.

Cultura é quando você tem uma arte e tenta desenvolver, pra mim é isso. E o povo Tremembé todos eles são grandes artistas, na parte de pintura, do artesanato, muito deles são poetas, muitos são cantores, cantam, das poesias eles fazem músicas. E isso pra mim é cultura e com muita resistência. E no meu ver essa cultura está sendo bem repassada, a gente tem uma palavra que diz: nossos velhos são nossos livros... e esses livros que repassam toda a cultura, toda sabedoria dos antepassados, pra nossa juventude hoje". (Fernando Tremembé ex-candidato a vereador de Itarema)

Cultura é assim, no nosso modo de ver, para o nosso povo Tremembé é assim manter as nossas tradições, nossa dança que o ritual sagrado, nossos costumes de nossos antepassados né, de que a gente tinha desde os mais velhos, e isso é cultura manter isso vivo, sempre vivo, por exemplo nas musicas dos torém que baseada na vida dos mais velhos, no canto dos pássaros, e isso é cultura pra nós". (Ana Cristina, professora da comunidade indígena Varjota).

Os jovens expressam um grande respeito as suas lideranças, no caso os mais velhos. Essa constatação provem de observações sobre o comportamento de alguns jovens diante da presença e das ordens do cacique João Venâncio. Em um dos intervalos da Marcha, estávamos entrevistando o índio Getúlio, mas, quando chegou a hora de retornar às atividades, João Venâncio passou pelo grupo de jovens e disse para Getúlio que "precisava dele daqui a cinco minutos", ele imediatamente pediu licença, levantou-se e foi colaborar no retorno das atividades. Esse tipo de comportamento foi percebido tanto nos jovens como nas crianças, o respeito às lideranças é muito marcante na cultura indígena. O jovem Getúlio, afirma que vê isso como forma de crescer, aprender mais:

Cada vez que ele joga uma coisa pra cima de mim eu vejo que é uma chance que ele ta me dando pra aprender; [ele] manda eu pra algum canto representado ele, e isso serve pra mim ter mais noção e ver mesmo a importância que eu tenho dentro da comunidade.

Com relação ao cumprimento, vê-se claramente o respeito que o jovem Tremembé tem para com os mais velhos, ao questionarmos como se dá a relação da juventude com os mais velhos, a jovem Cristina diz haver um grande respeito por eles:

A questão do cumprimento, ... eu passo por uma pessoa mais velha, tem a questão do cumprimento, a benção, e assim foi que eu aprendi, ... porque a gente sabe que na sociedade as vezes é um oi, um boa tarde,... nos Tremembé é a benção, sempre que a gente encontra os mais velhos tem a benção que é uma formação que a gente tem desde o inicio.

O torém foi outra manifestação cultural presente nesse dia da Marcha. O ritual do torém consiste numa dança de roda de terreiro, onde o cacique e outros índios, alguns bem jovens, comandam o ritual ao som dos maracás, com cânticos compostos pela língua portuguesa e a língua mãe. É um ritual sagrado para os índios Tremembé, herdado de seus antepassados, que se afirma como uma cultura transmitida de pai para filho e exercendo papel importante na formação dos jovens indígenas, conforme nos diz uma jovem professora Tremembé, Ana Cristina:



a dança do torém que é uma cultura dos povos indígenas e ... especificamente dos Tremembé, porque só nos Tremembé existe ... Nas outras etnias é o toré, e isso hoje é uma cultura forte porque isso vem passando de geração em geração e ... hoje as criancinhas com dois anos, já dançam o torém, as músicas. Basta elas ouvirem, já sabem que é do torém. Existem outras formas, por exemplo, nas músicas que são cantadas na escola, também é trabalhada a cultura, temos o reisado, tem a troca de experiência do mais velho com o mais novo, dos conhecimentos que vão sendo passados, e a cultura vai cada vez mais se fortalecendo.

Outro jovem Tremembé, Fernando, lembra que no torém, outra prática cultural é exercida, é o uso do Mocororó, nome denominado a bebida feita pelos próprios índios, a partir da fermentação do sumo do caju, usada nas festas, nos rituais sagrados.

na hora dos rituais mais fortes que tem a bebida do mocororó, muitos recebem espíritos, muitos caem, aí o pajé tenta reanimar, é a força dos nossos encantados, quase todos recebem os encantados. É com a força dos encantados que a gente permanece até hoje, porque com certeza eles estão tentando proteger a gente de perseguições e ameaças e ajuda com certeza, dar força a nosso povo.

Fazendo uma analogia, o Cacique João Venâncio disse em um desses momentos da dança do torém, em que distribuía o mocororó, que “essa bebida é sagrada, é como se fosse o vinho que o padre bebe no ritual da igreja católica” Dona Nenê, de 86 anos, da comunidade do Mangue Alto, explica como é feita esta bebida que segundo outros Tremembé, sua feitura é reduzida a poucos, aos índios mais idosos:

Faz do caju azedo, ai quando o caju ta bem madurinho a gente ajunta ele, tira a castanha lava bem lavadinho, coloca noutra vasilha, numa bacia bem limpinha, espreme ele, rasga ele bem miudim, espreme bem espremido, côa, bota numas garrafas de vidro, com cinco dias já tá pronto, se a pessoa quiser beber, bebe se não quiser, deixa passar dez dias. Com dez dias tá bom, se quiser beber ele novo bebe, se não quiser deixa ele ficar velho que serve de remédio.

Embora os jovens tenham uma intensa participação, mesmo assim, cabe aos mais experientes, pajé, cacique ou índios mais velhos, a condução desses rituais. São ritos que exigem um grau de espiritualidade elevada e que só com um tempo de formação, de preparo de novas lideranças será possível a transferência dessa condução.

A cultura indígena se mistura a outras culturas: das maracás ao funk.

O intuito da pesquisa como já mencionamos anteriormente, é também perceber como a juventude rural lida e enfrenta os desafios produzidos pelas transformações culturais, especialmente as produzidas pelos meios de comunicação, pelas novas tecnologias. Essa é uma discussão que aponta para desdobramentos e análises múltiplas. No que se refere aos/as jovens tremembé, as influências de outras culturais não deixa de acontecer. São jovens indígenas que vivendo no meio rural, são constantemente desafiados/instigados a aderirem a padrões culturais que confrontam com as que aprendem/aprenderam na convivência familiar. O sentido de cultura pura é colocado em cheque e o ponto de equilíbrio cultural, se é que podemos assim dizer, é um desafio para as novas e antigas gerações.

A música se traduz num forte exemplo da existência da mistura de outras culturas na cultura tremembé. Por ocasião das atividades da Marcha, enquanto ocorria a festa na escola, em



uma casa vizinha havia um som consideravelmente alto, com músicas “funk”. Assim, ao mesmo tempo em que esses jovens cantam músicas cadentes que dão o tom da harmonia da dança do torém, são também embalados pela vigorosa rítmica do funk, originário dos Estados Unidos.

Ao ser questionado sobre a formação do jovem Tremembé, a professora Cristina, ressalta a influência da tecnologia na formação desses jovens, que acaba interferindo, fazendo com estes se distanciem da cultura dos pais.

Muitas coisas mudam hoje por causa da tecnologia, por exemplo, antigamente era muito difícil a casa que tinha uma televisão, na hora da refeição ficava ao redor da mãe, hoje não, todo mundo faz seu prato vai prá frente da televisão, a tecnologia mudou muita coisa no nosso meio, antigamente a gente tinha um costuma muito forte que era no inicio da noite, que a gente chama a boca da noite, sentava no terreiro e ia contar história, hoje já não existe mais, já tem a novela...

Outros jovens vêem como algo bom essas transformações, a exemplo das produzidas pelo acesso a informática, pois facilita o acesso às informações do mundo lá fora, os índios se comunicam com o mundo em tempo real através da internet. Outros, já acham que esses avanços têm seu lado negativo, “pois tomam o lugar da tradição, por exemplo, as pessoas ficam em frente a televisão, deixam de lado o que antes era costume na aldeia: “ficar no terreiro à noite conversando”.

Esses “misturas culturais” são condições que afetam e desafiam as gerações de ontem e de hoje, cabe-nos, novas e velhas gerações, pensar e construir caminhos/ possibilidades para que as gerações novas, encontre uma “mistura” que resulte em práticas culturais que não discriminatórias, seletivas e de negação cultural.

A escola diferenciada: espaço de formação do jovem e afirmação da cultura Tremembé.

São dois tipo de educação indígena, que é a educação que o pai dá para o filho e a educação escolar indígena... vem a história do estudo. Então são esses dois tipos que se relacionam, juntos contribuindo para a formação do jovem
(Fernando Tremembé, candidato a vereador de Itarema)

A Marcha também tinha como objetivo retratar a importância da conquista da Escola Diferenciada para os índios Tremembé, visto que compreendem a escola como um instrumento importante para a formação desses índios e especialmente , para a afirmação da cultura Tremembé e formação de professores capazes de disseminar tal cultura. A escola, como um dos principais instrumentos usados pelos brancos durante a história para descharacterizar e destruir as culturas indígenas vem hoje assumindo uma nova função na mão dos próprios povos indígenas, sendo um instrumento decisivo na reconstrução e na afirmação das identidades, como nos afirma a jovem professora Cristina, da comunidade de Varjota.

hoje a escola do município recebe aluno que vai da escola diferenciada e não tem nenhum problema, mas antigamente era diferente, eles discriminavam até a própria escola. Dizia: ah! estudou na escola diferenciada, não sabe de nada, vamos fazer com ele outro teste, então existia a discriminação. Mas hoje existe uma luta grande contra a discriminação pra que a gente possa acabar com isso, principalmente no município... as autoridades as vezes o prefeito que saiu, já ta com dois anos, não acreditava que existia índio, ele mesmo nunca respeitou, já o atual respeita os índio, está sempre no nosso meio, isso a gente graça a Deus, já recuperou.



Para o índio Getúlio, professor da Escola Diferenciada Maria Venâncio, os professores das escolas diferenciadas Tremembé, apesar de terem estudado em escolas convencionais, hoje procuram construir uma educação diferenciada, construída na comunidade respeitando a cultura do índio, dando um novo significado a educação, conferindo-lhe um novo valor, preservando a cultura, lutando para terem seus direitos respeitados. O mesmo lembra que a história foi se construindo carregada de preconceitos:

A escola convencional, a escola não índia trouxe essa informação errada, o índio é uma coisa mal, é uma coisa estranha, faz lá aquele desenho muito feio, que diz que é doente, isso não é verdade, o índio é um ser humano, é gente de carne e osso, que hoje pretende estar envolvido na sociedade, participando de todas as atividades que a sociedade oferece e tem que ta, porque a gente não consegue ficar fora dela, então a gente tá procurando envolver os jovens nesta nota, com certeza está dando certo.

Podemos constatar que, apesar de todo contexto de violência e invasão cultural ao qual foram expostos os povos indígenas, um processo de resistência e oposição sempre foi desenvolvido por eles. A primeira escola indígena diferenciada de Almofala acontecia em um pequeno salão construído de palha, onde está localizada hoje a escola Maria Venâncio. Segundo Getúlio, a escola chamava-se Alegria do Mar, a primeira professora foi a Raimunda, índia da comunidade, dava aula e logo após as cinco da tarde, levava seus alunos para dançar o torém na praia. Essa foi a primeira experiência de escola indígena diferenciada, em Almofala no Município de Itarema.

Na construção deste tipo de educação, o professor índio é uma peça fundamental para seu pleno desenvolvimento, pois este exerce o papel de integrante, segundo os ideais indígenas, num modelo realmente indígena de escola e que este só pode ser construído com a participação efetiva de todos: professores, lideranças, alunos e comunidade indígena.

O currículo da Escola Diferenciada Tremembé é todo voltado para a realidade do aluno, como diz D. Nenê “Eles vão sabendo que aquilo é uma coisa da gente”. Como processo de auto-identificação e respeito a mãe terra, fonte da vida. Fazendo sempre a ponte entre o saber escolar e a vida da comunidade, abrindo as portas da sala de aula e dando o sentido social e comunitário da escola.

O papel formativo exercido pela escola diferenciada será objeto de maiores aprofundamentos visto a necessidade de reflexões e análises sobre o processo de ligamento e desligamento culturais por que passam os jovens em questão. A escola é um importante lócus para o trânsito de culturas múltiplas e ao mesmo tempo, dialeticamente de afirmação e negação cultural.

3. Aproximações sobre os desafios e preocupações dos jovens tremembé na sociedade atual.

Para investigar/saber sobre os desafios e preocupações dos jovens que vivem no meio rural, compreendemos que o melhor seria dar ênfase a fala dos(as) próprios(as) jovens, visto que historicamente foram relegados a opinar sobre políticas que diretamente lhes dizem respeito. Essa condição de relegados (as), agrava-se quando nos referimos aos jovens que vivem no meio rural e ainda mais, em se tratando de jovens indígenas.

Para os (as) jovens entrevistados, os desafios são muitos: a luta pela demarcação de suas terras, que é de seus antepassados; a relação com a cultura do homem branco; o preconceito em assumir a identidade indígena; e, a dificuldade de manter viva a cultura indígena, principalmente nos jovens que serão os futuros líderes do povo Tremembé.

Um dos principais desafios é ele saber lidar com as duas coisas ao mesmo tempo, com a cultura lá de fora e com a cultura daqui, ...ele tem que tá sempre



nos dois caminhos, só que ele não pode deixar o caminho nosso de lado, ele tem que seguir o caminho de lá, mas...sempre focado no caminho principal que é o nosso... porque é assim, se você vai pro outro lado já perde totalmente o sentido da coisa". (Getúlio, 25 anos, professor da Escola Diferenciada)

Outro desafio, considerado como um dos maiores para uma jovem indígena, é a sua identidade, principalmente dentro do município. Essa identificação, segundo a jovem, acontece através do processo de conscientização, de luta e engajamento do jovem. Existem muitos jovens distantes do movimento e apresentam comportamentos de certa indiferença com as lutas dos povos Tremembé. Para essa jovem,

o maior desafio hoje nesse mundo bem avançado e tecnológico é a auto identificação do próprio Tremembé se identificar como Tremembé, como índio Tremembé. É ele ter coragem de assumir onde quer que esteja, pois hoje, tem Tremembé até em Brasília, mas ele tem que assumir o desafio dele...embora estando em pais diferente, ele tem que assumir que é Tremembé. É um desafio enorme por conta do preconceito, por conta de pessoas que as vezes, sabe do movimento, conhece mas não quer acreditar, não acredita no movimento, finge que não sabe de nada. Existe ainda preconceito, não como antigamente que era muito, hoje é bem menor, mas existe também principalmente na sede do município, pessoas que não acreditam que existe índio, acham que índio são simplesmente aquelas pessoas morenas do olhinho puxado, do cabelim liso..., com isso eles não acreditam que existe índio. Por exemplo eu, eles acham que eu não sou índia por causa da cor dos meus olhos , a cor da minha pele. existe isso muito, mas na própria escola hoje mudou bastante.

Enfrentar o preconceito, é outro desafio forte pois acontece de forma muito acentuada. Quando precisam sair da aldeia para estudar ou para trabalhar em outras atividades, como o caso do jovem Francisco Elinaldo de Sousa, de 25 anos, que estuda na UECE, ele afirma sofrer preconceito dos colegas por assumir sua identidade indígena, pois ainda há uma concepção errônea do "ser índio", de que para ser índio precisa andar nu, ter a pele morena, cabelo liso e olhos puxados. Segundo Elinaldo, os colegas dizem: "não existe mais aldeia indígena, em Almofala o que existe é uma associação. Esse índio só que ser o rei do pedaço!".

Também tentado colher informações das lideranças indígenas sobre a juventude, procuramos saber a opinião do Cacique João Venâncio. O Cacique tem uma visão bastante positiva com relação a juventude, que segundo ele, estão empenhados na luta pela educação diferenciada; interessados em se tornarem futuros líderes, com possibilidades de formação em direito para serem capazes de defendê-los em outras instâncias; líderes que lutem pelo direito a terra, moradia, saúde. É embasados nesses interesses que o jovem Tremembé vai se formando, participando das reuniões, geralmente quando completa 16 anos. João Venâncio vê, baseado nesses aspectos, a possibilidade de sair do meio dessa juventude, o próximo candidato a cacique.

Segundo o jovem Getúlio, os mais velhos respeitam os jovens e sabem da importância que estes possuem para a continuidade da identidade e cultura do povo Tremembé.

O jovem tem a responsabilidade de carregar a luta mais pra frente, porque se as lideranças não derem importância para os jovens, não começar trabalhar eles, então vai chegar um certo dia que ele vai se esmorecer. Então é por isso que os mais velhos respeitam muito a juventude, dão grande importância pra eles, porque sabem, os mais velhos têm a consciência que são os jovens que vão dar continuidade.

O jovem candidato a vereador nas eleições de 2008, Fernando Tremembé, fala das propostas que a comunidade tem para os jovens:



A gente tem proposta de procurar capacitar eles melhor. Cobrar, brigar, reivindicar do município e não só do município, mas do Governo do Estado uma educação melhor, de qualidade, pra que todos eles se preparem pra disputar no mercado de trabalho....isso faz com que o jovem se manifeste e participe. A gente tá ... cobrando deles, porque eles pensam num emprego e é claro que hoje a gente depende de um emprego, do dinheiro que no passado a gente não dependia. A gente tinha mata, tinha caça, não dependia de emprego, a gente vivia da caça, da agricultura. Hoje, a gente precisa disso,...a gente ta procurando defender o jovem... assegurar pra que eles não saia da nossa aldeia. Temos propostas também em defender o esporte, porque o esporte tira os jovens das drogas, tira eles do sexualismo, tira ele de vários vícios que ocorre ai. O pensamento da gente é este, trazer essas atividades pra dentro da aldeia para que o jovem não saia da aldeia. Há, também ,uma outra preocupação, é que tão vindo ai grandes projetos de empresas de turismo invadindo o todo litoral e, se o nosso povo não tiver preparado para discutir, para cobrar, para exigir, com certeza eles vão ser engolidos por essas grandes empresas.

Todos os depoimentos sugerem refletir sobre a complexidade desses desafios para a afirmação do povo Tremembé, notadamente os jovens e, ao mesmo tempo, que esses desafios, fortemente gerados pelas transformações que afetam a sociedade contemporânea, deverão redesenhar práticas culturais que ainda hoje, permanecem no modo de viver desses jovens. A maneira de conduzir os conflitos culturais, a discussão e encaminhamentos a serem tomados pelas gerações de jovens Tremembé, face as transformações do mundo atual, certamente é algo que instiga atenção nessa incursão da pesquisa.

Nossas conclusões, no momento, preliminares.

Em nossas conclusões preliminares, ainda que envolvidas por muitos questionamentos, mesmo assim, é possível arriscar que os jovens em estudo, vêm conquistando espaço no movimento indígena. Essa conquista de espaços, quer nas atividades culturais, quer assumindo papéis de professores, coordenadores, diretores nas escolas indígenas ou mesmo em formações que possibilitem auxiliar nas lutas, é relevante para o processo de afirmação cultural dos Tremembé. Resta-nos compreender e analisar de que maneira esse processo de afirmação cultural, deverá se configurar visto que a perspectiva cultural que se apresenta na realidade atual, é dinâmica e fluida.

Através das observações, entrevistas e dos contatos feitos na aldeia de Almofala com os índios jovens, lideranças, professores e outros Tremembé, percebemos que aquele espaço educativo é permeado de saberes, na maioria oriundos do meio popular que, possuem grande importância para a configuração/composição e influência na identidade cultural dos jovens. Assim, os jovens Tremembé, experimentam, convivem e reelaboram práticas culturais.

Nossa pesquisa tem o grande desafio de compreender e registrar o mais possível, como esses caminhos de reelaboração cultural acontece sem que isso signifique a negação, o desligamento da cultura que fortificou/fortifica a identidade desses jovens, do meio rural, Tremembé.

Referências

BOURDIEU, Pierre. Questões de Sociologia. Rio de Janeiro: 1983.

CANEVACCI, Massimo. Culturas Extremas – mutações juvenis nos corpos das metrópoles. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.



Informações sobre os direitos **indígenas** depois da **Constituição de 1988**. Disponível em:
<http://www.socioambiental.org/pib/portugues/direito/const.shtm>. Acesso: 22/ agosto/2008.

OLIVEIRA, Júnior Gerson Augusto. Torém: brincadeira dos índios velhos. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto, 1998.

PAIS, Machado José. Culturas Juvenis. 2^a Ed. Imprensa Nacional – Casa da Moeda. Lisboa: 2003.

PEREIRA, Ivna de Holanda. Formação e Práticas Sócio-Culturais da Juventude Rural-Projeto de Pesquisa –PIBIC/CNPq, 2008 (mimeo).



(RE) PENSANDO A CO-ORDENAÇÃO

Christiérica Rodrigues de LIMA

Gilvana Galeno SOARES

Valênska Albuquerque L. da SILVA

Pauleany Simões de MORAIS

Universidade Federal do Rio Grande do Norte(UFRN)

Introdução

Este trabalho tem por objetivo estabelecer uma relação entre os conhecimentos teóricos estudados e a prática da coordenadora pedagógica materializada por meio de relato da entrevistada, que possui mestrado em educação e exerce a função de coordenadora pedagógica do ensino fundamental (1º a 5º ano), na Escola Municipal Arnaldo Monteiro de Bezerra, situado na Rua Aracitaba nº 2993, Conjunto Pirangi, 1ª Etapa, no bairro de Neópolis; que contribui prontamente no preenchimento do questionário, sempre se portando de forma sensível e direta em suas respostas.

O presente questionário conta com quatro indagações de respostas objetivas e quatorze dissertativas que buscam o elo entre os fundamentos teóricos metodológicos da coordenação pedagógica com a realidade da prática exercida na escola referida. Esse encontro consolidou todos os argumentos teóricos estudados e esclareceu que há certa distância entre a função do coordenador e como ela é vista pela gestão escolar; e a realidade exercida.

O que é Coordenação Pedagógica?

Ao início da disciplina conceituamos Coordenação Pedagógica como a função de dar suporte técnico aos professores e a comunidade escolar, como, também transitar com competência entre a função gestora e os demais atores escolares, pois ele será o elo de ligação entre essas duas dimensões dentro da instituição. No decorrer do curso degustam-se literariamente diversos textos, como o de Rangel (2006) e Vasconcellos (2007), e passamos a ter uma amplitude conceitual sobre a coordenação pedagógica.

O que nos levou a perceber e a refletir que, segundo os autores, a coordenação pedagógica apesar de ter sido criada no período da ditadura militar com a função de “controlar” as atividades escolares, “[...] garantir a efetividade-eficiência dos meios e eficácia dos resultados do trabalho didático-pedagógico *da e na escola*.“ (RANGEL, 2006, p. 71); se tornou nos dias de hoje uma missão muito mais ampla:

[...] a esfera de atuação e preocupação da coordenação é muito ampla (envolve questões de currículo, construção do conhecimento, aprendizagem, relações interpessoais, ética, disciplina, avaliação da aprendizagem, relacionamento com a comunidade, recursos didáticos, etc.). (VASCONCELLOS, 2007, p.85).

Para esse autor, a Coordenação Pedagógica deve ser exercida por um educador, cabendo a ele a articulação do Projeto Político-Pedagógico da instituição, a sistematização e integração do trabalho no conjunto, caminhando na linha da interdisciplinaridade e combate tudo aquilo que degrada a escola.

Para compreender esse conceito na concepção da coordenadora, ela nos diz que “Coordenação Pedagógica relaciona-se com a organização do fazer docente, da pedagogia do professor com a equipe e com o acompanhamento e avaliação das ações e fazeres pedagógicos.” (Coordenadora Pedagógica, 2008).



Verifica-se uma afinidade entre o conceito citado pela entrevistada com os dos teóricos estudados. O que nos deixa mais conscientes do papel que deve-se e pode-se exercer nesta função, sabendo-se contudo, que não será simples conciliar os vários aspectos sociais com as realidades enfrentadas no dia a dia da função de coordenação. Pois, devemos ter ciência da existência de uma certa distância entre o sonho e a realidade, sem nos abalarmos com esse fato, nosso dever é sim, tentar realizar o máximo de sonhos que tivermos a oportunidade de realizar.

Da teoria à prática: qual o papel do Coordenador Pedagógico?

Retomando o conceito a respeito do papel do coordenador pedagógico percebem-se os novos rumos desta função:

O coordenador, em função do espaço em que atua, tem tanta interface com o ‘chão da sala de aula’ (através do contato com os professores e alunos), quanto com a administração, podendo ajudar uns e outros a se aproximarem criticamente. (VASCONCELLOS, 2007, p.89).

Neste sentido, quando se questionou a coordenadora pedagógica sobre qual a função do coordenador pedagógico diante dos novos desafios colocados para as escolas na atualidade, a coordenadora respondeu: “É de articulador, pois deve-se articular os segmentos da escola buscando garantir a participação de todos, na concretização do Projeto Político-Pedagógico através de acompanhamento e de avaliações.” (Coordenadora Pedagógica, 2008).

Segundo Saviane (2005), tudo o que acontece na escola é currículo, então, atividades curriculares e extracurriculares adquirem o mesmo peso, porém abre-se caminho para descaracterizar o trabalho escolar. Complementando o que diz Saviane (2005) a entrevistada cita qual o objeto de trabalho do coordenador pedagógico, “Organização das ações pedagógicas específicas do Projeto Político-Pedagógico e o trabalho com os pais, organizado através do processo de ensino-aprendizagem.” (Coordenadora Pedagógica, 2008).

Por consequência, verificamos a importância do coordenador dentro da escola como um articulador entre os diversos setores (particularmente com os professores) atuando na elaboração e sistematização do Projeto Político-Pedagógico. Sendo assim, é um dos responsáveis por distinguir e articular o principal e o secundário no processo de construção do currículo escolar. É ele quem assume a condição de organizador e supervisor do organismo escolar como um todo, possibilitando a funcionalidade a que a escola se destina – ensino-aprendizagem.

Embásado nessa compreensão a Secretaria Municipal de Educação definiu e publicou no Diário Oficial da União do dia 26 de fevereiro de 2008, as competências do coordenador pedagógico as quais se pode destacar:

Art.11 – Compete aos Coordenadores Pedagógicos:

- I- Implementar a operacionalização das Diretrizes Curriculares;
- II- Coordenar, acompanhar e avaliar o Projeto Político-Pedagógico da Escola, garantindo a execução das ações;
- III- Elaborar um Plano de Trabalho que conte com os turnos e as modalidades de ensino da escola, tendo por base o Projeto Político-Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola, garantindo a unidade pedagógica.
- VII- propiciar um clima de ordem, amizade e cooperação entre os docentes e não docentes, pais e alunos.

Então, comprehende-se que “A ação supervisora é abrangente e ao mesmo tempo específica. O abrangente está nas articulações, nas “co-ordenações” (organizações em comum) de muitas atividades, promovendo a sua integração e as das pessoas que as realizam.” (FERREIRA, 2006, p. 71). É importante salientar que o coordenador pedagógico deve transitar pacificamente em todos os segmentos da instituição, pois, como sua melhor estratégia de atuação



é a mediação, ele tem a função de organizador e estruturador das atividades realizadas na escola e observador das necessidades localizadas nos grupos.

Coordenador Pedagógico X Professores

Para concretizar mudanças do grupo docente é necessário que o coordenador pedagógico assuma a função de articulador do Projeto Político-Pedagógico da instituição no campo pedagógico. Para isso, assume a função de organizar esse documento e a participação dos docentes na definição dos meios de concretizá-los, atuando como mediador entre sala de aula e instituição educacional, e como estimulador do crescimento humano e profissional do professor.

Partindo desse princípio e de acordo com a coordenadora pedagógica entrevistada (2008), as atividades que são desenvolvidas para acompanhar o trabalho dos professores são divididos em cinco partes. Segundo ela a seleção e tratamento dados aos conteúdos são: “Os momentos de planejamento que acontecem semanalmente, e os de estudos, que acontecem quinzenalmente.” (Coordenadora Pedagógica, 2008). A respeito das estratégias de ensino-aprendizagem, ela comenta: “O apoio às crianças com dificuldades e a elaboração, em conjunto com os professores, atividades contextualizadas que ajudam na adaptação do aluno, sempre norteada pelo currículo.” (Coordenadora Pedagógica, 2008).

O que está totalmente em integração com o Art. 11 do Diário Oficial da União do dia 26 de fevereiro de 2008, nos seguintes incisos:

- IV - Elaborar, semestralmente, o relatório das atividades pedagógicas;
- VIII - Articular e mediar, na própria escola, as demandas e tempos de formação continuada dos docentes junto à Secretaria Municipal de Educação;
- X - Analisar e divulgar, sistematicamente, com a equipe docente, os dados de desempenho do processo de ensino e de aprendizagem, tendo em vista estabelecer estratégias que garantam a melhoria na aprendizagem do aluno;
- XII - Fazer as intervenções pedagógicas necessárias nas atividades desenvolvidas pelos docentes visando à melhoria da aprendizagem do aluno.

É relevante que o coordenador pedagógico possa “[...] sentir a coordenação pedagógica como autêntica aliada nesta tentativa de alterar sua prática e não como elemento de controle e fiscalização.” (VASCONCELLOS, 2007, p. 151). Não se deve defender uma relação de dependência dos professores com o coordenador, mas sim supor essa orientação assistida produza o efeito desejado quando voltada para o desenvolvimento do professor e sua autonomia.

Quando se trata de avaliar o docente a coordenadora pedagógica fala que se utiliza das ações voltadas para o ensino aprendizagem e avaliar o Projeto Político-Pedagógico por meio de instrumentos aplicados na escola, em relação aos alunos com dificuldades de aprendizagem a coordenadora cita: “Os professores dão apoio pedagógico sempre orientado pela coordenação” (Coordenadora Pedagógica, 2008). No que se refere ao problema de disciplina com os alunos a coordenadora relata “Os professores inicialmente conversa com o aluno o conscientizado que passou dos limites, quando necessário faz o registro das ocorrências e em último caso conversa com os pais.” (Coordenadora Pedagógica, 2008). No que diz respeito à avaliação,

A avaliação, quando de fato é avaliação (e não mera classificação para exclusão), é fator de revitalização pessoal e institucional, na medida em que ajuda a localizar os pontos em que precisamos melhorar, os aspectos nos quais precisamos investir nossas energias para corrigir rotas e avançar na direção desejada. (VASCONCELLOS, 2007, p. 103).



É papel do coordenador pedagógico a conscientização dos professores de forma cordial e enfática, sobre a importância do projeto de ensino-aprendizagem para a sua prática em sala de aula, estabelecendo uma interação entre a equipe de coordenação pedagógica e os docentes para tornar a prática de sala de aula mais significativa e produtiva, assim sendo, o projeto de ensino-aprendizagem devem ser elaborados e realizados pelo professor. O que segundo a coordenadora (2008) acontece na sua escola em conjunto, sendo disponibilizado duas horas semanais para esse fim, tornando-se um instrumento decisivo de mediações metodológicas.

O coordenador deve acolher, criticar e ajudar ao professor a perceber suas contradições, estimular transformações, buscar alternativas, construir novos paradigmas, ampliar os horizontes, ter conduta ética, ter empatia. Enfim, deve caminhar em conjunto com os professores para que seja desenvolvido um trabalho eficaz.

[...] para que a supervisão educacional ganhe seu verdadeiro sentido no contexto escolar, é necessário despir-se do autoritarismo que a caracterizou em épocas passadas e assumir seu verdadeiro papel de estimulador e organizador de um projeto de mudança necessária que envolva, de forma responsável, toda a comunidade escolar. (FERREIRA, 2006, p. 180).

Assim, o papel do coordenador absorve novas dimensões, se antes ele era meramente um fiscalizador das ações dos professores à serviço da direção escolar; hoje ele assume os préstimos de agente estimulador de uma ação crítico-reflexiva junto aos professores.

Elaboração do Projeto Político-Pedagógico

Como já ficou claro, coordenar uma equipe não significa ter que realizar o trabalho de toda a comunidade escolar, pelo contrário, coordenar é acima de tudo agregar e delegar valores aos membros de sua equipe.

Para elaborar o Projeto Político-Pedagógico de forma participativa é necessário que o coordenador pedagógico tenha pleno conhecimento de três questionamentos essenciais: o que é? Para que serve? E como deve ser aplicado? Diante disso fica evidente que quanto maior o conhecimento do coordenador sobre esses questionamentos mais autonomia ele terá na articulação para a elaboração deste documento, em conjunto com os demais atores da comunidade escolar.

Para nossa entrevistada, o seu papel diante do Projeto Político-Pedagógico é de “articulador, sensibilizador, fazendo com que ele se concretize.” (Coordenadora Pedagógica, 2008). Sempre estabelecendo os princípios base, as diretrizes e as propostas de ação para melhor organizar, sistematizar e significar as atividades desenvolvidas por toda comunidade escolar.

Tendo em vista que Projeto Político-Pedagógico é utilizado para orientar a elaboração dos planos de ensino, pergunta-se a entrevistada se essa é uma prática realizada na escola em que ela atua, “Sim, inclusive a parte curricular fica sempre com os professores, eles têm uma cópia dos eixos temáticos.” (Coordenadora Pedagógica, 2008). Essa ação possibilita a geração de uma parceria coletiva e democrática, gera nos professores um sentimento de responsabilidade por tudo o que acontece em sala de aula, facilitando a percepção dos problemas, como também as suas resoluções.

Deve-se observar que o saber só não basta, pode-se dominar bem o assunto, porém se este assunto não for refletido e sistematizado a partir da definição de objetivos educacionais significativos e de onde se deseja chegar com ele, não se pode organizar um fluxo sadio das informações significativas que se deseja transmitir. Sob essa ótica a periodicidade dos encontros pedagógicos na Escola Municipal Arnaldo Monteiro de Bezerra ocorrem segundo a coordenadora, semanalmente. Ficando esses encontros “determinados no cronograma feito no



início do ano letivo de acordo com as determinações da Secretaria Municipal de Educação e as necessidades da escola.” (Coordenadora Pedagógica, 2008).

Diante dessa perspectiva, é relevante que o coordenador pedagógico tenha a consciência da importância dos encontros pedagógicos para a construção do processo educacional. Para a coordenadora pedagógica a função do encontro “é o de refletir as condições de trabalho e como estão se concretizando; é superar os desafios, oriundos dos professores e dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e superá-los.” (Coordenadora Pedagógica, 2008).

O planejamento participativo requer um espaço para a construção do coletivo escolar e do exercício da democracia, servindo como instrumento teórico-metodológico para a intervenção desejada e a reflexão do real, possibilitando uma educação democrática e transformadora.

Segundo a coordenadora:

Na escola os encontros para reflexão e discussão sobre a prática docente acontecem quinzenalmente, a estudos, que são articulados com o planejamento. Discutem-se as questões em pauta, e contamos com o apoio de uma mestrande que está estudando como se dá o desenvolvimento do pensamento das crianças. (Coordenadora Pedagógica, 2008).

O que está de acordo com as idéias de Vasconcellos (2007, p. 120), que concebe “as reuniões pedagógicas como espaço de reflexão crítica, coletiva e constante sobre a prática de sala de aula e da instituição.” Servindo de norteador para todas as práticas dos atores escolares.

Do sonho a realidade

Concebe-se as reuniões pedagógicas como espaço de reflexão crítica, coletiva e constante sobre a prática de sala de aula e da instituição, mas como conceber essa configuração se a escola, representada pela sua gestão, não conseguem perceber a importância dessas ações. Segundo a coordenadora, quando indagada sobre as principais dificuldades vivenciadas por ela no cotidiano de sua função, ela desabafa:

Há uma desvalorização por parte da gestão, parecendo que o coordenador não é muito necessário na escola, ele se preocupa muito com a administração, enquanto a coordenação é vista como apêndice e não como dinamizador entre o trabalho escola -professor - aluno no processo ensino-aprendizagem; tem profissionais que se aproximam e outros que se repelem – uns amam outros odeiam; a escola não disponibiliza nenhum espaço físico e funcional, tem o sentido de “qualquer coisa”, “quebra-galho”, me acomodo em um canto da sala dos professores e guardo meus documentos em uma pasta num canto do armário coletivo. (Coordenadora Pedagógica, 2008).

Evidencia-se que mesmo necessário o espaço do coordenador pedagógico é bastante desrespeitado, não se restringindo apenas ao espaço físico, mas também ao papel desse profissional dentro da escola. “[...] Este espaço não é, pois, um “requinte”; é uma absoluta necessidade, sua inexistência dificulta muito qualquer mudança na escola.” (VASCONCELLOS, 2007, p. 122). Este desabafo relatado pela coordenadora evidência não só mais um caso isolado, infelizmente, este descaso por parte dos gestores escolares é uma prática, ainda comum em nosso município.

Contribuindo para a soma de sentimentos envolvidos na prática da coordenação, vê-se com descontentamento a falta de entusiasmo de alguns profissionais dessa área. A entrevistada demonstra em sua citação sobre a prática em relação às pessoas e as diversidades vivenciadas em seu cotidiano, ela diz: “Não tenho sentimentos estáticos, meus sentimentos são móveis, tenho misto de esperança com baixo-astral, mas tenho consciência, sempre dos meus compromissos e



responsabilidades." (Coordenadora Pedagógica, 2008). E sobre a relação entre a coordenação e a gestão, quanto à atuação e ambiente de trabalho, ela relata:

A escola ainda não entendeu o trabalho da coordenação pedagógica, ainda não tem consciência desse papel, não participa dos planejamentos e não valoriza a essência do trabalho pedagógico, do Projeto Político-Pedagógico e, com certeza, não é uma questão isolada. (Coordenadora Pedagógica, 2008).

É muito necessário, que se tenha, atualmente, uma nova e ampla visão sobre os alcances da coordenação pedagógica nas escolas. Essa consciência é ainda mais necessária por parte dos gestores, que precisa interar-se da realidade de seus coordenadores pedagógicos e viabilizarem suas ações nas escolas em que atuam.

Considerações Finais

Ficou claro nessa breve exposição teórica, o que é papel, função, direitos e deveres da coordenação pedagógica; também ficou nítido qual é sua maior necessidade e sonhos, bem como, se apresenta sua realidade em seu cotidiano trabalho. No entanto, deve-se reafirmar que a maior razão para o surgimento das grandes dificuldades do coordenador pedagógico nas escolas, são as inúmeras responsabilidades atribuídas à este profissional. Segundo Silva Júnior (2003, p.91):

Seus problemas iniciam-se com a não-delimitação do seu próprio local de trabalho, necessariamente móvel e variável conforme as tarefas a desempenhar, e crescem com a ausência habitual da necessária localização do trabalho de seus companheiros professores, [...].

Entretanto, deve-se salientar que não há apenas poeira e pedras por esse caminho; é possível sim, passear por entre rosas, há um horizonte enorme ao longo desse percurso, um sol radiante que “queima” se fica muito exposto a ele, mas muito benéfico, se bem administrado.

Nos últimos anos, temos desenvolvido algumas pesquisas de cunho etnográfico, analisando a prática pedagógica “bem sucedida”. [...] Em todos esses trabalhos, o que sobressaiu, como principal fator para o sucesso da escola, é a presença de um supervisor que vê sua tarefa como essencialmente pedagógica, que está junto com os professores, discutindo com eles os problemas e buscando as soluções, conhecendo as crianças, enfim, o fato de a escola contar com alguém preocupado com o ensino e que busca meios de auxiliar o professor a tornar sua tarefa menos árdua contribui sobremaneira para o sucesso da escola. (MEDIANO, 1990, p. 83).

Concordar com todo esse discurso é crer que a coordenação pedagógica deve transitar desde a gestão escolar até a docência, tornando a prática mais significativa e produtiva. Construindo um novo paradigma, ampliando os horizontes educacionais e vivenciando essa nova realidade escolar que (re) aparece juntamente com esse novo conceito de Coordenação Pedagógica.

Referências:

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade.** 3^a. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.



LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teorias e práticas.** Goiânia: Editora Alternativas, 2004.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Editora Loyola, 2006.

SAVIANE, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** São Paulo: Cortez, 2005.

Secretaria Municipal de Educação. **Diário Oficial do Município.** Ano VIII. nº 1310. Natal/RN, Terça-feira, 26 de fevereiro de 2008.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão.** Campinas: Papirus, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2007.



EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA: REPENSANDO AS PRÁTICAS EM SAÚDE NA PERSPECTIVA DA AUTONOMIA DOS SUJEITOS, APOIANDO-SE NA PROPOSTA DA EDUCAÇÃO POPULAR.

Cínara Fonseca de OLIVEIRA

Virgínia Maria de Brito MORAIS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

O movimento da educação popular no Brasil, desde seus primórdios, se apresentou como uma das mais vivas expressões na área da saúde. Nas últimas quatro décadas, desempenhou papel decisivo em diferentes momentos da história da saúde coletiva brasileira, sendo que, nestes últimos anos, vem experimentando um renovado desenvolvimento como movimento social, campo de conhecimentos e de práticas na saúde.

A educação popular pode ser resumidamente compreendida como uma expressão, derivada da pedagogia proposta por Paulo Freire, que resume muitas das suas ideias em relação à educação das massas populares. Sendo uma pedagogia muito influenciada pela ideologia socialista, define-se como a educação feita com o povo e para o povo, respeitando e interagindo com sua realidade sócio-econômica. É ainda um campo de práticas e de conhecimentos do setor saúde que tem se ocupado mais diretamente com a criação de vínculos entre a ação assistencial e o pensar e fazer cotidiano da população em processo de troca mútuo, onde os saberes se complementam, num processo onde não há sobreposição de saber, mas sim, uma troca. Dessa forma, a educação popular em saúde, nada mais é que um jeito especial de conduzir o processo educativo em saúde.

E levando em consideração que todo ato cultural é pedagógico e todo ato pedagógico é cultural, pode-se afirmar que educação popular aquela direcionada às camadas populares, voltada para suas necessidades e atendendo a seus interesses, a qual pode acontecer dentro ou fora dos muros das instituições educacionais.

Dentro da educação popular, podemos discutir ainda a educação emancipatória como mais um caminho, método e/ou vertente da educação popular. Dessa forma, por meio da educação emancipatória, é possível com que o usuário dos serviços de saúde passem da posição de meros passivos e receptores das ações, planejamentos e procedimentos, à sujeitos com voz, vez, opinião, direito e dever. E esse processo só terá êxito quando alguns elementos como: autonomia, mediação, amorosidade, construção coletiva; cooperação, produção compartilhada do conhecimento e elaboração do conhecimento são postos em prática.

Dessa forma, levando em consideração o que foi supracitado e a importância da temática para o setor saúde, traremos nesse relatório uma pequena discussão sobre a temática. E estaremos ainda discutindo um pouco dessa educação popular em saúde juntamente com a questão da educação emancipatória enquanto elemento salutar para a construção do processo envolvendo a educação popular em saúde. Faremos também uma breve explanação do momento da apresentação do grupo e por conseguinte traremos, de forma resumida, as contribuições desse momento para o grupo e para o nosso processo de formação.

Metodologia



Para que fosse possível a concretização desse trabalho, traçamos alguns caminhos na perspectiva de uma organização metodológica. Dessa forma dividimos o processo em várias partes, que vão desde a leitura dos textos até a apresentação do grupo e a construção do relatório

Dessa forma, o primeiro momento foi o da leitura individual dos textos, uma vez que percebeu-se a necessidade que cada integrante fizesse sua análise individual, para que em um momento posterior cada componente pudesse fazer suas colocações.

No segundo momento, fizemos uma leitura em grupo e por conseguinte discutimos qual a compreensão individual e do grupo em relação a educação popular e a educação emancipatória. Passado esta fase e após as discussões, tratamos de estudar a melhor maneira de apresentar nossa compreensão para o público da unidade básica do Dom Jaime Câmara e quarto período da faculdade de enfermagem da UERN. Sendo assim, pensamos na realização de uma pequena encenação.

Apesar de já termos decidido qual metodologia de apresentação iríamos utilizar, surgiu a dificuldade de elaboração de uma situação onde pudesssemos estar abordando a temática de modo que o público compreendesse a proposta. Avistando isso, decidimos pela história de um senhor de idade cheio de crenças, representando o saber popular e os profissionais de saúde representando o saber científico e a partir dessa idéia inicial, desenvolvemos o texto para a apresentação da peça.

Então, organizamos a questão do vestuário, do texto e etc. O passo seguinte foi a apresentação e posteriormente a construção do relatório, onde estaremos expondo a questão da educação popular, educação emancipatória e etc.

Histórico da educação popular em saúde

A Educação Popular em Saúde surge na década de 70, quando os profissionais de saúde sentem a necessidade da aproximação com as classes populares, pois já estavam insatisfeitos com as práticas impostas de maneira hierarquizada. Vale ressaltar que seus primeiros escritos surgiram na década de 50, quando intelectuais e educadores se voltam para as questões populares influenciados pelo pós-guerra na Europa. A princípio a Educação Popular em Saúde teve como parceria a Igreja Católica, que possibilitou o engajamento de intelectuais de diversas áreas. Este método, sistematizado por Paulo Freire, se constitui como norteador das relações entre intelectuais e classes populares. O Estado revelava intenso descaso a situação da população em geral, com a Educação Popular se configuraram novas alternativas construídas a partir da relação entre saber acadêmico e saber popular.

Até esse momento quem norteava as ações em saúde era a chamada Educação em Saúde que era uma iniciativa das elites econômicas e políticas que subordinavam à saúde aos seus interesses. Este era um campo de prática e conhecimento do setor saúde que proporcionava a criação de vínculos entre a ação médica e o pensar/fazer da população, embora com concepções e princípios diferenciados da Educação Popular em Saúde. As ações educativas não tinham espaço, nessa época a saúde se voltava para a expansão de serviços médicos privados e dos hospitais, lembrando que nesse mesmo período estávamos imersos no governo militar.

Na década de 80, com a construção do Sistema Único de Saúde (SUS) a história apresenta um novo panorama. As experiências locais de trabalho comunitário em saúde perderam sua importância e passaram a lutar por mudanças mais globais.

O Programa Saúde da Família foi de grande contribuição para esta construção, pois foi por meio deste que o profissional de saúde passou a conhecer e vivenciar o processo de adoecimento e cura da população. São várias as formas iniciais da estruturação e também são extremamente variadas às conjunturas locais onde ela floresceu; Centros de Saúde tradicionais, grupos de igrejas, algumas experiências tiveram seus inícios através de profissionais



comprometidos indo atuarem na periferia, claro que cada situação trás em seu ensejo uma individualidade, com suas dificuldades, conflitos internos e outros problemas.

Assim, no setor saúde, a Educação Popular passou a se constituir, em vários serviços, não como uma atividade a mais que se desenvolve entre tantas outras, mas como um instrumento de reorientação da globalidade de suas práticas, na medida em que dinamiza, desobstrui e fortalece a relação com a população e seus movimentos organizados.

Princípios e conceitos

A partir da segunda metade do século XX tem se observado uma crescente onda de trabalhos que relacionam o saber da prática pedagógica ao campo da saúde, denominada de Educação Popular em Saúde. No entanto, é visível que há uma associação de conceitos entre Educação Popular, como sendo sinônimo de uma prática educativa informal, o que não condiz com a realidade. Isto porque, nessa expressão, o adjetivo “Popular” não se refere à característica de sua clientela e sim, a uma perspectiva política desta concepção de educação, buscando trabalhar pedagogicamente a sociedade envolvida no processo de participação popular, incentivando formas coletivas de aprendizado e aperfeiçoando as estratégias de luta. Podemos perceber isto, na fala de Carlos Brandão (1982), a educação popular não visa criar sujeitos subalternos educados (limpos, polidos, alfabetizados...) e sim, a participação do esforço que já se faz hoje as categorias de sujeitos subalternos, para que a organização do trabalho político abra caminho para a conquista de sua liberdade e de seus direitos. Nesse sentido, a Educação Popular passa a ser um instrumento para a construção e ampliação da participação popular no gerenciamento e na reorientação das políticas públicas.

Vale ressaltar que as ações de Educação Popular em Saúde, impulsionam movimentos voltados para a promoção da participação social no processo de formulação e gestão das políticas públicas de saúde direcionando-a para o cumprimento efetivo das diretrizes e dos princípios do SUS; universalidade, integralidade, eqüidade, descentralização, participação popular, e controle social (BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2007, P.167).

Com isso, a Educação Popular se baseia em princípios diversos como, por exemplo, a solidariedade para com as comunidades; a justiça; a participação popular como sendo seu principal instrumento de trabalho; e também se utiliza as mais variadas práticas educativas, tomando como ponto de partida desse processo de prática pedagógica, o saber e os valores do educando, permitindo sua iniciativa crítica perante a realidade. Nesse sentido, não se reproduz a passividade usual dos processos pedagógicos tradicionais. Na Educação Popular, não basta que o conteúdo discutido seja revolucionário, mas que o processo de discussão não se coloque de cima para baixo.

Educação emancipatória nos serviços de saúde

Embora em um sentido mais amplo emancipar signifique separar, dar independência, sua aplicabilidade nos serviços de saúde toma outra dimensão. Educar para a emancipação é conscientizar para a interdependência.

A educação emancipatória é um grande desafio, visto que se concebe muito mais do que um mero projeto proposto pelo ministério da saúde como os demais sempre verticalizados de cima para baixo! Pois é uma alternativa ousada de qualificar a saúde a partir da própria população e suas necessidades. Como diria Ávila Paz “tem uma diferença enorme entre pensar saúde para o povo e pensar saúde com o povo”.

A Educação emancipatória trás em seu cerne uma série de princípios que permitem seu reconhecimento nas ações de saúde. Dentre eles temos a autonomia, que é quando o ser se percebe enquanto sujeito a partir das diferenças do outro, e comprehende a possibilidade de absorver ou não



o que lhe é novo e transforma-lo de acordo com sua própria constituição cultural, portanto perceber-se autônomo é perceber-se interdependente do outro. Um outro princípio seria a mediação, que se torna bastante claro através da célebre expressão de Paulo Freire que diz “ninguém educa ninguém, ninguém educa sozinho, os homens se educam entre se mediatisados pelo mundo”, ou seja, o profissional de saúde é incapaz de mediar, ou de conduzir sozinho qualquer processo terapêutico que seja, pois precisa acima de conhecer os sujeitos e abrir-se para compreendê-lo, pois é justamente o que acontece em torno dessa relação que permite o sucesso do trabalho em saúde. Portanto trata-se de uma construção coletiva, em que a amorosidade, o respeito e a solidariedade são fatores muito fortes, capazes de direcionar esse processo de construção, pois a partir do momento em que sujeitos e profissionais se reconhecem como cidadãos, tomam posição nesse caminhar, e passam a seguir a mesma rota, e juntos as chances de se perderem é quase nula.

Outros princípios não menos importantes seriam a cooperação e o processo de produção compartilhada do conhecimento. O primeiro entende que para compreender o outro é preciso que se desloque ao seu lugar, o que de fato é pouco perceptível visto que exige flexibilidade e maturidade de ambas as partes. O segundo só é possível através da comunicação e do abandono da competitividade, trata-se assim de “por em comunhão idéias, intenções, sentimentos, desejos, fantasias, sem medo da discordância, mas avisados que a competição, uma vez instalada dificulta a comunicação” (SOUZA).

Percebe-se que a junção de todos esse princípios que fundamentam a educação emancipatória, estão alinhados no processo de produção do conhecimento, que envolva

A educação em saúde como processo político pedagógico que requer o desenvolvimento de um pensar crítico e reflexivo permitindo desvelar a realidade e propor ações transformadoras que leve o indivíduo a sua autonomia e emancipação em quanto sujeito histórico e social capaz de propor e opinar nas decisões de saúde para o cuidar de si, de sua família e coletividade (SOUZA, 2007, p. 45).

O grande segredo que permite que a educação emancipatória se desenvolva com resposta satisfatória é o “pensar junto”. Quando pensamos juntos nos permitimos crescer com o outro, e o permitimos crescer com a gente, é essa interação que dá suporte a construção do conhecimento coletivo capaz de dar conta das reais necessidades vigentes. Infelizmente um outro significado se sobrepõe a este na realidade dos serviços de saúde pois quando pensamos juntos “estamos vulneráveis, nos arriscamos a ser um igual, a ver no outro o espelho de nós mesmos, das nossas angústias, olhar de frente que os saberes de saúde que dominamos podem ser contestados, porque são diferentes dos outros saberes” (PAZ).

Realmente parece que ainda há uma resistência muito grande em aceitar o outro como ele foi construído acerca de sua cultura, desde suas formas de se vestir, se alimentar e cuidar de sua saúde. Mas para que o trabalho de produzir saúde seja efetivo, há que se compreender que os usuários não são meros consumidores de orientações, mas são atores sociais produtores de sua própria história e portanto co-participes de um processo educativo. Dessa forma mais do que referir uma lista de certos e errados para o usuário, é preciso compreendê-lo em suas múltiplas dimensões, e fazê-lo perceber sua importância no construir saúde, sempre refletindo no que estamos fazendo para desempenhar essa função, segundo Ávila Paz o que precisamos fazer de vez em quando é olhar para dentro de si e “ver se nosso fazer ajuda a desabrochar nas pessoas a quem ousamos ensinar, sua autonomia, sua condição de sujeito, se ajuda na concepção de que somos o fio, a teia e quem a tecer, já que o tecer do social é construção de todos e de cada um”.

Há que se pensar ainda que a educação emancipatória não foge de forma alguma aos próprios princípios do Sistema Único de Saúde – SUS e é na integralidade que ela encontra seu maior suporte.



Assumir a integralidade na educação em saúde significa que os profissionais passem a perceber a comunidade como seres que sabem, sabem que sabem, sabem porque sabem, sabem como sabem e sabem dizer a terceiros o que sabem e não menos importante agem consequentemente aos seus saberes. (MACHADO et al, 2007).

Unir num só propósito, que é o a efetivação da saúde, conhecimento popular e conhecimento científico é a peça fundamental desse quebra-cabeça que é a produção de saúde com qualidade, que realmente se efetive e seja do alcance de todos, insistindo mais uma vez na integralidade.

como eixo norteador das ações de saúde, que requer a participação efetiva da população na leitura e reflexão crítica da sua realidade, das estruturas socioeconômicas como constituintes de acessos na busca por condições humanas dignas, como sujeito histórico e social possuidor em sua dimensão holística de interfaces integradas e permeadas pelo processo autônomo das descobertas e inquietações frente ao modo de viver em sociedade exercendo sua cidadania” (MACHADO et al, 2007).

Dessa forma, educação emancipatória é ser interdependente mediatizado pelo mundo encontrando na construção coletiva o ápice da união dos conhecimentos populares e científicos e na união entre sujeitos e profissionais a força de superação da realidade. “Quando pensamos juntos também somos fortes cada um assume o que foi construído no processo coletivo, se responsabiliza pelo fazer acordado, pactuado, negociado ou solidarizado. Como um feixe de gravetos diferentes, mas unidos que não se quebra fácil” (PAZ).

Resultados e discussões

Para compreender a educação popular em saúde, é preciso antes de tudo estudá-la na perspectiva de uma ação em saúde que não se constroem verticalizada mais com e para a população levando em consideração suas necessidades, anseios e a carga cultural peculiar de cada ser. Dentro do contexto da educação popular em saúde temos a educação emancipatória que como bem destacado anteriormente trás como princípios básicos a autonomia, a cooperação, a criação do vínculo e amorosidade.

Os momentos de discussão realizados sobre esses temas, foram de extrema importância, pois nos propiciaram desde a construção do seminário estudar e discutir a educação popular e a educação emancipatória, não restringindo nós a conceitos teóricos mais materializando estes conceitos na nossa vida prática enquanto profissionais de saúde, comprometidos com a inclusão desses princípios nas práticas de atenção à saúde.

O momento de socialização do tema proposto, também de um instrumento de grande valia para a nossa formação e dos demais que construíram junto conosco esse momento. A metodologia utilizada por todos os grupos possibilitou essa interação e construção coletiva dos saberes, pois as esquetes apresentadas sempre traziam situações cotidianas das práticas de atenção à saúde onde os sujeitos presentes podiam visualizar-se, fossem como disseminadores ou modificadores das práticas descritas. Por ter sido realizada fora dos muros da academia, e contar com a participação de discentes do 4º período do curso de enfermagem, docentes e pessoas do serviço (agentes de saúde, enfermeira), o alcance das discussões realizadas ganharam um enfoque mais significativo trazendo vários olhares acerca do assunto.

Foi possível trabalhar claramente com a articulação de ambos os saberes (popular e científico), pois todos os sujeitos que ali se encontravam conseguiam de fato reconhecer que as ações assistências necessitam de ampliação que fujam de imposições e normas e transformem-se



em um processo da realidade, onde a partir da participação popular a saúde consiga verdadeiramente refletir seu caráter integrador das ações.

As discussões de ambos os grupos foram embasadas em pequenas esquetes que traziam na realidade dos serviços de saúde os princípios da educação popular, mostrando como funcionavam estes, baseados ou não nos fundamentos desta ciência. Para mostrar um pouco da educação emancipatória e educação popular construímos momentos onde as pessoas presentes pudessem refletir, sobre os princípios destes saberes e intervir com suas experiências e anseios. Esses momentos foram: reflexão, trazendo os princípios da educação emancipatória, estes como sendo parte da história de cada um e não alheio a eles, breve histórico da educação popular por já ter sido discutida com os grupos anteriores, pequena esquete dividida em três momentos, onde os participantes intervém com suas opiniões, e no fim foram instigados a construir uma nova cena baseada nas discussões e novos olhares construídos.

Podemos perceber que a interação dos participantes foi primordial para a construção do seminário, que não estava inacabado, nos mostrando que atingimos o nosso propósito discutir a educação popular, educação emancipatória, nas práticas de atenção à saúde, plantando uma sementinha de novos anseios por mudança nas práticas assistenciais baseada nos princípios da participação popular, cooperação, construção coletiva do conhecimento e da autonomia.

Dessa forma cremos que a educação popular, educação emancipatória forma trabalhados com vistas a sua compreensão e a materializar seus princípios em todos os âmbitos de assistência a saúde.

Conclusão

Avistando a relevância da questão da educação popular em saúde, pode-se dizer que foi bastante salutar este momento, uma vez que pudemos nos aproximar dessa temática, na perspectiva de repensar, rediscutir e reorientar as diversas formas de produzir serviços em saúde.

Outro ponto que deve ser ressaltado e exaltado, foi a iniciativa de levar para fora dos muros da faculdade a discussão dessa temática e estendê-la ao pessoal do serviço, uma vez que percebe-se que a rotina e a própria indisponibilidade de tempo dificultam que profissionais atuantes nos mais diversos espaços, despertem para a compreensão da importância da educação emancipatória e educação popular para que haja uma melhor relação e compreensão entre sujeitos nas relações estabelecidas nos mais diversos momentos do processo saúde/doença.

Dessa forma, é possível inferir que essa primeira aproximação com a temática, foi de suma importância, uma vez que é possível perceber na atualidade a questão da sobreposição do saber científico sobre o saber popular e impomos dessa forma nosso saber em detrimento das crenças dos costumes da massa popular. Dessa forma, foi importante despertar para necessidade de atrelar o saber popular e o saber científico, na perspectiva de uma maior autonomia dos sujeitos durante as mais diversas ações em saúde.

Propostas como cooperação, construção coletiva etc., também foram bastante relevantes, uma vez que estamos acostumados a construir, planejar e executar, sem nem mesmo conhecer os sujeitos envolvidos e apartir dessas discussões começamos a repensar a necessidade de construir juntamente com os sujeitos, dando voz e vez às suas necessidades, anseios e crenças.

Em suma, acreditamos, que esse momento foi ímpar para nosso processo de formação pessoal e profissional, uma vez que pudemos despertar para um novo olhar para as formas de produzir em saúde e para a compreensão da importância da introdução dos sujeitos envolvidos, enquanto agentes e não meros receptores de procedimentos, ações e práticas prontas e instituídas. Sendo assim, demos mais um salto rumo a uma formação e futura prática profissional diferenciada.

Bibliografia



MACHADO, Maria de Fátima Antero Sousa; MONTEIRO, Estela Maria Leite Meirelles; QUEIROZ, Daniele Teixeira. **A integralidade como princípio articulador no sistema único de saúde.** Ciência & Saúde Coletiva v.12 n.2 Rio de Janeiro mar./abr. 2007.

TOLEDO, Melina Mafra; RODRIGUES, Sandra Cássia; CHIESA, Anna Maria. **Educação em saúde no enfrentamento da hipertensão arterial: uma nova Ótica para um velho problema.** Texto e Contexto Enfermagem, abril-junho. Vol.16, numero 002. 2007, p. 233-238.

Constituição, crise e redefinição da Educação Popular em Saúde. Disponível em: <http://www.redepopsaudade.com.br/varal/concepcoesEPS/constituicaocriseEPS.PDF>. Acesso em: 04 Março 2008.

SOUZA,Eliane Santos.**Educação emancipatória, o processo de constituição dos sujeitos operativos:alguns conceitos.** Caderno de educação popular e saúde, 1º ed. Brasília. 2007. p.114-121.

ANEXO ESQUETE

CENA 1:

Seu Zé: Ai, ai minha veia, que dor miserável. Minha véia acho que vou morrer! Cadê você venha logo.

Dona Maria : Diga meu veio, o que foi ? O que esta acontecendo ?

Seu Zé: Estou com muita dor minha veia, acho que vou morrer!

Dona Maria: Home vamo pro posto de saúde.

Seu Zé: num vou me consultar com aquela enfermeira não, ela num sabe de nada, vá logo chamar mãe Chiquinha.

Dona Maria: Já estou indo home.

Benzedeira (Mãe Chiquinha) Diga aí seu Zé o que é que você tem, anda doente de novo?

Venha que eu vou ver se sua espinhela ta caída... e não é que ta, você ta com as energias fracas. Agora vou rezar aqui para você ficar bonzinho. E vou botar essas folhas benta com açúcar na sua ferida por três dias e aí você vai ficar novinho em folha. (rezando).

Agente de saúde e a Enfermeira entram...

ACS: E aí seu Zé, como estão as coisas?...Olhe trouxe aqui a Enfermeira para olhar sua ferida viu?

Enfermeira 1: Meu senhor... O que significa isso? O senhor não pode tratar uma ferida dessa maneira. Isso está totalmente errado. Pode tirar essas folhas de laranjeira daqui, ou sei lá o que é isso. O senhor está dificultando a cicatrização com essas baboseiras. Não acredite no que essa mulher fala. Nós passamos quatro anos na faculdade, estudamos bastante e detemos o saber científico e é esse que é necessário para sua recuperação. O médico prescreveu a medicação correta e é ela que o senhor deve utilizar.

Seu Zé: Namm!!!...Dona Chiquinha é quem sabe... ela já ta cuidando de mim...tá fazendo umas rezas boassss!!!!...Você não sabe de nada!!!!

ACS: Mas seu Zé, ela estudou, ela sabe sim homem de Deus!!!

Dona Maria: Bora meu véri, lá no posto agente conversa melhor e quem sabe a enfermeira não tem razão?

Seu Zé: É, se o médico tiver lá eu vou!!!!...Ele vai ta lá?

Enfermeira 1: Vai estar sim!!!! E amanhã seu Zé, o senhor vai à Unidade de Saúde e iremos cuidar direitinho da sua ferida e da maneira correta. Estaremos esperando.

**CENA 2:****No dia seguinte...**

ACS: Tudo bem seu Zé, que bom que o senhor veio... olhe é nessa sala aqui.

Enfermeira 1: Olá seu Zé... Eu sabia que o senhor viria, afinal todos acreditam no nosso potencial. Sim meu senhor... Como eu estava falando ontem, não é certo você ficar colocando moeda, areia, folha, banha de porco. Olhe! Pelo amor de Deus não me dê trabalho não. Não me apareça com essas coisas aqui. E é bom que você saiba que isso já era pra ter cicatrizado há muito tempo, ai você fica colocando essas coisas e está arriscando adquirir uma infecção.

Enquanto a Enfermeira atende seu Zé, uma estagiária e uma outra Enfermeira da Unidade entram no consultório...

ACADÉMICA: Tudo bom seu Zé? Como vão as coisas?

ZÉ: Há minha fia vai tudo é ruim! Ô vida desgraçada!

ACADEMICA: Como vai a ferida do senhor? E o tratamento?

ZÉ: To muito ruim, essa ferida dói muito, os remédios que o doutor me passou vai é me matar, me dá enjôo um monte de coisa ruim e essa mulher ainda vem reclamar, ela quer é me matar, isso é coisa lá de cima dos governos que quer que a gente morra pra num receber mais o aposento, sou muito mais a minha benzedeira, num tem pra que esse monte de veneno.

ENFERMEIRA 02: Então me conte seu Zé, o que é que o senhor está sentindo? O que o senhor faz da vida? Quem mora com o senhor?

ZÉ: Home eu moro é só, mas minha véia é ela quem cuida deu! Mais minha historia foi o seguinte, eu tive que me operar aqui duns troço, que o médico disse que eu tinha que tirar porque num prestava mais, mais a bicheira num sara não, já ta é com quatro lua cheia, e só fica pior! Dói tanto, e quando eu quero dormir a bicha fica só frivando!

ENFERMEIRA 02: Seu Zé isso não é normal! Faz tempo que o senhor fez exame de sangue? Pra saber se tem muito açúcar no sangue?

ZÉ: Criatura eu fiz pro doutor poder me cortar, essa daí viu o papel e disse que tenho esse negocia aí, como é mesmo? Diabetes?

ACADÉMICA: Seu Zé é diabetes e quer dizer que o senhor tem muito açúcar no sangue e se não controlar com dieta e medicação, a sua ferida vai demorar ainda mais para sarar. O senhor pode e deve receber a benzedeira mais para que a reza dela seja mais eficaz o senhor toma os remédios, no começo pode até dar enjôo, mais depois vai passar e o senhor vai se curar da ferida, vai passar as dores, vai poder passear e visitar os amigos.

ENFERMEIRA 02: Pois é seu Zé o senhor gosta de comer uma rapadurinha?

ZÉ: A minha fia gosto demais! É na merenda, no almoço, na janta e ainda toma uma garapinha dela pra dormir!

ENFERMEIRA 02: Como o senhor gosta muito eu não vou dizer para deixar de comê-la, mais vamos comer só um pedacinho, uma vez por dia, porque ela não está deixando sua ferida sarar!

Zé: Mais e aí eu vou morrer de fome?

ENFERMEIRA 02: De forma alguma seu Zé existem muitas outras coisas que o senhor pode comer que não lhe fará mal algum, depois irei junto com o senhor organizar uma dieta!

ZÉ: Olhe minha fia, eu só vou fazer porque vocês me escutaram tudo o que eu tinha de dizer, porque aquela ali nem ola pra eu, só fica dizendo que eu tenho que fazer isso e aquilo, e eu disse que mostrava que não era pau mandado, tu acha essa atrevida com idade de ser minha filha querendo mandar em mim! Mais se num der certo eu volto de novo!

ENFERMEIRA 02: Pode vir sempre que precisar! Você decide sobre sua saúde, nós só estamos aqui para lhe orientar! Só queremos seu bem!

CENA 3:



Constitui-se num momento de construção coletiva baseada nas discussões realizadas anteriormente.



RESILIÊNCIA: FATORES QUE FACILITAM E DIFICULTAM O TRABALHO DOCENTE

Cláudia Cybelle Alves AMORIM

Ana Márcia Luna MONTEIRO

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

1. Introdução

Ao deparar-me com o termo e o significado da resiliência fui induzida a refletir sobre o que o ser humano pode demonstrar de positivo e interessante. Neste sentido, procurei observar as pessoas com as quais convivo a fim de identificar ou entender melhor o que pode ser a resiliência. Algumas pesquisas ratificam a importância da presença de comportamentos mais resilientes nas pessoas, sobretudo em um mundo que se encontra em constantes transformações e exige uma rápida capacidade de adaptação. Em muitos dos textos observados percebe-se que há uma tendência em atribuir unicamente ao indivíduo a responsabilidade de apresentar comportamentos resilientes, admitindo que essa capacidade seja algo inerente à personalidade de algumas pessoas. No entanto, diante das leituras, achei conveniente aproximar-me da idéia a qual diz que a resiliência poderá ser promovida através das interações da pessoa com o meio.

Assim, o principal objetivo deste estudo é o de identificar possíveis fatores promotores da resiliência entre professoras, a partir daquilo que elas identificam como fatores que facilitam e dificultam a ação docente e como estratégias para o enfrentamento das adversidades inerentes ao trabalho docente.

2. Fundamentação Teórica

2.1 Origem e Conceitualização do Termo

Os profissionais da física, da engenharia e da odontologia apresentam certa familiaridade com o termo resiliência, uma vez que diz respeito à flexibilidade de materiais. A explicação mais utilizada do conceito de resiliência nessas áreas refere-se à qualidade de resistência de um material, que uma vez submetido à pressão, à tensão, ao choque, consegue retornar à sua forma original. Considerando a origem etimológica do termo, no inglês representa a idéia de elasticidade e uma grande capacidade de recuperação. No Latim tem o sentido de voltar, saltar para trás, recuar, ser impelido, recolher-se, romper.

O estudo da resiliência nas ciências sociais e humanas e mais especificamente na psicologia é recente, mesmo na Europa e nos Estados Unidos, que já têm uma literatura mais ampla sobre o assunto. No Brasil, é possível encontrar referências de estudos sobre o tema nessas áreas há cerca de vinte anos, mas apenas nos últimos cinco anos essa discussão tem sido mais efetiva (YUNES e SZYMANSKI, 2001).

O termo invulnerabilidade foi e ainda é bastante utilizado no estudo da resiliência na área da psicologia. Vários trabalhos foram feitos nesse sentido, mas alguns anos depois o termo viria a ser criticado. Essa expressão passa uma idéia de imunidade total a qualquer tipo de desordem, como se algumas pessoas fossem intocáveis e com uma capacidade sem limites para suportar traumas.

Assim, o termo resiliência vem gradativamente se apresentando nas produções acadêmico-literárias. Tavares (2001, p. 46) ao analisar o significado da resiliência no âmbito da psicologia, propõe “tratar-se também de uma qualidade, de uma capacidade de as pessoas, pessoalmente ou em grupo, resistirem a situações adversas sem perderem o seu equilíbrio inicial, isto é, a capacidade de se reequilibrarem constantemente”.

2.2 Divergências sobre o conceito de resiliência



Diante dessas e outras questões os estudiosos divergem ao explicar o conceito de resiliência. Há uma série de autores que a consideram algo característico da personalidade ou índole. Outros, partindo de uma perspectiva crítica, acreditam ser resultado da interação com o meio, uma vez que admitir a resiliência em termos individuais é uma maneira de rotular o indivíduo. (SILVA, ALVES e MOTTA, 2005). Será esta perspectiva por mim assumida no decorrer deste trabalho.

Ainda que o conceito de resiliência apresente muitas controvérsias e imprecisões, há vários estudos (CASTRO, 2001; YUNES, 2001; TAVARES, 2001; PINHEIRO, 2004; SILVA, ALVES, MOTTA, 2005) direcionados à sua promoção, fortalecendo a idéia de que pode ser desenvolvida ou fortalecida a partir das interações com o meio. De acordo com Pinheiro (2004, p. 73) “Um sujeito resiliente depende das relações que tenha estabelecido na sua interação com o ambiente e das diferenças individuais na percepção da situação causadora de estresse”. A existência de ambientes facilitadores, que promovam situações positivas pode vir a gerar os fatores de proteção. No entanto, quando não há esse tipo de ambientes os fatores de risco podem vir a ser determinantes.

2.3 Fatores Condicionantes – Risco e Proteção

É diante dessas reflexões que Yunes (2001) lança uma perspectiva crítica sobre o termo, no sentido de se fazer uma análise cuidadosa antes de admitir que uma pessoa seja resiliente. De acordo com a perspectiva da autora tem-se observado que o conceito de risco mostra plasticidade. Uma situação de risco em um determinado momento de vida dessa pessoa poderia não significar risco se tivesse acontecido em outro momento. Ou ainda, o que é risco para um indivíduo pode não ser considerado risco para outro, ou seja, é a partir da percepção do sujeito diante do problema que seus comportamentos terão sentido. Deve-se sempre levar em conta o contexto sobre o qual está inserida a situação de risco, pois analisar um fato isoladamente sem considerar acontecimentos anteriores e posteriores não faria sentido (YUNES, 2001).

Os fatores de proteção também estão diretamente ligados ao estudo da resiliência. Segundo Rutter (1985 apud YUNES, 2001) “fatores de proteção referem-se a influências que modificam, melhoram ou alteram respostas pessoais a determinados riscos de desadaptação”. A existência de ambientes que tenham essas influências é de grande importância para um movimento de promoção de resiliência.

No entanto, Yunes (2001) propõe uma reflexão sobre a definição de fatores de proteção, fatores de risco e o próprio conceito de resiliência, assumindo a idéia de relatividade desses conceitos. Partindo dessa perspectiva, é preciso considerar que os fatores de risco e os fatores de proteção não são determinantes por si só, uma vez que suas consequências estão diretamente ligadas à realidade de vida do indivíduo. Neste sentido, torna-se importante considerar os processos e mecanismos, ou seja, conhecer o cenário de vida desta pessoa, suas relações com o meio a fim de entender as repercussões das situações adversas em sua vida.

2.4 Trabalho docente e Resiliência

A estrutura do trabalho docente tem por característica uma complexidade própria revelada, entre outras coisas por relações que vão além do cotidiano da sala de aula. Para Tardif e Lessard (2007), no seu dia a dia profissional, o professor tem que respeitar programas e finalidades escolares; os objetivos com os quais trabalha costumam ser ambíguos e heterogêneos; assume diferentes papéis diante dos alunos, ora como agente moral, ora como responsável por sua instrução; assume um lugar dentro das diferentes hierarquias do sistema educativo; e seu trabalho se firma pelo tempo, pelo ritmo e pela dinâmica da rotina escolar.



A própria atividade dentro da sala exige do professor diversas habilidades, dentre as quais a de estar atento à especificidade de cada aluno ao mesmo tempo em que atende o conjunto como um todo. Além disso, ele ainda precisa seguir regras institucionalizadas e burocratizadas, impostas pelas relações de poder existentes dentro da organização escolar. Assim, sua atividade consiste, ao mesmo tempo, em flexibilidade e equilíbrio, uma vez que as interações do professor com seus alunos têm influências diretas com as exigências do ambiente organizacional. (TARDIF e LESSARD, 2007).

Ainda sobre a complexidade do exercício docente, Castro (2001) ressalta que o cotidiano escolar impõe ao professor um grande nível de exigências, que o impele a lidar com situações repletas de multidimensionalidade, imprevisibilidade e imediaticidade de eventos e unicidade de respostas a inúmeras situações práticas, constituindo-se, portanto, num sério desafio (CASTRO, 2001). Além disso, o professor precisa atender uma série de cobranças relacionadas ao novo contexto social.

Diante da intransigente e complexa realidade, o docente pode vir a desenvolver sentimentos negativos como ansiedade, insegurança, medo de não conseguir alcançar o seu objetivo, desejo de abandono, insatisfação, chegando a casos mais graves como a síndrome de Burnout. A insatisfação profissional tem sido um tema bastante discutido por muitos autores, sobretudo quando relacionada ao mal-estar docente. (PEDRO e PEIXOTO, 2006). Esses estudos alertam ao fato do mal-estar afetar não só ao trabalho docente, mas também a saúde do professor. É em meio a essas questões que, alguns autores (TAVARES, 2001; CARVALHO, 2003; ARAÚJO et al., 2005; SILVA, ALVES, MOTTA, 2005) acreditam que o desenvolvimento de posturas mais resilientes nos professores pode vir a contribuir no exercício de sua prática. Para tanto, é interessante partir de uma perspectiva crítica, ao analisar a importância da resiliência, uma vez que não se pode esperar desses professores um comportamento mais positivo sem ao menos apoiá-los na elaboração de estratégias que visem facilitar o seu trabalho.

Há uma série de fatores que podem vir a contribuir para que o professor assuma posturas mais resilientes diante das adversidades inerentes ao seu trabalho. Quando o professor convive num ambiente que expressa confiança, empatia e solidariedade tem a possibilidade de desenvolver comportamentos mais positivos. De acordo com Fontana (1998), Meleiro (2002), Esteve (1999), Kyriacou (2001), Tavares (2001), mencionados em Carvalho (2003), é fundamental o apoio e o incentivo de pessoas que estão envolvidas na mesma tarefa. A ajuda mútua e a troca de experiência são importantes, pois faz desenvolver uma relação de cumplicidade, a qual ajuda no enfrentamento das adversidades. Para isso é essencial que o professor admita a realidade, reconhecendo as dificuldades, pois dessa forma ajuda a enfrentá-las. Castro diz que:

Por outro lado, a falta de apoio influencia diretamente na condição do trabalho docente. Muitos professores encontram-se desmotivados, sobrecarregados e com baixa auto-estima por não terem suas necessidades atendidas na situação de trabalho. Dessa forma eles não conseguem assegurar a existência de um sentido em suas tarefas e não percebem reconhecimento social pela importância do seu trabalho. Diante disso, parece relevante a existência de uma nova estrutura que dê os subsídios necessários para que os docentes possam desempenhar o seu papel com um maior envolvimento e satisfação.

3. Procedimentos Metodológicos

O presente estudo, o qual fez uso de uma abordagem qualitativa, contou com a participação de 10 professoras efetivas da Rede Municipal da Cidade do Recife. Todas com uma média de seis a dez anos de profissão. Os dados foram coletados a partir de uma entrevista semi-estruturada, na qual possibilitou às professoras falarem livremente sobre o tema abordado. Não



foram utilizadas categorias prévias, procedendo-se a categorização dos dados a partir das respostas apresentadas pelas professoras.

O primeiro bloco da entrevista foi direcionado a identificar os principais fatores que dificultam e facilitam o trabalho docente. No segundo bloco, buscou-se saber os tipos de estratégias utilizadas para o enfrentamento das adversidades por elas apontadas.

4. Análise dos dados

Quanto aos principais fatores que dificultam e facilitam o trabalho docente, os dados foram organizados considerando a ordem de maior a menor freqüência.

Em relação às dificuldades, foi possível agrupar todas as respostas apresentadas pelas professoras, em três categorias principais: a ausência dos pais, as condições de trabalho e a desvalorização profissional.

Considerando a primeira categoria, as professoras se dizem sozinhas e com uma carga de responsabilidade maior no aprendizado dos alunos. Muitas justificam que essa ausência atrapalha o andamento das atividades, pois, segundo afirmam, alguns pais não valorizam o dever escolar, deixando o professor sem retorno.

O segundo aspecto bastante citado nas entrevistas refere-se à desvalorização do profissional da educação, elas se queixam da falta de reconhecimento do seu trabalho pela sociedade, pela instituição e pelo sistema educacional como um todo.

“... o professor na prática não tem valor, você está fazendo o seu trabalho e não é levada a sério”. (J)

Outro ponto muito importante destacado pelas professoras foram as condições de trabalho. Algumas afirmam não terem apoio da gestão, criticam o fato de a escola não disponibilizar os materiais necessários para se planejar uma boa aula. Tornando-se uma prática comprar os materiais com o dinheiro do próprio bolso.

“... se eu for trabalhar com o que eu tenho na escola eu não faço nada, tudo que eu imagino, tudo que eu crio, eu imprimo em casa, eu escaneio...”. (J)

De acordo com Sampaio e Marim (2004) a deterioração do trabalho escolar tem sido crescente. A precariedade de materiais deixa os professores com poucas opções na hora de planejar suas atividades, provocando desânimo e revolta em muitos deles.

Ainda no que respeita às condições de trabalho, as professoras contestam a falta de material humano, dizem ser de extrema importância o apoio de alguém na sala de aula com elas. Além disso, muitas se dizem sem tempo para trocarem experiências e planejar juntas as atividades.

“O tempo é muito pouco, aliás, praticamente não temos tempo para planejar as atividades, criar jogos...”. (F)

Elas atribuem este fato da falta de tempo também à falta de apoio da gestão, a qual não disponibiliza um momento para que haja essas reuniões. A troca de experiência é de grande importância para o enfrentamento das adversidades. Dialogar com pessoas que vivem a mesma realidade pode propiciar a solidariedade entre os colegas de profissão, a sensação de não estar sozinho, Além de estimular a criatividade para planejar atividades mais interessantes para os alunos.



Outro ponto presente na fala de diferentes professoras está relacionado com a questão salarial. As professoras demonstram sentimentos de revolta e mágoa por não se sentirem valorizadas.

“... o que eu não concordo, o que eu não aceito mais é ter 34 anos e não ter uma casa própria para morar é não ter condições de lazer...”. (J)

A fala da professora (J) aponta dois aspectos de grande importância: quando afirma que aos 34 anos não tem uma casa própria e quando diz que não tem condições de ter um lazer. Isto significa por um lado o impedimento à realização de um sonho e por outro o impedimento do direito ao ócio, aspectos importantes para a manutenção da saúde psicológica de qualquer cidadão.

Por fim, outras dificuldades foram também apontadas pelas professoras. Entre elas o aumento da violência que vem invadindo os ambientes escolares.

Vejamos agora o que dizem as professoras sobre os fatores que facilitam o trabalho docente. Neste posto as respostas foram organizadas por ordem de freqüência, no sentido de maior para menor:

1) O apoio da gestão, sempre disponibilizando os materiais necessários, na medida do possível. 2) O próprio compromisso do professor em fazer o seu trabalho com dedicação, com vontade de planejar e estudar. 3) A satisfação profissional. 4) As capacitações e os cursos de atualização. 5) A troca de experiências entre os colegas.

O apoio da gestão é, na compreensão dessas professoras, o principal facilitador do trabalho docente. Elas afirmam terem suas necessidades atendidas quando a escola disponibiliza as condições necessárias para se fazer um bom trabalho, quando oferece os materiais didáticos e coloca estagiárias na sala de aula para ajudar no andamento das atividades. Percebe-se nessas falas a satisfação de se sentirem valorizadas.

“Aqui nesta escola o que mais conta é a organização e a excelente administração... nunca, jamais eu fiz um trabalho nesta escola que eu não tivesse o apoio da direção, da equipe toda...”. (L)

Outro ponto muito presente na fala das professoras, e que merece destaque, diz respeito ao próprio compromisso, a dedicação, o gosto pelo o que faz. É possível observar um sentimento positivo, relacionado ao próprio trabalho, o qual pode ser um importante indicativo de elevada auto-estima e confiança diante de suas próprias atitudes. Essa percepção corrobora o estudo de Castelo-Branco e Pereira (2001, apud PEDRO E PEIXOTO, 2006) feito com professores da educação infantil, os quais concluem que os professores que demonstraram maior motivação para a docência e maior auto-estima também demonstraram os maiores índices de satisfação e bem-estar profissional.

A troca de experiência entre os colegas de profissão é um fator que facilita para algumas professoras. Elas afirmam que a boa comunicação ajuda o trabalho em equipe, enriquecendo as atividades da escola.

Nessa escola nós temos um diferencial, que eu acho muito interessante, é a troca. Nós termos o trabalho de um influenciando o do outro... (L)

Partindo dos pensamentos de Fontana (1998), Esteves (1999), Almeida (2000), Kyriacou (2001), Meleiro (2002), citados em Carvalho (2003), o apoio e o incentivo de pessoas que compartilham da mesma realidade é fundamental. A boa relação com os colegas de profissão propicia ter a iniciativa de compartilhar as adversidades do cotidiano, fazendo com que os professores se sintam apoiados e solidarizados com todo o grupo.



Passemos agora à segunda parte da entrevista. Essa parte foi direcionada a identificar o que as professoras estão utilizando como estratégias para minimizar as dificuldades por elas apontadas.

Considerando que uma das dificuldades mais citadas foi a falta de acompanhamento dos pais na vida escolar dos filhos, a maior parte das professoras aponta, como estratégia, buscar um maior envolvimento na vida familiar dos alunos. Elas afirmam conscientizar os pais, através de conversas no dia-dia, palestras, reuniões, da importância da escola na vida de seus filhos.

“... sempre estar buscando esses pais, fazer com que eles percebam essa importância de estar na escola...”. (C)

Uma outra estratégia muito falada pelas professoras é a de estar sempre tentando criar atividades diversificadas para dinamizar as aulas. Percebe-se em suas falas a vontade e a iniciativa de trazer coisas novas para os alunos.

“A gente sempre busca fazer algum projeto, alguma coisa nova para os meninos, então a gente sempre sai buscando o caminho... ”. (F)

A fala destacada acima evidencia sinais de iniciativa, persistência, boa vontade, mesmo correndo o risco de não acertar. Esse comportamento pode ser indicativo de características resilientes, uma vez que demonstra abertura a novas experiências, bem como tentativa em transformar as situações adversas. Essa percepção corrobora o estudo de Castro (2001) feito com professores que, mesmo apontando as mais variadas dificuldades em suas práticas, revelam-se entusiasmados, esperançosos e abertos a novos conhecimentos.

A busca de tempo extra para planejar as atividades e conseguir um bom material para as aulas também foi um ponto bastante comentado pelas professoras. Muitas estão dispostas a abdicar de um momento com a família ou a passar uma madrugada sem dormir a fim de planejar suas atividades para o dia seguinte. Nota-se nas falas de algumas professoras, apesar de precisarem sacrificar alguns momentos pessoais, certo entusiasmo e força de vontade. Elas afirmam que essas ações tornaram-se uma prática comum na vida de muitos professores, porém, ainda assim, se queixam da falta de apoio institucional por não garantir um tempo extra para o planejamento das aulas.

“... a minha família que agüenta eu passar a madrugada acordada e finais de semana planejando tarefinhas (risos)... ”. (C)

O entusiasmo e a força de vontade, presentes na fala dessa professora, revelam um envolvimento com o seu trabalho que vai além das exigências formalmente estabelecidas. O que demonstra que essas professoras encontram significado no que fazem, beleza, encantamento, características que podem ser consideradas como resilientes (CASTRO, 2001; MONTEIRO et. al. 2001; CARVALHO, 2003; MELILLO e OJEDA, 2005).

Trabalhar o lado afetivo dos alunos também foi apontado como estratégia por algumas professoras. Elas relacionam o fato de trabalhar em comunidades consideradas complexas, violentas, com a realidade de atender alunos carentes de afeto, de carinho.

“Vejo sempre o aluno, seu lado emocional, seu lado afetivo se a gente não tiver essa proximidade com o aluno a aprendizagem não vai ser 100%”.

Sobre esse assunto Tardif e Lessard destacam que:

A relação afetiva com os alunos, mesmo quando é positiva, depende de múltiplos fatores não afetivos: a pobreza, a dificuldade dos grupos, a idade dos alunos. Enfim, a



afetividade não é somente da ordem das coisas sentidas subjetivamente; constitui também, em nossa opinião, um dos recursos utilizados pelos atores – os professores e os alunos – para chegar a seus fins durante suas diversas interações. (TARDIF e LESSARD, 2007, p. 159)

A fala dessa professora revela, portanto, um olhar sensível à realidade dos alunos, o que demonstra uma habilidade para estimular os mais necessitados, sem abandoná-los. Esta habilidade, segundo Walsh (1998, apud MELILLO e OJEDA, 2005), é importante em pessoas com características resilientes.

Algumas professoras também apontam como estratégia a conversa com os colegas de profissão a respeito das adversidades. Elas procuram socializar suas dificuldades no sentido de buscar uma ajuda mútua. De acordo com o que já foi mencionado anteriormente, essas estratégias são de grande importância para o enfrentamento das situações indesejáveis, uma vez que elas estimulam o apoio e a solidariedade entre os colegas. (CARVALHO, 2003).

O uso da criatividade para suprir a falta de material na escola também foi algo apontado por algumas professoras. Expressar a criatividade indica uma habilidade muito presente em pessoas resilientes. Yunes (2003), ao traduzir em um quadro os processos-chaves de resiliência, proposto por Walsh (1998), afirma que na solução de problemas, uma pessoa com comportamentos resilientes, tende a fazer uso de sua criatividade.

Considerações finais

Um dos objetivos deste estudo foi identificar os principais fatores que dificultam e facilitam a ação docente. Neste sentido, observamos que as dificuldades apontadas são relacionadas à falta de apoio e incentivo das pessoas envolvidas na mesma tarefa, a falta de envolvimento dos pais na vida escolar de seus filhos, como também a falta de políticas que reconheçam a importância do professor na sociedade através de iniciativas que fomentem e garantam a valorização desse profissional.

Quanto aos fatores que facilitam o trabalho docente foram mencionados, entre outros pontos, o apoio institucional, o qual valoriza e incentiva o trabalho das professoras, o próprio compromisso e a dedicação delas ao realizarem suas atividades e as trocas de experiências, constituindo relações de cumplicidade e ajuda mútua.

Quanto às estratégias elas utilizadas para o enfrentamento das adversidades. Em muitos dos casos, revelam comportamentos com características resilientes, uma vez que as professoras demonstram habilidades que expressam força de vontade, confiança e desejo de transformar a situação adversa.

Foi possível confirmar o nosso entendimento acerca da necessidade de oferecer aos docentes condições favoráveis para que os mesmos possam desenvolver habilidades que os ajudem no enfrentamento das adversidades. É possível observar que muitas professoras assumem posturas positivas diante das situações de trabalho. Contudo, verifica-se ainda que essas posturas são influenciadas pela convivência em ambientes que expressavam a solidariedade e a cumplicidade entre as pessoas.

Portanto, torna-se necessário discutir a organização de um movimento, o qual vise a promoção da resiliência no exercício do trabalho docente. Oferecendo aos professores boas oportunidades, incentivando-os com palavras de apoio, fazendo com que os mesmos possam externar seus sentimentos, conservar sua auto-estima e encantamento com o trabalho.

Referências Bibliográficas



CARVALHO, F. A. de. Burnout e resiliência: novos olhares sobre o mal-estar docente. *Revista UniVap*, v. 10, n. 18, 2003.

CASTRO, M. A. C. D. de. Revelando o sentido e o significado da resiliência na preparação de professores para atuar e conviver num mundo em transformação, In: TAVARES, J. (org.). *Resiliência e educação*. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 2001

MELILLO, A.; OJEDA, N. S. *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas*. Campos, Porto Alegre: Artmed, 2005.

PEDRO, N.; PEIXOTO, F. Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. *Análise Psicológica*, 2, XXIV, p. 247-262, 2006.

PINHEIRO, D. P. N. A resiliência em discussão. *Psicologia em Estudo*, v. 9, n. 1, p. 67-75, Maringá, 2004.

SAMPAIO, M. das M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educ. Soc.*, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. Campinas, 2004.

SILVA, N.; ALVES, D.; MOTTA, C. D. V. B. Espaço de criação criatividade e resiliência: formação docente numa perspectiva inter e transdisciplinar. *Cad. Psicopedag.*, v.5, n. 9, p. 00-00, São Paulo, 2005

TARDIF, M.; LESSARD, C. *Trabalho Docente, o elemento para uma teoria da docência*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TAVARES, J. Resiliência na sociedade emergente. In: TAVARES, J. (org.). *Resiliência e educação*. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 2001.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKY, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, J. (org.). *Resiliência e educação*. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 2001.



LITERATURA DE CORDEL: ENCANTAMENTO E CULTURA POPULAR EM UM FOLHETO DE MANOEL MONTEIRO.

Cláudia Janaina Galdino FARIAS

Suzana Maria de Queiroz BENTO

Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Aspectos históricos da literatura de cordel

Podemos afirmar que na época dos conquistadores greco-romanos, fenícios, cartagineses, saxões, etc., a Literatura de Cordel já existia, tendo chegado a Península Ibérica (Portugal e Espanha) por volta do século XVI. Na Península, a Literatura de Cordel recebeu os nomes de “pliegos sueltos” (Espanha) e “folhas soltas” ou “volantes” (Portugal). Florescente, principalmente na área que se estende da Bahia ao Maranhão, esta maravilhosa manifestação da inteligência brasileira merecerá no futuro, um estudo mais profundo e criterioso de suas peculiaridades particulares. O grande mestre de Pombal, Leandro Gomes de Barros, que nos emprestou régua e compasso para a produção de Literatura de Cordel, foi de extrema sinceridade quando afirmou na peleja de Riachão Com o Diabo, escrita e editada em 1899

Esta peleja que fiz
Não foi por mim inventada,
Um velho daquela época
E tem ainda gravada
Minhas aqui são as rimas
Exceto elas, mais nada.

Oriunda de Portugal, a Literatura de Cordel chega ao balaio e no coração dos nossos colonizadores, instalando-se na Bahia e mais precisamente em Salvador. Daí se irradiou para os demais estados do Nordeste. A pergunta que mais inquieta e intriga os nossos pesquisadores é “Por que exatamente no Nordeste?”

A resposta não está distante do raciocínio livre nem dos domínios da razão. Como é sabida, a primeira capital do Brasil foi Salvador, ponto de convergência natural de todas as culturas, permanecendo assim até 1763, quando foi transferida para o Rio de Janeiro. Na indagação dos pesquisadores, no entanto, há lógica, porque os poetas da bancada ou de gabinete, como ficaram conhecidos os autores da Literatura de Cordel, demoraram a emergir do seio bom da terra natal.

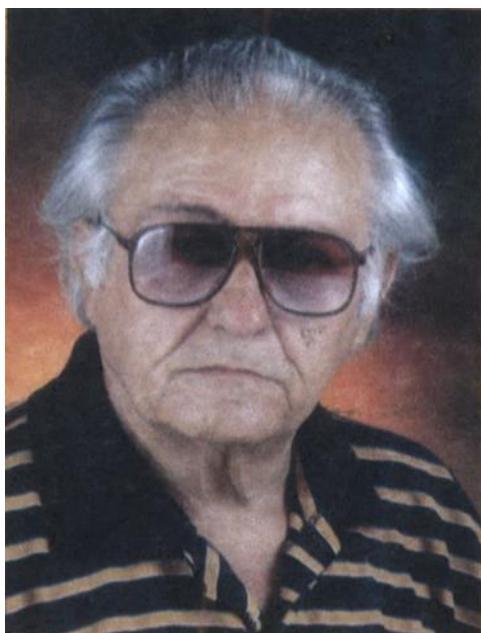
Mais tarde, por volta de 1750 é que apareceram os primeiros vates da Literatura de Cordel oral. Engatinhando e sem nome, depois de relativo longo período, a Literatura de Cordel recebeu o batismo de poesia popular. Foram esses bardos do improviso os precursores da Literatura de Cordel escrita.

Os registros são muito vagos, sem consistência confiável, de repentistas ou violeiros antes de Manoel Riachão do Mergulhão, mas Leandro Gomes de Barros, nascido no dia 19 de Novembro de 1865, teria escrito a peleja de Manoel Riachão Com o Diabo, em fins do século passado. Sua afirmação, na última estrofe desta peleja é um rico documento, pois evidencia a não contemporaneidade do Riachão como o rei dos autores da Literatura de Cordel. Ele nos dá um amplo sentido de longa distância ao afirmar: “Um velho daquela época a tem ainda gravada.”

Um pouco de Manoel Monteiro



Manoel Monteiro da Silva (em arte, Manoel Monteiro), nasceu em Bezerros, Pernambuco, no dia 4 de Fevereiro de 1937. Ele é o mais inspirado poeta popular brasileiro em atividade e um dos grandes responsáveis pela difusão da Literatura de Cordel nas escolas. Propagandista do NOVO CORDEL reivindica a atualização dos temas e a adequação da linguagem aos novos tempos, imprescindíveis à sobrevivência da literatura popular em verso. Detalhista, meticoloso, aborda em seus folhetos temas variados e polêmicos, com surpreendente objetividade. Dentre os muitos títulos de sua autoria, destacam-se: O Castigo da Soberba, Uma Tragédia de Amor, Peleja de Manoel Camilo com Manoel Monteiro, Padre Cícero: Político ou Padre? Cangaceiro ou Santo? Vive presentemente em Campina Grande-PB, divulgando a cultura e a história do estado que o acolheu através do Projeto Paraíba Sim Senhor! Onde apresenta resumos biográficos de ilustres filhos deste estado. Também é membro da Academia Brasileira de Literatura de Cordel, onde ocupa a cadeira de número 8, patronizada pelo poeta Manoel Tomaz de Manoel Tomaz de Assis.



Expansão da literatura de cordel no Brasil

A expansão da Literatura de Cordel no Brasil é confirmada por Manoel Monteiro, através de uma entrevista concedida ao JORNAL DA PARAÍBA em 21 de Outubro de 2003. Vejamos:

Para minha alegria, está existindo uma renascença em todo o Brasil (da cultura do cordel). Em Fortaleza, nós temos a Tupiniquim, em São Paulo: a Hedra e a Luzeiro, no Rio de Janeiro temos a Literatura Brasileira de Cordel, por aqui (campina Grande), eu tenho a minha própria editora que lança semanalmente, além de dezenas de outros exemplos. A imprensa de um modo geral está sendo generosa, porque vê que o cordel é uma linguagem sempre renovada. Quando o Ministério da Agricultura abre suas portas para falar de poesia popular como veículo paradidático, alguma coisa importante está acontecendo. Nós estamos mostrando que o folheto tem utilidade na escola como veículo de informação e



como entretenimento. A Secretaria de Educação imprimiu 24 mil exemplares de cordéis para distribuir nas escolas. Cada escola municipal de Campina Grande já conta com uma média de 100 cordéis

O trabalho com poesia na sala de aula

O trabalho com a poesia, sobretudo a poesia popular ainda sofre resistência, tanto por parte dos professores quanto dos alunos, no que diz respeito à leitura, interpretação, à criação e à recriação de poemas, e isto ocorre, muitas vezes, apenas pela falta de familiaridade com a poesia. A aproximação da poesia com os alunos deve ser feita de maneira planejada. Primeiramente, o professor precisa ser um leitor assíduo e que tenha na leitura uma prática prazerosa. Em segundo lugar, é necessário investigar o interesse e o nível de leitura dos alunos, para saber a partir de onde começar, com que tipo de poesia iniciar. Por último, fazer uso de um ambiente adequado, que favoreça o prazer pela poesia. Quanto à função da poesia na sala de aula, destacamos a concepção de PINHEIRO (2002, p.21):

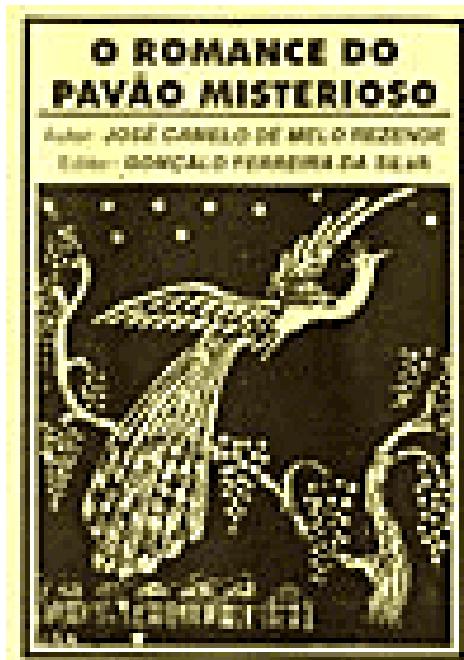
A função social da poesia, é bom lembrar, não é mensurável, dentre modelos esquemáticos. É uma experiência íntima que muitas vezes captamos pelo brilho do olhar do nosso aluno, pelo sorriso, pela conversa no corredor.

Características gráficas dos folhetos de cordel

Os folhetos de cordel brasileiros (também chamados “folhetos de feira”) com textos poeticamente estruturados têm a sextilha (conjunto de seis versos) como estrofe básica, mas também há as septilhas, oitavas e décimas (respectivamente sete, oito e dez versos, este último também chamado “martelo”). A métrica dos versos é em geral a redondilha maior, ou seja, os versos de sete sílabas, mas sem o rigor que vigora na poesia erudita. Finalmente, têm rimas e vocabulário simples, mas nem por isso perdem, antes ganham, em valor estético.

Os folhetos são ilustrados principalmente por xilogravuras, ou seja, gravuras rústicas feitas a partir de entalhes em chapas de madeira. Um exemplo é a capa do “Romance do pavão Misterioso”, que ilustra este artigo. Por fim, convém lembrar que há produções semelhantes em alguns países da América hispânica, como Argentina, Nicarágua, México, Colômbia, Chile e Venezuela. Mediante a carência existente no trabalho com Literatura de Cordel, priorizamos como principais objetivos a importância, familiarização e valorização dos folhetos de cordel como elemento bastante significativo da nossa cultura, pois como afirma CARVALHO e SILVA (2007, p.2), a leitura com textos poéticos precisa ser mais valorizada, e é de suma importância saber usufruir destes, pois, é através deles que expressamos nossos sentimentos e buscamos colocar em prática nossas emoções.

Neste processo, faz-se essencialmente necessário que os folhetos de cordel sejam levados aos alunos principalmente com forma lúdica de entretenimento e como um meio de favorecer a valorização de nossa cultura. Traçamos também como objetivos deste processo favorecer oportunidades em que os alunos possam ouvir e ler cordéis, podendo socializar suas idéias acerca das experiências de leitura, sendo também estimulados a explorar vários tipos de cordéis, prestando atenção às ilustrações, autores, características gráficas, o estilo de cada autor, etc.



Metodologia

A primeira estratégia que desenvolvemos com os alunos foi o favorecimento de um debate prévio, objetivando conhecer o grau de conhecimento dos alunos em relação aos folhetos de cordel. Poucos alunos conheciam este tipo de literatura e rapidamente interessaram-se pelo debate que foi estabelecido na sala de aula. Tendo-se esclarecido o que é Literatura de Cordel, apresentamos aos alunos o folheto intitulado “Poesia Popular de Ler e Brincar, Ouvir e Dançar”. Iniciamos o trabalho com Literatura de Cordel na turma com este folheto porque o mesmo retrata, de maneira clara e lúdica, as brincadeiras tradicionais que marcaram gerações e que encantam as crianças até os dias de hoje. Já havíamos lido o folheto por várias vezes, objetivando proporcionar aos alunos uma leitura adequada e dinâmica deste, provocando assim, o interesse dos alunos por este tipo de literatura.

Todos os alunos prestaram bastante atenção à leitura do cordel e ao perceberem as rimas, o vocabulário popular e a criatividade do autor sobre o tema, todos começaram a rir e uns até repetiram os versos que mais lhes foram interessantes. Finalizada a leitura, promovemos um debate onde, mesmo sem exigências, todas as crianças demonstraram muito entusiasmo em suas colocações e puderam socializar livremente suas concepções sobre o folheto e o estilo do cordelista, já citado neste artigo. No segundo dia, cada criança recebeu uma cópia do folheto para leitura individual. Todos se mantiveram atenciosos à sua leitura e quando todos terminaram suas leituras, promovemos uma atividade onde os alunos foram estimulados a ilustrar a septilha que mais lhe chamou a atenção.

As crianças realizaram a referente atividade com bastante entusiasmo e todos, um a um, apresentaram suas ilustrações, lendo, em voz alta e com entonação ensaiada, as estrofes que caracterizavam cada ilustração. Os alunos demonstraram tanto interesse pelo trabalho com cordel que decidimos realizar uma dramatização do cordel trabalhado. Todos os alunos foram estimulados a ensaiarem a leitura bem entonada da septilha que mais gostaram.

Todas as crianças quiseram participar da dramatização do cordel e estes participaram de todo o processo de desta experiência, desde a confecção dos convites para os pais até a própria confecção do figurino usado por eles. Todos os pais foram convidados para prestigiarem a apresentação dos filhos, que aconteceu no pátio da escola. A metade da turma ficou responsável em ler, com a entonação adequada, cada septilha do folheto de cordel.



A outra metade ficou responsável em demonstrar gestos que caracterizavam cada uma das septilhas do cordel. Finalizada a apresentação, cinco alunos explicaram ao público, através de pesquisas realizadas em sala de aula e também em casa, os aspectos históricos e culturais da Literatura de Cordel, o que chamou a atenção de todos os presentes.

Resultados

Como resultado alcançou-se não só o prazer pela leitura, como também a aproximação dos alunos com a Literatura de Cordel, uma vez que esse gênero é tão relevante e tão pouco utilizado em sala de aula. A leitura bem entonada do folheto, como também o estímulo às ilustrações, debates e dramatizações contribuíram significativamente na formação de alunos leitores, que atualmente encarregam-se de voluntariamente escolher e ler folhetos de cordel em sala de aula.

Considerações finais

A referente experiência contribuiu significativamente para o estabelecimento de um processo lúdico e de familiarização e valorização da Literatura de Cordel, favorecendo e otimizando o processo de leitura em sala de aula. Vale salientar que alcançamos esse significativo resultado pelo fato de não termos usado a Literatura de Cordel como proposta para atividades puramente didáticas, mas principalmente como forma de arte.

Referências

ACADEMIA BRASILEIRA DE LITERATURA DE CORDEL. Disponível em:

(www.abcl.com.br)

CARVALHO, Ester Ribeiro; SILVA, Eliane Gomes. **Crianças lendo cordéis de outras crianças**. Artigo apresentado no SINALE . João Pessoa/ PB, 2007.

MONTEIRO, Manoel. **Cordéis diversos, depoimentos e documentário**. Campina Grande, 2007.



A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NA INDÚSTRIA DE CONFECÇÃO DE TABOLEIRO GRANDE/RN: CONSIDERAÇÕES SOBRE OS IMPACTOS DA REESTRUTURAÇÃO TÉCNICO-ORGANIZACIONAL⁵

Cláudia Maria da Costa FREITAS

Vanuza Maria Pontes SENA

Franciclézia de Sousa Barreto SILVA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

Frente a um contexto de crise iniciada no final dos anos 1960 e inicio dos anos 1970, o capital buscou reestruturar-se sob os moldes de um novo modo de produção, o qual implicou na introdução de inovações tecnológicas e organizacionais ocasionando várias mudanças no mundo do trabalho.

Deflagraram-se novos processos de trabalho, onde a produção em massa cede lugar à produção diferenciada; isso porque a difusão no final da década de 1970, de modelos mais flexíveis põe em cheque, as práticas dos modelos fordista/taylorista. Trata-se de vencer a rigidez fordista por meio de uma reestruturação do sistema capitalista mundial (SILVA & DANTAS, 2006). Processo de acumulação, que requer um novo perfil de trabalhador, polivalente, que põe em discussão os novos rumos assumidos pelo mercado de trabalho, quando se passa a questionar a questão da qualificação profissional, rumo aos novos ditames de competição acelerada.

Nesse contexto destacamos as indústrias de confecções que vem pouco a pouco se adaptando às exigências do mercado competitivo e das grandes inovações tecnológicas.

A indústria de confecção está presente também na região Nordeste, quando se verificam pólos dinâmicos nesse ramo, dentre os quais se destaca o Estado do Rio Grande do Norte, que, nos últimos anos, tem articulado atividades voltadas à questão têxtil. Segundo o IICA (2006), o município de Taboleiro Grande/RN, por sua vez é uma das cidades que se destaca nesse segmento no referido estado.

Com base no exposto, objetivamos estudar o impacto do processo de reestruturação produtiva da indústria de confecções no município de Taboleiro Grande/RN, dando ênfase a questão da mão-de-obra contratada.

Nessa perspectiva, os objetivos foram alcançados mediante a realização de uma pesquisa de campo feita por meio da aplicação de entrevistas junto aos proprietários e funcionários nas indústrias de confecções instaladas no município.

1 Um enfoque da qualificação profissional em meio ao paradigma da acumulação flexível

A reestruturação produtiva tem sua lógica derivada de um contexto social, político e econômico marcado pelas crises financeiras de mercado e social que emerge nos anos 1960 e 1970, e colocam para as empresas novas necessidades de integração, com fins a dar saltos de produtividade, o que têm, por sua vez, repercutidos desastrosamente na classe trabalhadora.

⁵ Esse trabalho tem como base teórica e de dados, a monografia de graduação de Cláudia Maria da Costa Freitas., intitulada Reestruturação tecnico-organizacional, emprego e qualificação na indústria de confecções de Taboleiro Grande-RN.



A flexibilidade surge como a grande mudança na estética do capitalismo atual, que vem acompanhada do combate à rigidez, da burocracia e da apologia ao risco. Porém, afirma Antunes (1999), “A acumulação flexível não se apóia somente na flexibilidade do trabalho, mas, também, na flexibilidade dos processos de trabalho, nos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo”.

No Brasil, somente a partir de 1990, podem-se sentir os impactos desse processo de acumulação flexível. Isso se deu através da implantação “de vários receituários oriundos da acumulação flexível e do ideário japonês, com a intensificação da *lean production*, do sistema *just-in-time, kanban*, do processo de qualidade total, das formas de subcontratação e de terceirização da forma da força de trabalho”. (DANTAS & SILVA, apud ANTUNES, 2007, 04).

Segundo Pochmann, essa transição de modelos produtivos, “seria produto da constituição de uma empresa, que operaria cada vez mais em rede, e voltada à diferenciação dos produtos, num ambiente de acirrada concorrência intercapitalista” (2001, p.42).

Nessa fase de acumulação flexível espera-se que os trabalhadores sejam mais ágeis, abertos a mudanças no processo de trabalho e possam operar várias máquinas ao mesmo tempo. Este novo paradigma utiliza-se de trabalhadores mais qualificados, multifuncionais e proativos que vão de encontro às inovações e melhorias de qualidade. Desta forma, segundo Macambira (1998), “A transformação do trabalhador torna-se, assim, uma necessidade do capital”.

A classe trabalhadora vivencia uma pressão por parte dessa evolução, que exige uma maior formação do trabalhador para atuar no mercado, uma vez que a força de trabalho é tida na atual roupagem da economia como mercadoria, porque os instrumentos de produção mais usuais são as máquinas, os equipamentos, e na era da globalização que estamos os computadores.

No entanto, as tendências, acima citadas, nos levam a entender que o impacto sobre o perfil da força de trabalho requer qualificação elevada para a sua própria atuação, haja vista que se busca no trabalho maximizar a capacidade produtiva e qualidade do produto a um custo menor.

Sobre a qualificação da força de trabalho Arruda (1997) destaca que alguns teóricos afirmam que no trabalho flexibilizado, demanda-se do trabalhador uma postura crítica, ou seja, não exige do trabalhador apenas esforço físico, mas também, o esforço mental. Mas, para atingir esses objetivos o autor relata que as unidades produtivas estão adotando métodos e técnicas de produção que flexibilizam o sistema produtivo, bem como as células de produção, mini fábricas e grupos semi-autônomos, tornando-se um trabalhador mais criativo, e que por esse mesmo motivo, demanda um trabalhador polivalente.

Segundo AUED (1999) a crescente busca pelo conhecimento, pela rapidez de informações, pela inovação tecnológica e por novos modelos de gestão da força de trabalho tem cada vez mais ampliado o grau de competitividade social e profissional, colocando esses eixos estratégicos sob dois parâmetros de discussão:

1. Inovações no processo produtivo significam novos conhecimentos sobre o trabalho, e, por conseguinte, uma formação profissional deve se adequar às demandas mercadológicas;

2. A emergência do trabalhador competente e instrumentalizado às inovações do mundo do trabalho está diretamente relacionada a mudanças no eixo da formação básica, depositando na educação, onde quer que ela se dê o desafio da formação científico-tecnológica e política. (AUED, 1999, p 178).

É sabido que com os novos métodos e técnicas organizacionais, demandam um trabalhador mais preparado, ou seja, mais qualificado, e com o aumento da complexidade das ocupações do trabalhador. Por outro lado, as mudanças resultantes da reestruturação produtiva ocorrem em intensidade diferente em cada lugar e setores de atividades econômicas. Nessa perspectiva, está o segmento da indústria têxtil que representa uma atividade produtiva de



importância no contexto histórico nacional, mantendo-se relevante neste processo de reestruturação produtiva, uma vez que tem se mostrado com tendências de modernização.

De acordo com Rifkin (1995), o setor têxtil, do qual a indústria de confecção faz parte, nos últimos anos, começou a emparelhar-se aos outros setores de fabricação com a introdução de práticas de produção enxuta e avançados sistemas de automação.

Em se tratando da região Nordeste, em meados da década de 1980, a indústria têxtil tem se destacado como uma das mais importantes atividades no Nordeste. Em que se registra nas indústrias de confecções regionais um forte crescimento nas diversas escalas de empresas. Alguns fatores estão relacionados a esses fenômenos, como a entrada em vigor do Estatuto das Micros empresas criado em 1984, com a conjuntura econômica das décadas de 1980 e 1990, e algumas barreiras à entrada inerente a essas indústrias, sobretudo nos seguimentos composto por micros e pequenas unidades produtivas.

Na década de 1990, novos investimentos são atraídos para a região Nordeste, sendo caracterizada pela diversidade de escala, onde participam microempresas, pequenas, médias e grandes, embora a participação das micro e pequenas empresas na estrutura industrial da região sejam predominantes. Estimamos que cerca de 60% das empresas produtoras de confecções do Nordeste seja micro unidades e somando-se às micros e as pequenas empresas avaliamos em 90% a participação desse subconjunto no total das indústrias em questão (BANCO DO NORDESTE, 1999).

Na região Nordeste a indústria têxtil, especificamente o segmento de confecções, está presente em todos os estados, mas com focos de concentração em cinco deles. Conforme mostra a tabela 1.

Observamos que, o estado do Ceará apresenta maior intensificação com número de indústrias o que corresponde a 36%, em seguida nesse mesmo segmento estão os estados da Bahia, Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte, sendo que o último ocupa a quarta posição no segmento de confecções da região nordeste.

TABELA 1 – PRINCIPAIS PÓLOS DE CONFECÇÕES, POR LOCALIZAÇÕES DAS EMPRESAS NA REGIÃO NORDESTE – 1999

PÓLOS	EMPRESAS
Ceará	3.719
Pernambuco	1.500
Bahia	115
Paraíba	359
Rio Grande do Norte	224
Piauí	81

FONTE: Relatório do Banco do Nordeste, 1999, p. 15.

Na seção seguinte, estão as proposições referentes à análise dos resultados da pesquisa de campo para verificar os impactos do processo de reestruturação produtiva na indústria de confecção de Taboleiro Grande/RN sobre os requisitos de qualificação na contratação da mão-de-obra.

2. Análise e interpretação dos dados

Para alcançar os objetivos do trabalho nos propomos à análise dos dados da pesquisa realizada por FREITAS (2007), a qual aplicou uma entrevista aos 3 proprietários das indústrias existente no município e aos funcionários das mesmas, totalizando 76.

Quanto ao processo de produção das indústrias constatamos que os principais produtos produzidos são: Calcinhas, sutiãs, baby dool e cuecas. De acordo com os depoimentos dos



proprietários há uma diversidade de modelos, do mais simples ao mais arrojado, o que de certa forma favorece a competição no mercado. Para a confecção da produção, conforme depoimentos dos proprietários, as matérias-primas são adquiridas, principalmente nas cidades de Natal/RN e Fortaleza/CE.

As indústrias têm lojas distribuídas em várias cidades, como: Pau dos Ferros, Mossoró e Natal no Rio Grande do Norte e Patos na Paraíba.

Quanto à média de tempo de existência das indústrias, constatamos que as mesmas se encontram na faixa correspondente a cinco anos de existência, sendo que duas indústrias já permanecem no mercado a mais de 10 anos.

Segundo Lima (2007), a inovação tecnológica apareceu de forma marcante como fenômeno da globalização, que aumentou as relações entre países e permitiu o acesso e o uso de tecnologias nos diversos segmentos de produção industrial e de organização do trabalho.

A característica marcante da inovação está no fato de produzir algo mais rápido e com mais qualidade a um custo menor, aumentando a produção e consequentemente, o mercado a que tal produto se destine. Neste sentido, com a incorporação das novas tecnologias nas indústrias de confecções a competição entra como desafio para as mesmas destacando assim, a diferença que há entre elas, e sua própria posição no mercado.

Questionados os proprietários quanto ao processo de inovação nas indústrias, constatamos que todos têm procurado inovar do ponto de vista técnico, quando num curto e médio prazo, há aquisição de máquinas e equipamentos. Essa aquisição, de acordo com os depoimentos dos proprietários, refere-se: Overlocks industriais, galoneiras industriais, tesouras elétricas, travet, bt, máquinas de limpar (retirar pontas de linha das peças), bordar, entre outras. Somente uma indústria, inovou na aquisição de computadores e máquinas de cartão de créditos. Os proprietários declararam ainda que a inovação tecnológica foi realizada a fim de dar qualidade aos produtos, como também aumentar a competitividade no mercado.

No âmbito organizacional, segundo depoimentos dos proprietários, todas as indústrias têm procurado inovar na estrutura funcional e na estratégia de marketing. Os proprietários declararam que a falta de estrutura dificulta as indústrias se inserirem num mercado mais arrojado, mais competitivo, o que tem levado estas a investirem também em marketing.

O fato é que mesmo reconhecendo a dificuldade de estrutura interna, quando perguntamos aos proprietários, se adotaram a prática da terceirização, constatamos que nenhuma indústria terceiriza algum tipo de serviço, quando se comprehende esta prática como um processo que há contratação de serviços externos de atuação em áreas específicas, alavancando o processo de racionalização das indústrias.

Questionamos ainda, quanto aos motivos que os levaram a inovarem, eles elencaram: o aumento da competitividade no mercado e a expansão do mercado.

Segundo Miranda e Araújo (2006) as mudanças globais que estão ocorrendo no sistema produtivo, responsáveis por profundas alterações no mundo do trabalho têm imposto novos requerimentos aos trabalhadores enfatizando sua qualificação e resgatando o papel da educação para o incremento da produtividade e competitividade das empresas. Como defende Arruda apud Sena (2006), mesmo em setores com baixo nível de automação, nota-se a elevação do patamar de qualificação, em virtude do processo de reestruturação produtiva. Por outro lado, as organizações conectadas aos setores modernos da economia marginalizam os trabalhadores e reproduzem situações de exclusão social, na medida em que tendem a se orientar de forma seletiva, privilegiando setores e/ou trabalhadores considerados estratégicos.

Com o objetivo de identificar o impacto perfil da mão-de-obra contratada, conforme já mencionamos anteriormente, os 76 funcionários das indústrias também foram questionados. Constatamos que a maior proporção da mão-de-obra empregada é do gênero feminino, o que representa mais de 80% dos ocupados. A predominância do gênero feminino verificada nas indústrias, comparado ao masculino, é comum nesse setor, uma vez que as mulheres



demonstram ter mais habilidade para costurar, bem como no manuseio e conservação das máquinas.

A tabela 2 mostra como se enquadra a faixa etária da mão-de-obra contratada nas indústrias pesquisadas.

TABELA 2 – DISTRIBUIÇÃO DA MÃO-DE-OBRA POR FAIXA ETÁRIA – TABOLEIRO GRANDE/RN – 2007

FAIXA ÉTARIA	INDÚSTRIAS				
	A	B	C	ABS.	%
15 a 17 anos	0	0	0	0	0
18 a 20 anos	2	9	7	18	23,68
21 a 25 anos	9	11	1	21	27,63
26 a 35 anos	10	14	2	26	34,21
36 a 45 anos	1	6	1	8	10,53
Acima de 45 anos	2	1	0	3	3,95
TOTAL	24	41	11	76	100

FONTE: FREITAS (2007).

De acordo com os dados da tabela 2 a mão-de-obra contratada, em sua maioria, apresenta uma idade que varia entre 21 a 35 anos. Os dados confirmam ainda o fato de não haver mão-de-obra contratada na faixa de 15 a 17 anos. Percebemos ainda, que os jovens têm maior oportunidade nas indústrias B e C. Verificamos ainda, que à medida que vai aumentando a faixa etária, diminui a quantidade de mão-de-obra contratada, nas três indústrias.

O grau de escolaridade da mão-de-obra contratada é apresentado na tabela 3.

TABELA 3 – DISTRIBUIÇÃO DA MÃO-DE-OBRA QUANTO AO GRAU DE ESCOLARIDADE – TABOLEIRO GRANDE/RN – 2007

GRAU DE ESCOLARIDADE	INDÚSTRIAS				
	A	B	C	ABS.	%
Nenhuma Escolaridade	1	0	0	1	1,32
Ens. Fundamental Incompleto	5	17	2	24	31,58
Ens. Fundamental Completo	3	4	1	8	10,52
Ensino Médio Incompleto	5	5	5	15	19,73
Ensino Médio Completo	9	14	3	26	34,21



Ensino Superior Incompleto	1	0	0	1	1,32
Ensino Superior Completo	0	1	0	1	1,32
TOTAL	24	41	11	76	100

FONTE: FREITAS (2007).

Os dados da tabela 3 mostram que não há por parte do proprietário uma preocupação em considerar no ato de contratação o critério “escolaridade”, quando constatamos que somente 34,21% declararam ter ensino médio. Quando somamos ensino médio, com nível superior esses valores não ultrapassam sequer os 40% dos ocupados.

Quanto à experiência da mão-de-obra contratada, a tabela 4 mostra que 80,26% da mão-de-obra empregada não têm experiência ao entrar nas indústrias. Isso demonstra que a experiência também não é vista como requisito essencial no aspecto contratação. Fato comprovado quando por outro lado, foi questionado aos proprietários como ocorrem às exigências para a contratação da mão- de- obra.

TABELA 4 – DISTRIBUIÇÃO DA MÃO-DE-OBRA NO QUESITO EXPERIÊNCIA – TABOLEIRO GRANDE/RN - 2007

EXPERIÊNCIA	INDÚSTRIAS				
	A	B	C	ABS.	%
Sim	4	8	3	15	19,73
Não	20	33	8	61	80,26
TOTAL	24	41	11	76	100

FONTE: FREITAS (2007).

O estado civil da mão-de-obra empregada é apresentado na tabela 5, a qual revela que do total da mão-de-obra empregada nas indústrias, a maioria é casada com destaque para as indústrias A e B.

TABELA 5 – ESTADO CIVIL DA MÃO-DE-OBRA – TABOLEIRO GRANDE/RN -2007

ESTADO CIVIL	INDÚSTRIAS				
	A	B	C	ABS.	%
Solteiro (a)	9	14	6	29	38,16
Casado (a)	13	24	3	40	52,63
Viúvo (a)	0	0	0	0	0
Separado(a)/ Divorciado (a)	2	3	2	7	9,21
TOTAL	24	41	11	76	100

FONTE: FREITAS (2007).

De modo geral, as indústrias não se mostraram criteriosas na contratação da mão-de-obra, pois os proprietários disseram que não fazem exigência de escolaridade e nem de experiência. De acordo, com os depoimentos dos proprietários a mão-de-obra contratada recebe instruções dos funcionários mais experientes no setor de produção.

Considerações finais



No decorrer deste trabalho, buscamos informações que nos levou a compreender o processo de reestruturação produtiva que teve seu inicio no período dos anos 1970 com a introdução da nova forma de acumulação flexível que provocou grandes transformações no mercado de trabalho, acompanhado com a revolução tecnológica e organizacional. Assim sendo, a acumulação flexível e a introdução do modelo de produção toyotista geraram grandes mudanças no processo produtivo, as quais têm afetado não só o trabalho, mas o trabalhador.

De fato, o processo de reestruturação advertiu o uso de máquinas e equipamentos de alta tecnologia, substituindo o uso da mão-de-obra, resultando dentre outros impactos em maiores requisitos para a contratação da mão-de-obra. Parece evidente que a noção de qualificação não se restringe apenas ao saber teórico e prático do trabalhador sobre o processo de trabalho. Muitas vezes visto como um simples executor de tarefa, o trabalhador assume agora uma nova postura, mais dinâmica e inovadora, aparecendo até mesmo como “parceiro” da organização onde trabalha.

No que se refere ao perfil da mão-de-obra pesquisada nas indústrias de confecções em Taboleiro Grande, de acordo com os dados colhidos, devemos destacar a predominância do gênero feminino e de casados, nas indústrias. Quanto à faixa etária, há uma variação entre 21 a 35 anos.

Devemos ressaltar que uma das principais características do processo de reestruturação produtiva experimentada pelo setor empresarial nos últimos anos é a realização de modificações relevantes na maneira como o processo de trabalho é organizado no interior das empresas, impactando, por sua vez, sobre a qualificação da mão-de-obra.

Ficou evidenciado, com a análise dos dados da pesquisa, que apesar do atual paradigma da economia capitalista apresentar modificações no perfil do trabalhador, nas indústrias de confecções no município de Taboleiro Grande/RN o processo de reestruturação não tem utilizado maiores exigências na contratação da mão-de-obra, demonstrando que esse processo ainda não se disseminou nas indústrias pesquisadas, embora elas tenham mostrado alguns focos de inovação. Isso se confirma, quando resultados da pesquisa indicam que as empresas pesquisadas não têm se mostrado exigentes quanto ao grau de escolaridade do contratado, haja vista que somente 34% da mão-de-obra empregada nas indústrias têm ensino médio completo. Os proprietários também não se mostraram criteriosos para a variável experiência, uma vez que mais de 80% dos funcionários disseram não ter experiência.

Referências

- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho.** Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. **Os sentidos do trabalho.** Ensaios sobre afirmação e a negação do trabalho. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- ARRUDA, Geraldo Clésio Maia. **Qualificação profissional nos tempos presentes: decifra-me ou te devoro.** In: CALEIAL, Liana; VALLE, Rogério. **Reestruturação produtiva e mercado de trabalho no Brasil.** São Paulo: Hucitec-ABET, 1997.
- AUED, Bernadete Wrublevski. **Educação para o (Des)emprego.** Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.
- BANCO DO NORDESTE. **Aprendizado e inovação local: obstáculos e oportunidades da indústria nordestina de confecções.** Fortaleza, 1999.
- DANTAS, J.R. de Q. ; SILVA, F. S. B. . A atividade informal no rio grande do norte sob a égide das mutações no mercado de trabalho brasileiro: um estudo preliminar. In: **V encontro nacional da associação brasileira de estudos regionais e urbanos**, 2007, Recife: universitária, 2007.



FREITAS, C. M. C. **Reestruturação tecnico-organizacional, emprego e qualificação na indústria de confecções de Taboleiro Grande-RN.** 2008. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em Ciências Econômicas) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

FUTATA, Marli Delmônico de Araújo. **Breve análise sobre o toyotismo: modelo japonês de produção.** In Revista Espaço Acadêmico nº 47, Abril de 2005. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/047/47cfutata.htm>> Acesso em; 14/12/2006.

INSTITUTO DE INTERCÂMBIO E CULTURA AMERICANA – IICA. **Plano de Desenvolvimento Sustentável do Alto Oeste Potiguar.** Natal/RN, 2006. Lima (2007),

MACAMBIRA, Dalton Melo. **Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as transformações no mundo do trabalho.** Ano VIII, nº 17, 1998.

MIRANDA, Ana Paula Rocha e ARAÚJO, Maria Arlete Duarte de. Transformações no mundo do trabalho: um olhar sobre a qualificação profissional. In: **Revista intervace**.v.3, n. 1 (jan 2006). CCSA. UFRN, 2006, Natal.

POCHMANN, Márcio. **O Trabalho sob fogo Cruzado.** 3 ed. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. **O emprego na globalização:** a nova divisão internacional ao trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu. São Paulo: Boi tempo editorial. 2001.

RAGO, Luzia M. e MOREIRA, Eduardo F. P. **O que é taylorismo.** São Paulo: Brasiliense, 1996.

RIFKIN, Jeremy. **O Fim dos empregos: o declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho.** São Paulo: Markron Books, 1995.

SENA, Vanuza Maria Pontes. **Reestruturação produtiva e os desafios a formação profissional.** In: I Encontro Internacional Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores. Fortaleza: imprensa universitária, 2006.

SILVA, F. S. B. ; DANTAS, J.R. de Q. . Algumas considerações sobre a reestruturação produtiva e seus impactos no mundo do trabalho. In: **I encontro internacional do trabalho e perspectivas de formação de trabalhadores**, Fortaleza: imprensa universitária, 2006. p. 19-87.



A REDESCOBERTA DOS NÚMEROS NEGADOS: UMA ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA DOS NÚMEROS INTEIROS.

Claudianny A. NORONHA

Hareton Ribeiro GOMES

Wallace Nascimento dos SANTOS

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

1 Introdução

O Projeto de Extensão *Ação Educativa e Estágio Supervisionado: melhorando a prática docente*, coordenado pela primeira autora, surgiu como uma proposta de alguns alunos da disciplina Estágio Supervisionado que buscavam novas possibilidades de conviver com os alunos dos níveis com os quais irão trabalhar ao se formarem, de modo que pudessem aplicar com maior autonomia os conhecimentos adquiridos durante a sua formação profissional.

O *Ação Educativa* tem como objetivo colaborar com a formação da prática pedagógica de futuros professores que ensinam matemática, a partir de reflexões construídas com a experiência de estágio; desenvolver e avaliar uma proposta de intervenção que contribuísse para a relação entre as escolas campo de estágio e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e colaborar com a melhoria do ensino e aprendizagem de conteúdos matemáticos de estudantes das referidas escolas.

O projeto trabalhou com grupos de estudantes que, de modo colaborativo, buscaram desenvolver situações de ensino que favorecessem a aprendizagem de conteúdos matemáticos tidos como de maior dificuldade de aprendizagem pelos alunos, entre eles temos: a compreensão do Sistema de Numeração Decimal e as quatro operações com Números Naturais; o conceito de Números Racionais e as operações com esses números e o conceito de Números Negativos e as operações com esses números.

As intervenções de ensino foram aplicadas em mini-cursos oferecidos aos sábados, a alunos que cursavam os anos finais do Ensino Fundamental em escolas públicas estaduais contempladas no convênio estabelecido entre a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte e a UFRN – Departamento de Educação/Coordenação Pedagógica das Licenciaturas e Pró-Reitoria de Graduação – que visa implementar as condições necessárias para o desenvolvimento do estágio nos Cursos de Licenciatura do Campus Central da UFRN, com vistas a propiciar espaços formativos adequados à complementação da formação do professor da Educação Básica.

O relato aqui apresentado é um fruto das produções alcançadas através do *Ação Educativa* e descreve a experiência vivenciada pelos autores ao desenvolver e analisar uma proposta de ensino do conceito de números inteiros negativos, com ênfase na *existência* e *significação* desses números, na idéia de *referencial* como precognição para o estudo da evolução do conceito do zero para os números inteiros e proporcionar a *(re) construção das regras de sinais*, que envolvem suas quatro operações fundamentais do Ensino Fundamental.

2 O planejamento das atividades

Ao aceitar fazer parte do *Ação Educativa* desejamos desde o início fazer um trabalho diferenciado e alinhado com as novas tendências do ensino da matemática que são orientadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Matemática (2000), para o Ensino Fundamental.



Desejosos de fazer diferente e de fazê-lo com significado para os alunos, nas reuniões com o grupo, entramos numa discussão-reflexão sobre o modo como vem sendo ensinada a matemática na escola pública e a maneira como poderíamos abordá-la na realização do projeto. Entre as questões discutidas, ressaltou-se o fato de que, na escola atual, esse ensino não conduz o aluno, na maioria das vezes, a reflexão e a compreensão dos conceitos matemáticos, principalmente devido a um ensino mecânico e descontextualizado. Como nos mostra Machado (2001), as dificuldades intrínsecas ao ensino da Matemática, somam-se a uma visão distorcida da matéria, estabelecida, muitas vezes, desde o primeiro contato.

Uma das componentes mais fundamentais de tal visão é a concepção muito difundida, entre leigos e especialistas, de que o conhecimento matemático possui características gerais de objetividade, de precisão, de rigor, de neutralidade do ponto de vista ideológico, que o universalizam. (MACHADO, 2001, p. 9)

Isso tem sido percebido claramente, não apenas na prática do professor, mas principalmente nos conhecimentos matemáticos absorvidos pelos estudantes. É comum presenciarmos, durante as aulas, alguns acertos quando há uma questão de aplicação de fórmulas, mas nenhum ou quase nenhum, ao fazermos um simples questionamento que exija do aluno a justificativa de sua resposta.

A resolução mecânica de questões matemáticas, ou seja, sem compreender o conceito matemático envolvido, reflete o tipo de aprendizagem que autores, como Skemp (1980), caracterizam como *aprendizagem instrumental*, ou seja, que consiste no domínio de um conjunto de planos pré-definidos e fixos para realizar tarefas matemáticas, planos que prescrevem procedimentos passo a passo. Esse tipo de aprendizagem ocorre em detrimento da *aprendizagem relacional* que, por sua vez, está voltada para a construção de estruturas conceituais, a partir das quais passam a ser exploradas possibilidades distintas para a realização de uma mesma tarefa.

Desse modo, investimos em um trabalho que conduzisse os alunos a reflexão sobre o processo de construção da noção de número. Não lhes oferecemos informações acabadas, mas apresentamos questionamentos e situações que os levasssem a pensar no surgimento dos números, por qual motivo surgiu à necessidade de contá-los e fazer o seu registro. A partir da reflexão desses aspectos, orientamo-los a pensar sobre as quatro operações aritméticas propriamente ditas, pois acreditamos que se o aluno não conhecer e compreender cognitivamente esses processos, que esse ente matemático sofreu, a aprendizagem da matemática ficará sempre no campo da repetição sem compreensão.

3 Descrição e análise das atividades

Para o alcance de nossos objetivos, conforme descrito no item anterior, aplicamos cinco atividades de redescoberta e uma avaliativa final, as quais descrevemos a seguir:

A **primeira atividade** teve como objetivo introduzir a noção de número por meio da relação biunívoca, correspondência um pra um, com o intuito de levar o aluno a refletir sobre a necessidade do Homem criar um sistema simbólico para registro de quantidade.

Cada aluno recebeu uma ficha de cartolina de dimensões (5 x 5 cm) sendo na cor preta para os meninos e na cor vermelha para as meninas. Após os alunos entrarem em sala, estes foram chamados para ficar ao redor da mesa do professor e solicitados que colocassem suas fichas sobre a referida mesa.

Em seguida o grupo foi questionado sobre a quantidade de alunos existentes na sala, eles responderam - a quantidade de alunos na sala era 36 -, e também de que maneira chegaram a tal conclusão, a maioria deles respondeu que contaram os alunos *um a um*, outros disseram aos *pares* e ainda que fizeram uma *aproximação* ("chute").



Percebemos que inicialmente os alunos não fizeram associação entre a quantidade de fichas recebidas e a quantidade de alunos existentes na sala, apesar de todas as fichas estarem sobre a mesa. Eles contaram diretamente o elemento “aluno” do conjunto “Alunos”, sem fazer, a princípio, nenhuma associação entre esses elementos e as “fichas”, por isso fizemos alguns questionamentos com o intuito de facilitar essa percepção de relação: há alguma relação entre a quantidade de alunos existentes na sala e a quantidade de fichas expostas na mesa? Foi respondido que sim, pois cada aluno ao entrar na sala recebeu uma ficha. Baseado nessa observação podemos dizer se existia mais meninos ou meninas em sala? Foi respondido que havia mais meninas, pois visualmente havia mais fichas vermelhas do que pretas; quantos meninos e meninas, precisamente, existiam em sala? Responderam que tinha 26 meninas e 10 meninos, percebidas durante a contagem de 26 fichas vermelhas e 10 pretas.

Toda essa reflexão foi organizada por eles no questionário elaborado por nós e entregue somente no final da dinâmica como forma de registrar o conhecimento construído.

Logo após essa reflexão, foram apresentados para sintetizar a idéia do surgimento dos números, textos que ilustraram o do caminho que o Homem percorreu para chegar à concepção de número e a necessidade de registrá-lo, intitulados “Como surgiu à noção de número”, “Os primeiros registros dos números” e “Registrando grandes quantidades”.

A dinâmica foi bem recebida por todos, pois ressaltaram que era uma maneira diferente de estudar matemática – “agente não faz conta no caderno” - relataram uns e que eles não tiveram a oportunidade de aprendê-la assim. Já os textos, não foram tão bem recebidos, pois interagindo no intervalo com alguns alunos, eles relataram que não estavam acostumadas a ler tão pouco na aula de matemática e acharam os textos longos.

Nas respostas escritas no questionário percebemos alguns fatos importantes:

No tocante à relação entre a quantidade de fichas distribuída e a quantidade de alunos na turma, todos conceberam que a relação era a *igualdade das quantidades*, apesar de as fichas terem as cores diferentes. Isso demonstrou à turma, *a posteriori*, que apesar de tratarmos de dois conjuntos de elementos distintos, o *número* teve o mesmo papel, *expressar a mesma quantia*, conforme resposta da aluna B... : “Que para cada aluno eles deram uma ficha e a mesma quantidade de ficha é a mesma quantidade de alunos”.

Com relação às estratégias utilizadas, apontaram-nos uma variedade de alternativas: contar nos dedos; contar as cadeiras ocupadas nas filas; contar as fichas sobre a mesa; contar as pessoas uma a uma e “chutar” o resultado.

No item, “Utilizando-se apenas as fichas, como você expressaria a diferença entre a quantidade de homens e mulheres existente na turma? E entre mulheres e homens?”, ocorreu um fato curioso, a maioria da turma respondeu a primeira parte simplesmente enumerando as cores vermelhas para as mulheres (26 no total) e as pretas para os homens (10 no total), ou seja, relacionaram a palavra “diferença” a distinguir (eles tem cores e quantidades diferentes) ao invés associá-la ao *resultado* da operação de subtração. Já na segunda parte, a minoria respondeu e se limitaram a dizer que a quantidade de mulheres era maior que a dos homens - Temos 16 mulheres a mais do os homens.

Esses fatos refletiram uma grande dificuldade dos alunos: interpretação do enunciado da questão e operar uma quantidade menor a outra maior. Isto reflete a troca da “idéia” de subtrair para a de “distinguir” na primeira parte do enunciado.

Na última pergunta “os resultados obtidos na reposta da diferença entre a quantidade de **homens e mulheres** existente na turma e entre **mulheres e homens** são iguais ou diferentes? Por quê?”, apresentou-nos quatro análises diferentes: 15% disseram que os resultados são iguais e argumentaram que “a troca dos valores não altera o resultado”, ou seja, perceberam a ordem dos valores, porém não compreenderam o resultado obtido; 25% responderam que as “contas” são diferentes, mas o resultado é o mesmo. Para estes, “contas” significa as operações realizadas e a sua ordem, porém não perceberam que estes fatos influenciam no resultado; 53% o resultado é



diferente, visto que “não dá para tirar vermelha (quantidade maior) de pretas (quantidade menor)”, isto é, esta ordem “atrapalha” o resultado, porém não souberam resolvê-lo; 7% dos estudantes, afirmaram que são diferentes, pois a ordem de homens e mulheres se altera e modifica o resultado e torna o número *negativo*.

A **segunda atividade** teve como objetivo desenvolver os conceitos introduzidos na primeira atividade e verificar a maneira como os alunos lidam com a operação de subtração com inteiros em que o minuendo é maior que o subtraendo e vice-versa, através de uma dramatização com a situação-problema de dever/ganhar denominado “O consumo” que envolvia dois jovens, um credor e o outro devedor, na compra de um mp3.

Para a reflexão e análise da dramatização foi entregue um novo questionário a turma que avaliava peça em quatro atos: Paulo vai às compras; o encontro; o acordo e o retorno.

Percebeu-se através dos questionamentos que a maioria dos alunos, mesmo sem ter o domínio das operações de adição e subtração com números inteiros, conseguiram resolver as questões de maneira dissertativa, utilizando-se de palavras do seu vocabulário que expressava a idéia de positivo e negativo, adição e subtração, como por exemplo: pedir emprestado, gastar, dever, pagar, dívida, sobrar, faltar. Isto é, em invés deles representarem através de símbolo o número acompanhado de seu sinal “-5” como o resultado de uma operação de subtração, que expressaria que um determinado personagem da dramatização estaria devendo 5 reais a um outro, na maioria das vezes, eles *escreviam* esses resultados através de frases, como por exemplo: “Paulo” está devendo 5 reais à “João”. Mas, baseados na observação das respostas que foram aparecendo no decorrer da atividade, destacamos o uso progressivo de uma linguagem matemática mais simbólica.

Percebemos, ao término da atividade, que os alunos já começavam a associar a noção de positivo e negativo aos símbolos matemáticos “+” e “-” fato que ficou evidenciado através das respostas no final dessa atividade.

A **terceira atividade** teve como objetivo trabalhar o conceito de referencial para levar o aluno a perceber a diferença do zero como *ausência de quantidade*, noção dos números naturais, para o zero *origem ou referência*, noção dos números inteiros, e validar o conceito de positivo e negativo no emprego desses números.

A atividade foi desenvolvida através de dois textos adaptados de Saulo (2002): “No mundo, tudo é relativo” e “Longitude e latitude: uma questão de referencia”.

Nesta atividade tivemos a oportunidade de trabalhar a interdisciplinaridade com as disciplinas de geografia e história e situações do cotidiano próximas aos alunos.

Os textos foram lidos, discutidos e mostraram as diversas situações em que o zero aparece como referencia, dos quais destacamos: no elevador, ao solicitarmos um andar, seja ele a cobertura, o térreo ou o subsolo; datas de nascimento de personalidades da História; análise de informações sobre as grandes elevações e depressões existentes no relevo terrestre; análise de informações sobre o clima de algumas cidades brasileiras; a análise de um extrato bancário com as idéias de crédito e débito e os conceitos de fusos horários e as zonas climáticas da Terra.

No primeiro momento, nossa maior surpresa foram alguns questionamentos dos alunos – “professor! Isso nós iremos ver na aula de história e geografia, vamos para matemática.” – ou disseram – “isso parece aula de português, temos tanta coisa para ler e entender”. Esses fatos nos demonstraram que há deficiência, na vida escolar dos alunos, no que diz respeito à leitura e interpretação de texto de modo geral e nas aulas de matemática, e que abordagens educativas interdisciplinares ainda causam estranheza em sala de aula.

Apesar dessa deficiência, a turma apresentou bom conhecimento de mundo e sobre o conteúdo dos textos apresentados conforme algumas respostas a seguir: o “T” do térreo é o zero; o “C” de nascimento de Cristo é a referência no “a.C” e no “d.C”; o nível do mar é o zero no relevo da Terra; o zero como ponto de fusão da água é referencia nas temperaturas.



Isso tudo facilitou a compreensão no extrato bancário que o *zero-referência* seria a ausência do débito (D) ou crédito (C) e que nas linhas de referências imaginárias, o *zero-origem* é, na longitude, o meridiano de Greenwich e, na latitude, a linha do equador.

A atividade também interveio na compreensão e reestruturação do significado de número positivo e número negativo, pois os alunos avançaram da noção do número representar quantidade de perda-ganho, ou débito-crédito, para representar *um sentido adotado*, quer seja a acima ou a abaixo, à direita ou à esquerda, norte-sul ou leste-oeste.

A quarta atividade teve como objetivo (re) estruturar e formalizar os números inteiros como uma extensão dos números naturais através das operações de adição, subtração e da multiplicação, com maior ênfase no produto com números negativos. Aplicar as noções de crescimento e decrescimento nesse novo conjunto, concretizar a idéia do zero como referência dos inteiros e trabalhar a noção de simetria.

Essa atividade foi estruturada para ser trabalhada com o auxílio da calculadora a fim de investigar o conhecimento em construção e instigar o aluno a observar as regularidades dentro do conjunto dos inteiros, chamando a atenção deles para a formalização das regras de sinais com os números negativos na adição, subtração e na multiplicação.

A atividade deu-se de maneira bastante interativa, com muita troca de informação entre os alunos, que formaram duplas, e também com questionamentos dos professores, principalmente a respeito às operações que envolveram os números negativos.

Os alunos empregaram durante a atividade todos os conceitos estudados desde a primeira atividade, visto que todas as atividades foram elaboradas para interagir uma com a outra e proporcionar condições aos alunos de aprimorarem gradativamente os conceitos adquiridos sobre os números inteiros e, ao mesmo tempo, de se apropriarem de novos conceitos como: a idéia de ordem, crescimento e decrescimento, simetria e oposição, e noções de plano cartesiano, conforme síntese abaixo:

A questão 1, item *a*, ajudou à turma a rever que subtrair um número de menor quantidade por um de maior quantidade resulta sempre em número “negativo” e a formalizar para o princípio aditivo, de forma semi-empírica com os resultados obtidos na calculadora, que ao se operar com números com “sinais” diferentes o resultado é obtido através da subtração dos números envolvidos, conceito dos números naturais, porém se observa a predominância do sinal do número de maior valor absoluto.

O item *b* da questão 1 serviu para coleta de dados para serem preenchidos no item *c*.

Os alunos colocaram na tabela 1 do item *c*, de forma natural, pela primeira vez o zero como *referencia* do conjunto dos inteiros e dialogaram entre si sobre a *ordem* e colocação dos números negativos. A partir também do preenchimento desse item, na tabela 1 e na tabela 2, os alunos começaram a perceber a diferença entre o *zero-absoluto*, dos números naturais, e o *zero-referência* e *zero-origem*, dos números inteiros, e compreenderam a lógica de construção do conjunto dos números inteiros, a extração do conjunto dos números naturais e a construção da reta numérica incluindo os números negativos.

Ocorreu também um fato curioso no preenchimento deste item, quando a aluna C... falou aos professores que a calculadora não fazia, na ordem que ela digitava, a operação +2 vezes -2. Questionada como ela estava digitando, descreveu - “Professor eu digitei as teclas “+”, “2”, “X”, “-”, “2” e “=”, e a calculadora apresenta “ERROR”. Essa “falha” da máquina nos ajudou a enfatizar aos alunos a importância da compreensão do princípio multiplicativo, da noção de números opostos e a construção da reta numérica, visto que enfatizamos que a multiplicação entre dois números não se altera quando um deles é “negativo”, o que se deve observar e a simetria em relação ao zero. A ordem em que foi construído a tabela ajudou a visualizar isso e também a influência que esse “sinal” apresenta ao resultado obtido na calculadora quando multiplicamos números considerando-os apenas naturais.



Nas questões 3 e 4, percebemos ainda o avanço do conceito do *zero*, pois os alunos passaram de imediato a compreender melhor os conceitos de crescimento e decrescimento, tanto entre os inteiros *positivos*, que se comportam de maneira análoga aos números naturais, quanto entre os inteiros *negativos*, um conceito novo para a maioria deles. Tais conceitos foram explorados na tabela 1, com ênfase no crescimento de dois em dois da esquerda para a direita e direção horizontal, e na tabela 2, com destaque ao decrescimento, também de dois em dois, de cima para baixo e direção vertical.

Toda essa investigação culminou positivamente para a formalização das regras multiplicação de números inteiros de mesmo sinal e de sinais diferentes, pois o preenchimento da questão 5, que fez o cruzamento das duas tabelas numa só e demonstrou aos alunos a mais difícil relação na multiplicação para os números inteiros, “o produto de dois números negativos dá como resultado um número positivo”, através da simples, nem por isso menos importante, relação de equidistância a um dado referencial (o zero-referência) e do conceito de número oposto, sem recorrer a desgastantes conceitos da álgebra e da teoria dos números.

A **quinta atividade** teve como objetivo trabalhar os conceitos de operações aritméticas desenvolvidos nas atividades anteriores, investigá-los na operação de divisão de inteiros e propor uma regra para essa operação.

O trabalho foi desenvolvido através da aplicação de um questionário que retomou a situação-problema exposta na segunda atividade e levou em conta os conceitos construídos na segunda e quarta atividades.

A turma foi levada a analisar a situação-problema denominada “Compartilhando às dívidas” que envolveu as noções de crédito (situação positiva) e débito (situação negativa), porém foi acrescida da noção de *compartilhar*, ao invés da canônica dividir, para trabalhar a categoria da *proporcionalidade* da teoria dos campos conceituais.

Os alunos conseguiram observar e aplicar, na divisão, de maneira satisfatória e sem muita dificuldade, a mesma regra do “jogo” de sinais que foi estudada na quarta atividade para a multiplicação, visto que, apesar de ser uma nova situação-problema, esta retomou os personagens, o contexto e as concepções adquiridas para a multiplicação.

O êxito da atividade ocorreu pelo fato de se trabalhar as noções de divisão ligadas a *compartilhamento*, conceito mais próximo dos alunos. Com isso, conseguimos incentivá-los naturalmente a investigação, reflexão e generalização da regra de jogo de sinais que envolvem a divisão de números negativos.

A **atividade avaliativa final** consistiu de uma mini-olimpíada teve o intuito de motivar os alunos a praticarem e discutirem tudo que foi estudado no curso. Apresentar questões que contextualizassem e explorassem o conteúdo ministrado através de procedimentos “não-convencionais” da sala de aula e realizar uma avaliação do que foi assimilado. Exemplificar, para os alunos e professores, questões similares às trabalhadas neste projeto, em livros recentes e em concursos, principalmente do Rio Grande do Norte, foco do público do mini-curso, que exigem dos alunos uma compreensão das situações e enunciados que envolvem os números inteiros para o ensino fundamental.

Os alunos receberam o caderno de questões da mini-olimpíada e foram orientados a formarem duplas com o intuito de discutirem e a socializarem tudo o que foi aprendido.

Enquanto eles resolviam as questões, nós professores investigamos a maneira como estavam encaminhando a resolução das questões, se estavam utilizando o conhecimento aprendido durante o curso, ou o conhecimento prévio ou elaborando novas estratégias de resolução, pois agora estavam “livres” para abordar a temível matemática escolar.

Percebemos que a mini-olimpíada motivou e envolveu os alunos e serviu para que alcançássemos o objetivo da atividade, tornar os alunos conscientes do tipo de questões que lhe serão cobrados, quer seja no seu colégio, quer seja nos concursos públicos.



Visto que o nosso público eram alunos da rede pública de Natal, demos ênfase nesta atividade às questões propostas nas avaliações do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte – CEFET-RN, pois esse exame é o objetivo da maioria dos alunos no final do ensino fundamental em Natal. O que válido por dois motivos: o primeiro é porque percebemos que a maioria da turma entendeu o porquê do conteúdo ser abordado de maneira não-convencional, com valorização a construção e a compreensão dos conceitos e conteúdos matemáticos; o segundo foi que os alunos se prepuseram, sem perceberem, a resolver as questões não mais de forma mecânica e padronizada como estavam acostumados em sala de aula e sim com suas próprias concepções sobre o conhecimento matemático.

Considerações finais

O nosso trabalho teve uma preocupação maior com o ato cotidiano de ensinar-aprender conforme salienta Pinazza (2005) e considerar que a História deve ser utilizada na elaboração e execução de atividades voltadas à construção das noções básicas de tópicos matemáticos como nos propõem Fossa (2001) e Mendes (2001), pois a partir de uma orientação sólida a esse respeito, pode-se continuar a busca da compreensão das propriedades, teoremas e aplicações.

É importante salientar que os procedimentos de resoluções de problemas apresentado pelos alunos com suas próprias concepções sobre os números negativos, representaram à concepção dos conhecimentos construídos dos *objetos matemáticos* e dos conhecimentos construídos dos *sistemas de representação* por eles adotados.

As atividades aqui trabalhadas nos levaram a acreditar e defender que os alunos devem encontrar espaços para usar outras representações e estratégias que lhes sejam significativas para cada problema, ou seja, devem-se levar em conta os planejamentos pessoais dos alunos e não somente os triviais ou as pré-estabelecidas pelo professor.

Não é nosso propósito estabelecer um critério único ou independente da situação particular do ato de ensinar à matemática, mas mostrar que o conhecimento construído e que queríamos desenvolver nos alunos, expressa uma propriedade dos números negativos (objeto matemático) e que não depende exclusivamente do sistema de numeração adotado.

Destacamos também nesse trabalho, a aceitação por parte dos alunos do fato de existir conhecimentos matemáticos que não são necessariamente para *efetuar* uma operação, mas são necessários para a *escolha* da operação na resolução do problema, como, por exemplo, compreender a *evolução histórica* da criação do número e entender o *contexto* que desencadeou as situações-problemas dos números inteiros negativos, é fundamental para estabelecer qual “regra” de jogo de sinais devemos adotar em determinada questão, ou seja, devem-se interpretar as relações matemáticas implicadas nos enunciados das questões e não somente ler bem o que expresso na língua materna.

Identificamos também que se devem evitar os *indícios desencadeantes*, ou seja, palavras chaves dos enunciados que direcionam a uma única maneira de resolução ou a resoluções com conceitos equivocados.

A questão teórico-metodológica aqui apresentada, não esgota a abordagem dos números inteiros, porém serve para reflexão de como podemos realizar um trabalho didático diferenciado do ensino de matemática tradicional

O maior destaque das atividades residiu justamente em dar importância às representações utilizadas pelos alunos e reconhecer que isso também é uma maneira de conhecer, de se construir conhecimento e que tudo isso é parte constitutiva do conhecimento matemático.

Ressaltamos que um estudo mais aprofundado, por parte dos discentes e docentes, sobre a evolução do conceito de número e conjunto numérico, auxilia-lhes na (re) descoberta e por consequência na (re) construção desses números outrora negados e que hoje são aceitos e utilizados amplamente.



Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais de matemática para o ensino fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 2000.

BOYER, Carl B. **História da Matemática.** Edgard Blucher: EDUSP, 1974. Tradução de: *A history of mathematics*.

BRITO, Arlete de Jesus; CARVALHO, Dione Luchesi de; MIGUEL, Antonio; MENDES, Iran Abreu. **História da Matemática em Atividades Didáticas.** Natal: EDUFRN, 2005.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE: coordenação de tecnologias educacionais e ensino a distância. **Fascículo do Procefet**, v. 1-5, Natal: Suplemento especial do Diário de Natal, 2006.

_____. Comissão permanente de exames e vestibulares. **Processo Seletivo ao Ensino Médio - PROCEFET**, 1^a e 2^a Avaliações, Natal: ed. Cefetrn, 2003-2006.

CENTURIÓN, Marília. **Números e operações.** 2^a Ed. São Paulo: Scipione, 1994.

COSTA, Carolina. Operações Irmãs. **Nova Escola**, Brasil, ed. 202, encarte especial, v. 3, Mai. 2007.

FOSSA, John A. **Ensaios sobre a educação matemática.** Belém: EDUEPA, 2001. 181p

GURGEL, Thaís. De vezes e de dividir. **Nova Escola**, Brasil, ed. 203, encarte especial, v.4, jun. 2007.

MACHADO, Nilson José. **Matemática e Realidade.** 5^a ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MATSUBARA, Roberto; ZANIRATTO, Ariovaldo Antônio. **Matemática escola e realidade:** 5^a a 8^a série: ensino fundamental. I. ed. São Paulo: IBEP, 2005.

MENDES, Iran Abreu. **O uso da história no ensino da matemática:** reflexões teóricas e experiências. Belém: EDUEPA, 2001. 90p

MORI, Iracema; ONAGA, Dulce Satiko. **Matemática:** idéias e desafios. 5^a a 8^a série. 14^a ed. São Paulo: Saraiva 2005.

NOVA ESCOLA. **Parâmetros curriculares nacionais fáceis de entender de 5^a a 8^a Série.** Edição Especial, Brasil: Ed. Abril, 2006.

PAIS, Luiz Carlos. **Didática da matemática:** uma análise da influência francesa. 2.ed. Belo Horizonte: Autentica, 2002.

PANIZZA, Mabel. Reflexões gerais sobre o ensino de matemática. In: PANIZZA, Mabel e cols. **Ensinar matemática na educação infantil e nas séries iniciais – análises e propostas**, Porto Alegre: Artmed, 2005, P. 19-33.

SAULO, Nicolau. **Matemática:** 5^a a 8^a série: ensino fundamental. 1. ed. São Paulo: Ediouro, 2002.

SILVEIRA, Énio. e MARQUES, Cláudio. **Matemática contextualizada:** 6^a a 9^a série: ensino fundamental. Recife: Ed. Construir, 2006.

_____. **Matemática contextualizada:** 6^a série. Multi Marcas Editorias LTDA [2005]. 1 CD-ROM. Windows XP.



O ENSINO DE GEOGRAFIA NO NÍVEL FUNDAMENTAL E SUA ARTICULAÇÃO COM OS CONCEITOS - CHAVE: RESGATE GEO-HISTÓRICO DA REGIÃO

Clefson FERNANDES

Maria José Costa FERNANDES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

1 Palavras iniciais

Esse trabalho se caracteriza como um desdobramento do Projeto de Extensão “Pensando a Geografia e seus conceitos-chave” que busca compreender os conceitos basilares da ciência geográfica e sua articulação com o ensino. Sendo a geografia uma ciência social que tem como objeto de estudo a relação *sociedade x natureza* e assim como toda ciência, a Geografia está fundamentada em sua base epistemológica, permeada pelos seus conceitos.

Dentre os conceitos que norteiam o pensamento geográfico encontramos o conceito de região como um conceito-chave, que entre as suas conceituações, contribui para a compreensão das particularidades dos espaços. Portanto o objetivo desse trabalho é fazer uma (re) leitura do referido conceito nas diversas correntes do pensamento geográfico, a fim de entender qual a contribuição dada por cada corrente ao longo da história e os reflexos dessas contribuições na ciência geográfica. Com base no entendimento do conceito de região buscamos refletir acerca do reflexo dos conceitos-chave da Geografia no ensino.

Para a realização desse trabalho, que é de cunho essencialmente bibliográfico buscamos a leitura de obras que abordam o conceito de região e o ensino de Geografia no Brasil, ou ofereçam elementos para a compreensão dos mesmos. A leitura feita se mostrou indispensável à fundamentação teórica necessária, ressaltamos a importância de autores como: Gomes (1995), Cavalcanti (1998), Corrêa (2000), Callai (2001) e Bezzi (2004) que deram um suporte teórico indispensável para o melhor entendimento das temáticas em análise.

Nossas análises preliminares apontam alguns problemas referentes ao ensino de Geografia relacionado a aspectos como dificuldades no processo do ensino-aprendizagem, deficiência na formação dos professores e limitações nos instrumentos pedagógicos. Esses e outros problemas vão ter implicações na forma como os conceitos-chave são abordados nos livros didáticos e pelos professores em suas aulas de Geografia, que muitas vezes não valoriza o conhecimento prévio dos alunos na produção do conhecimento a partir de suas vivências.

2 Algumas considerações acerca do ensino de geografia no nível fundamental e sua articulação com os conceitos-chave

A Geografia carrega em seu bojo os desafios que são inerentes às ciências humanas: cumprir o seu papel como ciência a fim de fomentar a formação de cidadãos, conhecedores e ativos na composição de uma sociedade democrática. Ao nos debruçarmos sobre a Obra: Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos, de Cavalcanti (1998), podemos considerar a mesma como uma rica fonte de debate acerca da problemática do ensino de Geografia no Brasil. A autora citada nos trás um diagnóstico daquilo que a Geografia propõe como ciência, e que realmente se configura no exercício da disciplina de Geografia no ensino fundamental, tendo como foco turmas da 5^a e 6^a série, e respectivas professoras das séries mencionadas. Tomando como elemento norteador da formação escolar a construção de conceitos por parte da criança, é feita por Cavalcanti uma breve leitura de conceitos-chave da Geografia, a fim de mostrar a



relevância dos mesmos, além de propor bases teórico-metodológicas, visando à construção de tais conceitos.

A autora nos trás toda uma contextualização da complexidade que se encontra o espaço geográfico, termos como “sociedade pós-industrial, sociedade pós-capitalista, sociedade pós-moderna, revolução informacional, terceira revolução industrial, revolução técnico-científica, dentre outros, nos dão uma conotação de complexidade do mundo em que vivemos que terá seus reflexos no ensino de Geografia. É a partir dessa realidade que Cavalcanti defende o ensino em geografia, como sendo fundamental para o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

A partir da aplicação de questionários, entrevistas e atividades em grupo, a autora pode captar de alunos e professores, de forma qualitativa, qual o entendimento que os mesmos têm acerca da Geografia, e dos conceitos trabalhados pela ciência geográfica, sendo os conceitos escolhidos pela autora: lugar; paisagem; natureza; sociedade; região e território. As apreensões captadas são preocupantes, mas, ao mesmo tempo, a realidade diagnosticada retrata uma faceta da nossa educação. Ficou caracterizado que, a grande maioria dos alunos, possui certa aversão a Geografia, seja por considerarem a mesma uma disciplina “decoreba” ou não verem nela uma aplicabilidade em seu dia-a-dia, mesmo as professoras entrevistadas, não conseguiram transmitir a partir do seu entendimento, a importância da Geografia de forma conceitual, o que também pode se refletir na opinião dos alunos.

Quanto aos conceitos geográficos, percebeu-se que os alunos não tiveram à habilidade de construção de um entendimento científico para com os conceitos apresentados, associando na maioria das vezes ao senso comum, a sentimentos de amabilidade ou de forma romântica, a citar, os conceitos de natureza, lugar, paisagem e sociedade. Os conceitos de região e território foram abordados de forma estática, sendo exemplificado a partir de recortes políticos (o território brasileiro e os estados foram os mais citados). Quando estimulados a se orientarem no espaço, os alunos se mostraram um pouco desnorteados, não conseguiram utilizar do conhecimento geográfico para fins de localização espacial. As professoras, com alguma dificuldade conseguiram formular os referidos conceitos, de maneira um pouco mais estruturada, mas, ainda a quem do que se espera das mesmas. Em um contexto geral, salvo algumas exceções, o diagnóstico apresentado retrata a realidade das turmas analisadas, deixando clara a lacuna existente no ensino de Geografia quanto ao tratamento dos conceitos.

A realidade diagnosticada se caracteriza como um grave problema na Geografia, que necessita de uma resposta urgente: como a Geografia poderá transmitir através do ensino de base, o conhecimento científico que lhe é peculiar e fundamental para a formação social das pessoas? Essa indagação já recebeu diversas contribuições, a própria autora trará elementos teórico-metodológicos, sendo que ainda não percebemos uma mudança de postura significativa no ensino em Geografia, acreditamos assim, ser essa mudança de postura (em todos os níveis) em concomitante com os elementos metodológicos que farão tal mudança.

Nesse entendimento, Callai (2001, p. 145), dirá que “a questão não é, portanto, apenas de conteúdo, mas metodológica, ou se quiser das práticas pedagógicas adotadas”. A partir desse entendimento, fica evidente que antes de tudo, é o professor o elemento norteador do ensino, ele é o responsável pela efetivação da Geografia que se prega nos trabalhos científicos, e não de uma Geografia descritiva encontrada nas escolas.

Antes de mencionarmos as proposições teórico-metodológicas sugeridas pela autora, gostaríamos de discorrer sobre a abordagem feita acerca dos conceitos de: lugar; paisagem; natureza; sociedade; região e território. Quando a autora se detém aos conceitos-chave da ciência geográfica, nos deparamos com um teor de complexidade particular da Geografia, na própria descrição conceitual feita pela autora os conceitos são abordados a partir de construções distintas, ou seja, não da para pensarmos o conceito de região da mesma forma que o de território, a paisagem da mesma forma do lugar, o de sociedade da mesma forma do de natureza.



Poderíamos ainda refazer toda essa combinação e mesmo assim teríamos abordagens metodologias e conceitual diferente.

Segundo a autora não há como compreendermos o território sem as relações de poder, o lugar sem o espaço vivido, a região e as novas regionalizações, a paisagem e a percepção. Não há como auxiliarmos os alunos na construção desses conceitos se não trabalharmos esses elementos, levando em consideração a realidade vivida pelos mesmos, além do senso comum que está inserido nas suas concepções.

Percebe-se que, a complexidade dos conceitos trabalhados por Cavalcanti (1998), que dá a ciência geográfica o seu caráter de unicidade, não há como estudar o espaço geográfico se não o interpretarmos a partir dos conceitos mencionados. Nesse sentido a autora trás um elemento interessante para o estudo proposto: como pode professores de Geografia, saírem da Universidade sem uma formação teórica que, lhes permita trabalhar na sala de aula a aplicabilidade desses conceitos? Ocorre assim uma reprodução de erros, amputando a sociedade de um conhecimento indispensável para entender a dinâmica do espaço geográfico.

Essa obra de Cavalcanti, na nossa visão, está marcada por trabalhar elementos dos mais conflitantes na Geografia: a realidade do ensino em geografia (em especial o ensino fundamental), os conceitos que norteiam a epistemologia geográfica e, as bases teórico-metodológicas que envolvem o ensino em geografia visando à construção de conceitos geográficos por parte dos alunos.

As proposições metodológicas trabalhadas pela autora, com vista ao processo de ensino/aprendizagem, estão pautadas pela concepção sócio-construtivista trabalhada por Vygotsky, para os fins da ação pedagógica. Essa concepção visa uma didática crítico-social, estimulando no aluno o confronto entre os seus conceitos e os conceitos científicos, neste sentido a tríade aluno-conteúdo-professor se dá de forma dinâmica, onde as partes envolvidas participam de forma ativa na construção do conhecimento.

Quanto ao papel da Didática no ensino, Libâneo (1994, p. 130) dirá que, “é tarefa da Didática destacar o que deve constituir objeto de ensino nas escolas (...) em função das exigências sociais e do desenvolvimento da personalidade”. Nesse entendimento podemos ver quão é importante a Didática na formação dos professores, já que, é a Didática que oferecerá os elementos para a adaptação do conhecimento científico, aos interesses e limites específicos dos alunos. Ainda citando Libâneo (1994, p. 154), o autor afirma que “a matéria de ensino está determinada por aspectos político-pedagógicos, lógicos e psicológicos”. Neste sentido entendemos que, por mais importante que seja a disciplina ou o conteúdo abordado, se o mesmo não for trabalhado de forma didática e pedagógica, visando à construção de conceitos por parte do aluno, levando em consideração a sua realidade e seu conhecimento a priori, os objetivos esperados dificilmente serão alcançados.

Já as proposições metodológicas citadas por Cavalcanti, vão de encontro à concepção sócio-construtivista, em que o objetivo maior do ato de ensinar é a construção de conceitos por parte do aluno, segundo Libâneo *apud* Cavalcanti (1998, p.139):

É *sócio* porque comprehende a situação de ensino-aprendizagem como uma atividade conjunta, compartilhada, do professor e dos alunos, como uma relação social entre professor e alunos ante o saber escolar. É *construtivista* porque o aluno constrói, elabora, seus conhecimentos, seus métodos e estudo, sua afetividade, com a ajuda da cultura socialmente elaborada, com a ajuda do professor.

De encontro à concepção sócio-construtivista, Cavalcanti (1998, p. 137-138) dirá que, “ensinar é uma intervenção intencional nos processos intelectuais e afetivos do aluno buscando sua relação consciente e ativa com os objetivos de conhecimento”. Neste sentido a autora sugere ações para o ensino em geografia, que estimule a atividade física e mental dos alunos,



considerando a sua vivência, desenvolvendo atividades de interação e cooperação, acompanhada de intervenções sempre que necessário por parte dos professores, sendo estes ainda responsáveis pelo estímulo de auto-reflexão e sócio-reflexão dos alunos, além de acompanhar o desenvolvimento dos mesmos.

Em nenhum momento tivemos a pretensão de esgotar as discussões levantadas pela autora, entendemos que a Obra analisada se configura como limiar, no entendimento da realidade existente entre a Geografia como ciência e a geografia como disciplina, abordando a formação de conceitos por parte dos alunos, sendo responsável por parte da formação social e do desenvolvimento cognoscitivo dos mesmos. Nesse mesmo entendimento, Marçal; Moreira e Ulhôa (2006) trarão algumas respostas para compreendermos essa dialética entre a Geografia científica e a geografia como disciplina escolar, que não consegue cumprir o seu papel social, ao não promover o desenvolvimento crítico dos alunos para com o espaço geográfico, para o meio em que vivem, afirmando ainda que os problemas do ensino começam desde a formação do professor até a falta de investimento em políticas públicas eficientes para a educação, se refletindo em certo “caos” na estrutura de ensino.

Percebe-se que, por vezes, dada à complexidade do ato de ensinar que essa ação se caracteriza como utópica, mas, podemos nos questionar se ela realmente não deve ter esse caráter, no sentido de buscar melhores condições sociais, uma sociedade democrática, formada por cidadãos com uma visão crítica, esse é um dos papéis da Geografia.

Com base no entendimento da importância dos conceitos-chave para a formação do aluno no ensino fundamental e sua importância para a Geografia, no tópico seguinte nos debruçamos acerca da epistemologia do conceito de região, fazendo uma revisão histórica do mesmo nas diversas escolas e correntes do pensamento geográfico e apontando os principais autores que contribuíram para sua evolução até os dias atuais.

3 Revisão histórica do conceito de região na geografia

Na própria concepção da palavra região, surge uma das fontes da importância da construção/compreensão do conceito de região, tendo em vista que a mesma está associada a regrer, administrar. Em uma tentativa de definição etimológica, Gomes (1995, p.50) destaca:

A palavra região deriva do latim *regere*, palavra composta pelo radical *reg*, que deu origem a outras palavras como regente, regência, regra etc. *Regione* nos tempos do Império Romano era a denominação utilizada para designar áreas que, ainda que dispusessem de administração local, estavam subordinadas às regras gerais e hegemônicas das magistraturas sediadas em Roma.

O conceito Região ganhou diversas contribuições e conotações ao longo das correntes geográficas. No período do final do século XIX, quando a Geografia é institucionalizada nas Universidades europeias, até meados do século XX, o conceito de região é concebido em duas vertentes a partir da corrente tradicional: o de *região natural* e *região geográfica*, de acordo com Corrêa (2000).

A *região natural* calcada no determinismo – corrente defendida pelos geógrafos alemães, afirmava que o meio físico seria o determinante para a ocupação e desenvolvimento de uma nação - buscava simplesmente a descrição da paisagem, a observação das características da natureza, sendo assim o homem era determinado pelas condições físicas do meio, como afirma Corrêa (2000, p. 09):

(...) seus defensores afirmam que as condições naturais, especialmente as climáticas, e dentro delas a variação da temperatura ao longo das estações do



ano, determinam o comportamento do homem, interferindo na sua capacidade de progredir.

O conceito de região natural serviu como base para os geógrafos deterministas elaborarem concepções para a divisão da terra, era observada a vegetação, o clima e o relevo. Levando em conta esses aspectos a terra foi dividida em região “polar, temperada fria, temperada quente, tropical, montanhosa subtropical, e terras baixas e úmidas equatoriais”, Corrêa apud Herbertson (2000, p. 23 e 24). De acordo com esse modelo, poderia observar-se o quanto o meio físico interferiria na vida do homem.

Essa visão determinista para com o conceito de região, mesmo que de forma implícita, teve como um de seus principais autores, Friedrich Ratzel e sua Antropogeografia, que pertencia a escola alemã, o mesmo defendia que para uma nação se desenvolver era necessário ocupar mais território com recursos naturais que propiciassem esse desenvolvimento. Para fundamentar suas idéias o mesmo defendia o conceito de espaço vital. O espaço vital seria a necessidade de uma nação expandir o seu território, à medida que se desenvolvia. Essas idéias irão dar suporte ao expansionismo alemão, onde a guerra se destinava para unir, formar o estado, e conquistar novos territórios, garantindo a reprodução do espaço. Não encontramos em Ratzel um conceito de região definido, o que podemos observar é a região como materialidade do território, sendo a sua representação física.

Ampliando o entendimento de *região natural* teremos o conceito de região *geográfica*, que terá como viés o possibilismo⁶ mas passará a dar mais ênfase à atuação do homem no meio, as condições físicas teriam sua importância mais não seriam mais o elemento determinante para uma ocupação/desenvolvimento de um povo, a técnica propiciaria certo domínio do homem sobre a natureza, a região natural passa a ter a atuação modificadora do homem no meio.

A maior referência entre os que defendiam esse entendimento acerca da região sem dúvida foi Vidal de La Blache, suas monografias regionais, abordando aspectos físicos, históricos, econômicos e populacionais, ofereciam informações minuciosas sobre as regiões. Segundo Sodré (1986), La Blache irar fazer algumas críticas a Ratzel, destacando a politização evidente dos seus trabalhos, o seu caráter fortemente naturalista, além da concepção fatalista e mecanicista da relação entre os homens e a natureza.

Nesse conflito de idéias entre a escola francesa e alemã, representadas respectivamente por La Blache e Ratzel, está embutido em suas obras o caráter político que marca as disputas expansionistas entre Alemanha e França, cada um contribuindo ao seu modo, para uma ideologia imperialista.

O conceito de região dentro da Geografia Clássica é muito mais uma descrição de paisagens, a concepção determinista tem a região não propriamente como um conceito, a região é a materialidade do território, que é potencializado pela concepção de espaço vital. Em contraponto, na escola possibilista temos uma Geografia que têm em seu âmago o conceito de região, ao ponto em que, como destaca Corrêa (2000, p. 13) “o objeto da geografia possibilista é, portanto, a região, e a geografia confunde-se, então, com a geografia regional”.

A valorização do conceito de região pela corrente possibilista deixará marcas significativas na geografia, mas não será o suficiente para evitar uma “crise de identidade”, as críticas são quanto ao seu caráter científico: a geografia não teria um método próprio. Em um contexto geral, ocorre a nível mundial a intensificação do processo de industrialização, além da necessidade de novas técnicas para expansão do capitalismo.

Dante dessa realidade o método regional ganha força, aparece como método exclusivo da ciência geográfica, propondo uma geografia regional, que tinha como ideal a diferenciação de áreas, segundo Gomes (1995, p. 59) “o princípio da ‘diferenciação de áreas’ conduz

⁶ Para Corrêa (2000, p. 11) “à semelhança do determinismo ambiental, a visão possibilista focaliza as relações entre o homem e o meio natural, mas não o faz considerando a natureza determinante do comportamento humano”.



irremediavelmente a estabelecer o conhecimento regional como produto supremo do conhecimento geográfico”, seus principais representantes serão Alfred Hettner e Richard Hartshorne.

Hettner defendia uma geografia coriológica, propôs o estudo das áreas como base de análise da região, para Hettner a região não “é auto-evidente. Os limites regionais são provenientes de um exercício intelectual, uma construção intelectual do pesquisador”, Lencioni (2005, p. 190). Já Hartshorne pregava a “diferenciação de áreas”, sendo assim as regiões seriam classificadas pelas suas características mais visíveis, sem a necessidade de um estudo minucioso, para Lencioni apud Hartshorne (2005, p. 190):

(...) os marcos divisórios entre as regiões decorrem das descontinuidades produzidas quando grau de integração dos fenômenos é pequeno, podendo haver até mesmo uma região descontínua.

A partir das idéias de Hettner e Hartshorne, as regiões se classificariam em *regiões homogêneas*; espaços considerados homogêneos em muito determinados pela característica hierárquica de sua estrutura, analisadas estaticamente, e *regiões funcionais*; onde as múltiplas relações no espaço provocam mudanças internas, são assim as regiões determinadas pelos movimentos, pelos fluxos. Em uma compreensão mais superficial entendemos as regiões funcionais e homogêneas, como sendo reflexo de uma maior dinâmica sócio-econômica impulsionada pela expansão do sistema capitalista, que dentre outras coisas acentuara o processo de urbanização a nível mundial.

Com a Geografia teórico-quantitativa surge outra vertente para o conceito de região, fundamentada no positivismo lógico, utilizando-se exaustivamente da matemática e da estatística, essa corrente irá propor ao contrário da diferenciação de áreas hartshorniana, um sistema de regiões, “o conceito de sistema de regiões (...) está calcado explicitamente nos princípios da classificação, tal como se adota nas ciências da natureza, como a botânica” (Corrêa, 2000, p.35), neste sentido a região seria uma área onde estudos sistemáticos são realizados.

O conceito de região elaborado dentro do positivismo lógico⁷ é utilizado em larga escala na Geografia, o mesmo possui pontos relevantes na compreensão de alguns elementos que compõem o meio, em contraponto, a crítica que se faz, é a falta de respostas para os problemas sociais dentro desses estudos, essa realidade não surge entre os dados estatísticos, Gomes (1995, p. 65) dirá que:

Ao assumir a dinâmica de mercado como pressuposto da organização espacial, estes modelos “naturalizam” o capitalismo, como a única forma possível de conceber o desenvolvimento social, ao mesmo tempo, em que trabalhavam para a manutenção do *status quo* de uma sociedade desequilibrada e desigual.

Depois de décadas de hegemonia com principal método utilizado pela Geografia, o positivismo lógico tem suas bases questionadas por um número crescente de geógrafos, tais questionamentos são feitos baseados nos paradigmas do materialismo histórico e na dialética marxista, resultando no surgimento de uma Geografia crítica.

As mudanças ocorridas trarão intensas mudanças na geografia, com o surgimento de uma Geografia crítica, fundamentada no materialismo histórico e na dialética de Karl Max, é feita uma (re) leitura da região a partir da divisão sócio-espacial do trabalho, a globalização

⁷ Esse corrente para o conceito de região, terá grande influência na política de investimento público aqui no Brasil, a fim de estimular o desenvolvimento econômico de regiões até então estagnadas, realizando investimentos a partir cidades pólos. Ver Andrade (1987).



promoveria através da reprodução do capital o fim da região⁸ na forma que nós a conhecíamos, surge o conceito de região homogênea e polarizada sob a ótica do espaço relativo ou abstrato e não mais absoluto, Andrade (1987).

Nesse entendimento a região é uma construção abstrata de quem a observa, ela não existe enquanto materialidade, essa corrente omite fatores importantes na compreensão do espaço habitado, há medida que toma como campo de estudo o lugar onde ocorre a reprodução do capital, “a fábrica”, deixando o lugar social, “a casa o bairro”, a margem dessa compreensão.

Prega-se na corrente crítica a funcionalidade da região, chegando até ao ponto de alguns autores defenderem o seu fim, o que existiria na verdade seriam regionalizações: diferenciação de áreas, impulsionada pelas particularidades dos grupos, alimentada pela divisão de classes que está no seio do sistema capitalista. As regionalizações surgem imbricadas e juntas dão “forma” a região.

As lacunas deixadas pela corrente crítica irão ganhar campo na corrente humanista cultural, fundamentada na fenomenologia, que defende a subjetividade das relações sociais, a região passa antes de tudo pela identidade, pela cultura, pela dinâmica social, que só poderá ser entendida se for vivenciada, qualquer idéia *a priori* teria que ser descartada. Só a percepção dos objetos que estão ao seu redor, daria ao homem o real significado do mesmo, essa percepção ocorre no espaço vivido. Castro (1994, p. 162) destaca que:

Na realidade, a identidade sócio-espacial, o espaço do cotidiano, o espaço da participação, da mobilização e da decisão política, o espaço da administração pública e outros mais definem novas questões para investigação e estabelecem o desafio metodológico da escala dos fenômenos que dão sentido ao território regional.

Assim o conceito de região, centrado em estudos antropocêntricos, ganha inúmeros entendimentos, que serão explicados de acordo com o(s) aspecto(s) escolhido(s) pelo pesquisador para determinar uma dada região. É uma construção conceitual pautada na fenomenologia, que ver na própria complexidade das relações sociais, a fonte das identidades que surgem questionando e legitimando os seus espaços.

Percebemos que dentro da epistemologia da Geografia, não encontramos um conceito de região que tenha sido unânime pela maioria dos geógrafos, criou-se definições de acordo com interesses políticos e relacionados às características de cada corrente. Em outras concepções não se utilizava de um método que contemplasse as particularidades da região, quase sempre abordando simplesmente seus aspectos físicos. Com a atual fase do capitalismo os estudos tornaram-se mais voláteis e dinâmicos, o que requer dos geógrafos estudos que contemplem os interesses sociais e, um acompanhamento constante das mudanças.

Considerações finais

As respostas para nossos questionamentos acima ainda não são claras, buscando refletir acerca da importância dos conceitos-chave para a Geografia e desta ciência para a Sociedade. Além de contribuir para o entendimento de como deve ser o ensino de Geografia no nível fundamental a Geografia não pode se resumir a uma disciplina empírica ou de orientação espacial, descontextualizada da realidade do aluno, mas sim de uma ciência que busca entender o comportamento do homem sobre o espaço em que vive. Por essa e outras questões afirmamos ser necessário repensar o ensino de Geografia procurando novas estratégias que possam melhorar a educação como um todo.

⁸ Sobre o possível “fim” da região Amorim (2007, p. 09) apud Haesbaert: “delimita três grandes momentos em que se decretou a ‘morte’ da região em Geografia – o neopositivismo, o marxismo e o ‘globalismo’”.



A dinâmica social, econômica, política e cultural é inerente aos estudos geográficos e consequentemente terá seus reflexos no estudo acerca dos conceitos-chave, sobretudo no conceito de região na medida em que as regiões são definidas pelo meio técnico - científico-informacional. É importante não termos a concepção de que encontraremos na Geografia um conceito de região acabado e pronto, ou simplesmente decretar o seu fim, poderíamos estar assim, nos recusando o papel de estudar as particularidades do espaço geográfico.

O que se percebe atualmente é a heterogeneidade do conceito com o surgimento de diversas “regiões”, determinadas por questões sociais, políticas, culturais e econômicas em escala global ou local. Tais fatores não são exclusivos da região, a mesma dialética acontece com os demais conceitos-chave que norteiam a ciência geográfica.

Se o processo de globalização hoje é a fonte de debate para as diversas ciências, para a Geografia não é diferente, em meio a tanta complexidade, hoje o conceito de região não pode mais ser colocado como fator para afirmação da Geografia como ciência, como visto em outros momentos dentro da epistemologia geográfica, o conhecimento sobre a região deve ser íntimo e deve elucidar as particularidades de cada espaço. Só com o entendimento de como a globalização se reproduz em uma dada região e a compreensão das particularidades da mesma, pode-se criar mecanismos efetivos para o seu desenvolvimento.

Como um dos campos norteador do pensamento geográfico, o conceito de região merece atenção especial dos geógrafos, tendo em vista que o abandono a produções científicas para o mesmo fragiliza a ciência geográfica com relação ao seu objeto de estudo e sua base epistemológica representada pelos seus conceitos-chave.

Referências

- AMORIM, Cassiano Caon. **Discutindo o conceito de região.** Estação Científica Online. Juiz de Fora, n.04, abr./mai. 2007.
- ANDRADE, Manuel Correia de. **Espaço, polarização e desenvolvimento:** uma introdução à economia regional. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1987.
- BEZZI, Meri Lourdes. **Região:** uma (re) visão historiográfica – da gênese aos novos paradigmas. Santa Maria: UFSM, 2004.
- CALLAI, Helena Copetti. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?. **Terra Livre**, São Paulo, n. 16, p. 133-152, 1º Semestre/2001.
- CASTRO, Iná Elias de. Visibilidade da Região e do Regionalismo. A escala brasileira em questão. In: _____. LAVINAS, Lena; CARLEIAL, Liana Maria da Frota; NABUCO, Maria Regina (ORG). **Integração, região e regionalismo.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** Campinas: Papirus, 1998.
- CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e organização espacial.** 7 ed. São Paulo: Ática, 2000.
- GOMES, Paulo César da Costa. O conceito de região e sua discussão. In: _____. CASTRO, Iná Elias de; CORRÊA, Roberto Lobato. GOMES, Paulo César da Costa (ORG). **Geografia, conceitos e temas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- LACOSTE, Yves. **Geografia:** isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas: Papirus, 1988.
- LENCIONI, Sandra. Região e Geografia. A noção de região no pensamento geográfico. In: _____. CARLOS, Ana Fani Alesandri. **Novos caminhos da geografia.** São Paulo: Contexto, 2001.



LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, S. A. G.; MARÇAL, M. da Penha V.; ULHÔA, L. M. A Didática da Geografia Escolar: uma reflexão sobre o saber a ser ensinado, o saber ensinado e o saber científico. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, n. 17, n. 33, p. 23-30, jun. 2006.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Introdução à Geografia**: geografia e ideologia. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SPOSITO, Eliseu Savério. **Geografia e Filosofia**: contribuição para o pensamento do ensino geográfico. São Paulo: UNESP, 2004.



**DESAFIOS DA SAÚDE NA ATENÇÃO DA PESSOA IDOSA NO BAIRRO JOÃO XXIII
PAU DOS FERROS – RN:**

Concita Cristina de Siqueira MOREIRA
Universidade do Estado do Rio Grande Norte (UERN)

Introdução:

A articulação da academia junto ao serviço, é momento rico de produção, pois possibilita o intercâmbio da prática intelectual e profissional, percebendo os vários desafios que esses saberes se deparam ao chegar ao campo de atuação. Ao mesmo tempo em que permite discussão sobre o pensar fazer no campo de ação, permitindo pesquisas que venham contribuir com o aprimoramento das práticas.

É com esse intuito que o presente artigo pretende refletir sobre a conformação do serviço de saúde prestado à população idosa na Unidade Básica de Saúde (UBS) do Bairro João XXIII, do município de Pau dos Ferros/RN. Para tanto, nos utilizamos de um roteiro de entrevista construído na disciplina Enfermagem em Saúde Coletiva que contempla as dimensões estrutural, particular e singular da produção dos serviços de saúde. Igualmente, trabalhamos na perspectiva de construir uma proposta de intervenção direcionada a este serviço que possa contribuir para a melhoria da atenção à saúde do idoso naquela localidade.

O instrumento de coleta de dados foi aplicado com a enfermeira da UBS mencionada a qual apresentou a realidade da produção do serviço de saúde em enfermagem, que nessa unidade específica limita-se aos programas e estratégias lançadas pelas políticas nacionais do Ministério da Saúde.

Procuramos lançar um olhar sobre a saúde do idoso, pois percebemos que a atual conformação dos serviços de saúde está limitada ao programa nacional do HiperDia, o que não permite abordar todos os aspectos das necessidades de saúde dessa população.

Além da entrevista qualitativa, lançamos mão de referencial bibliográfico para embasar o pensamento crítico necessário para a construção de uma intervenção que corresponda às reais necessidades do público enfoque.

Entendemos que é imprescindível uma efetiva intervenção no modelo de atenção à saúde da população idosa, visto que a expectativa de vida da população está cada vez maior o que consequentemente, aumenta o número de idosos, fato que demanda a necessidade de serviços específicos para este grupo populacional, cuja organização transcendia a atenção curativista e conquiste a efetivação da qualidade de vida deste grupo.

Desafios da saúde na atenção da pessoa idosa no bairro João XXIII Pau dos Ferros – RN:

As relações sociais são estabelecidas, ao longo da história, buscando suprir necessidades diversas no que concerne a produção de bens que viabilizem essas demandas, sejam elas, biológicas ou sociais, individuais ou coletivas.

Vencidos os primeiros desafios o homem, motivado pelo desejo de progresso, cada vez mais almeja novas conquistas, e com elas se depara a novos desafios, mais complexos e dinâmicos. Nos primeiros momentos dessas interações, os homens dividiam o trabalho e a produção, havendo assim relações harmônicas o que não ocorre na sociedade atual, na qual, sob o julgo do capitalismo as relações sociais são marcadas pela intensa competitividade, o que traz prejuízos incalculáveis a todas as áreas do conhecimento, visto que deturpa, na maioria das vezes, a real finalidade das produções e reproduções.



A maioria, subjugada pela sede de lucros insaciáveis dos detentores do poder e dos meios de produção, vive alienada mediante imposição hegemônica ideológica, que inflige e desumaniza as relações sociais.

E desse modo, precisamos repensar as relações humanas nos diversos setores da sociedade, onde estas sofrem influência direta do modelo econômico como também de seus gestores que determina sua conformação o que torna a maioria dos setores direcionados à lucratividade perdendo o seu principal propósito.

Tais aspectos são flagrante no setor saúde, evidenciados nas suas políticas assistencialistas, que são pautadas no curativismo e medicalismo, o que não dão conta das necessidades de saúde da população, pois objetivam o aumento da lucratividade, a valorização do privado e consequente sucateamento do público. Como nos traz Silva Júnior, 2006:

A medicina científica articula-se no processo de industrialização da sociedade e passa a ser conduzida para os interesses de um mercado lucrativo nem sempre voltado para os interesses da maioria da população e proteção de suas vidas, promoção e recuperação de suas saúdes. Seus custos progressivos e nem sempre racionais constitui importante barreira ao oferecimento universal dos benefícios produzidos pela tecnologia médica, gerando uma iniquidade com consequências terríveis, pois quem mais precisa dos serviços de saúde é a parcela da população que menos recursos econômicos têm.

A fragmentação da atenção, visando estratificar o usuário, traz maiores possibilidades no aumento do número de atendimentos, permitindo uma expansão cada vez maior dessas indústrias assistencialistas.

O Sistema Único de Saúde caracteriza-se como opositor ao modelo hegemônico à medida que propõe a saúde como direito de todos e dever do estado, devido ter sido criado com a finalidade de atender a todos, ele propõe descentralização, tendo direção única em cada esfera de governo, estadual, municipal e federal, dessa forma tendo comando único. Assim à medida que essa descentralização acontece permite um maior controle da atenção, com a redistribuição de responsabilidades o que indiretamente permite um maior controle das decisões e maior eficácia.

Assim, com o advento dos princípios da universalidade, todos começaram a ter acesso aos serviços de saúde de forma institucionalizada e da integralidade, onde vários programas de atenção à saúde foram criados na perspectivas de atender as necessidades da população tais como: programa de erradicação de doenças imunopreviníveis; ações no campo da saúde mental; programa nacional de alto-suficiência em imunobiologia; os programas de atenção à família (PSF); dentre outros que trabalham na perspectiva da promoção da saúde e na prevenção de doenças.

Visando atender as necessidades sociais de saúde o SUS traz, portanto, como eixo estruturante da produção dos serviços de saúde um modelo assistencial alternativo, que é a vigilância à saúde, que propõe a assistência integral à saúde entendendo que as comunidades, famílias e indivíduos devem ser atendidos nos âmbitos promocionais, preventivos e curativos de acordo com as suas necessidades.

Para tanto, faz-se necessária à organização dos serviços de saúde em uma rede regionalizada e hierarquizada, capaz de atender aos diferentes momentos e expressões do processo saúde-doença das comunidades. Entre estes aspectos, sentimos a necessidade de destacar os serviços de atenção primária a Estratégia Saúde da Família, uma vez que estes conformam o nosso objeto de estudo, aqui.

A saúde da família, como estratégia de organização da atenção primária, deseja criar, no primeiro nível do sistema, verdadeiros centros de saúde, em que uma equipe de saúde da família, em território de abrangência definido, desenvolve



ações focalizadas na saúde; dirigidas às famílias e ao seu habitat; de forma contínua, personalizada e ativa; com ênfase relativa no promocional e no preventivo, mas sem descuidar do curativo-reabilitador; com alta resolubilidade; com baixos custos diretos e indiretos, sejam econômicos, sejam sociais e articulando-se com outros setores que determinam à saúde.

Para que se possa está atuando nessa qualidade da assistência e na capacidade resolutiva dos serviços se faz necessário que a unidade básica de saúde que atua na atenção primária tenha conhecimento e domínio da complexidade epidemiológica dessa população alvo, de modo a está prestando uma atenção integral compatível, caracterizando uma boa qualidade ao serviço, visto que o caráter desse serviço é regionalizado, havendo grandes barreiras para sua construção, pois se faz necessário caracterizar que serviços serão ofertados de acordo com a atenção básica que está fazendo esse processo.

Trabalha-se também com o processo de território onde este está vinculado com o conhecimento de espacialização em primeiro momento, onde são a partir dos perfis epidemiológicos da população, que serão delimitados os padrões epidemiológicos detectados de um determinado território. Sendo o perfil epidemiológico, o que determina o processo saúde-doença, faz-se necessário apropriar-se dos parâmetros constituintes desse perfil. De acordo com BREILH (1986), esse se configura em:

Sistema de contradições em movimento: produção-distribuição-consumo; processo social de sujeito-espacô natural; e consciência e organização". Subsunção e mediação biológica: genética (biologia pretéritas-normas de reação) e fisiológica (biologia presente-fenotípica). (...) a determinação da saúde-doença passa por essa rica relação dialética entre as distintas dimensões da determinação.

É através dessas medidas que é possível construir um diagnóstico de saúde, assim possibilitando a compreensão do risco epidemiológico, podendo através desse processo servir de fundamento para as intervenções próprias da assistência sanitária: os programas de saúde, como também todos os instrumentos e políticas organizacionais a serem ofertadas.

Diante de todo esse processo para se prestar uma assistência de saúde, constatamos que é a partir de uma unidade básica de saúde que se pode realizar a atenção primária, ao ser um primeiro atendimento, que servirá, obrigatoriamente, de porta de entrada para o sistema de assistência. Esta se organiza ofertando programas que irão atender as necessidades das famílias.

Mediante impossibilidade de atender os problemas que necessitem um aparato tecnológico mais complexo, é imprescindível que haja um sistema articulado dentro da equipe, que acompanhe o usuário aos outros níveis de atenção, garantindo a assistência integral, configurando, assim, maior eficácia no sistema de referência e contra-referência.

No cenário atual, a atenção primária é distorcida pelo paradigma flexneriano, que a enxerga como um programa que se restringe a resoluções de problemas pré-determinados de grupos em situação de extrema pobreza e marginalização, mediante utilização de recursos mínimos.

Na necessidade de atenção específica, que transcendia a atenção primária o usuário torna-se responsável pelo seu próprio protocolo de atendimento, visando à procura de outro nível de atenção que possa dar continuidade ao seu tratamento, de modo a efetivar a "integralidade" da assistência. Para isso faz-se necessário uma postura profissional, pois em muitas das situações a integralidade só se realiza com incorporações ou redefinições mais radicais da equipe de saúde e de seus processos de trabalhos, podendo essas situações se tornarem propícias ou difíceis de acordo com as práticas que estão socialmente configuradas.



Por isso os vários profissionais de saúde (médicos, enfermeiros, técnicos, agentes de saúde, odontólogos, entre outros) devem ter em comum a preocupação de discernir de forma abrangente as necessidades dos usuários desses serviços, buscando gerar e aproveitar as oportunidades de aplicação das técnicas de prevenção e levar em conta as necessidades que não se reduzem à prevenção e ao controle das doenças, duas técnicas utilizadas como objetivo e finalidade da instituição, alvo da pesquisa, unidade do João XXIII.

Outra forma em que a integralidade se faz presente na unidade básica, corresponde à configuração de organização dos programas de saúde que são oferecidos pela esfera Federal, enquadrando o usuário no programa ao qual é específico, com isso limitando muitas vezes o atendimento em casos que fogem ao padrão estabelecido pela maneira de como é configurado o programa e também as necessidades que lhe escaparam no momento da estruturação do serviço. Então, é a partir destes obstáculos que a equipe de saúde da unidade deve organizar meios e estratégias de está modificando esse quadro.

Na unidade básica é imprescindível que sejam coletadas informações sobre a área em que está localizada, de modo a elucidar o perfil epidemiológico, o qual vai dar o norte para as ações dentro dessa população, e expor suas demandas que vão ser utilizadas de acordo com as necessidades desses indivíduos, podendo exemplificar uma demanda organizada onde, parte da UBS tem o acesso do cadastro desses indivíduos para colocar em prática a assistência e a demanda espontânea parte de uma necessidade do individuo que não está programada e que não contempla na organização anteriormente dada, sendo uma forma que acaba conquistando a clientela ou conscientizando-a de acordo com a situação vivenciada. Segundo o pensamento de SCHRAIBER E MENDES (1995):

A clientela precisa ser conhecida pela instituição, expor suas demandas e as condições de vida das quais emergem suas necessidades. Deve ainda conhecer-se, enquanto coletivo, aprendendo e refletindo criticamente sobre os referenciais da conformação deste agrupamento a que pertence.

A UBS João XXIII, fonte de pesquisa deste trabalho tem por finalidade a prevenção e o controle, contando com um corpo profissional formado por 01 médico, 02 odontólogos, 01 enfermeira, 02 auxiliares de serviços gerais, 01 técnica em enfermagem, 01 administradora e 02 auxiliares de consultório dentário. O atendimento segue os padrões estabelecidos pelo Ministério da Saúde, que compreende: prevenção, pré-natal, hipertensão arterial, tuberculose, hanseníase, diabetes, imunização, saúde bucal e outras ações dentro do programa de saúde da família.

Para o público enfoque do trabalho, o idoso, não existe uma atenção específica, pois tem o seu atendimento limitado aos programas voltados aos hipertensos e diabéticos (HiperDia). Percebendo que a demanda se dá de forma espontânea, porque se observa que mediante a necessidade do idoso e de uma iniciativa do mesmo é que ocorre uma procura pelo serviço. A unidade se prepara para uma demanda mensal, mas não vai atrás dessa demanda, espera que ela aconteça espontaneamente. O acesso acontece mediante visita do agente de saúde, que após recolher os dados dos domicílios e seus respectivos moradores, leva-os para a unidade e os condiciona em prontuários que serão posteriormente consultados mediante a procura pelo serviço.

A enfermeira entende a limitação do atendimento e atenta para a necessidade de um plano de qualificação e ação por parte dos profissionais da referida unidade.

Buscando um paralelo entre a proposta de repensar a atenção de saúde ao idoso, sugeridas pelas políticas idealizadas nas diretrizes do Sistema Único de Saúde, onde se busca ir além das dimensões biológicas, almeja propiciar ao individuo mais autonomia e bem estar, lançaremos mão de propostas que visem à concretização dessa integralidade e a efetivação na assistência ao idoso.



Essa proposta veio com idealização do PASE (Programa de Atenção à Saúde no Envelhecimento), que tem como objetivo duas clientelas distintas, mas que se interrelacionam, que são: a população adulta que envelhece e usuários adultos com diagnóstico de doenças crônicas degenerativas com destaque para hipertensão arterial sistêmica, diabetes mellitus e obesidade.

O funcionamento do programa se dá mediante a procura espontânea e encaminhamentos externos e internos, onde são feitas fichas de inicio de seguimento individual e as fichas de seguimento individual programático. Tendo suas especificidades mediante cada patologia. (LIMA, NEMES FILHO, RODRIGUES E TEIXEIRA, 1999).

O PASE, também propõe a utilização de indicadores que irão identificar e categorizar o perfil do idoso, tomando como parâmetros indicadores como: a situação financeira e previdenciária; situação de integração social e familiar; e situação de autonomia e independência no cotidiano. (LIMA, NEMES FILHO, RODRIGUES E TEIXEIRA, 1999. Apud. OMS, 1984; Ramos, 1987; Vera e Cols, 1989).

Para operar com as propostas do PASE, faz-se necessário que exista uma equipe multiprofissional para que cada um possa, mesmo participando de processos específicos, tenha capacitação para entender as múltiplas facetas da promoção do adoecimento do envelhecimento.

Dessa forma percebe-se que devem existir ações programadas visando à atenção em nível, biopsicosocial mediante análise previa do perfil do público alvo e desempenhado por uma equipe multiprofissional focada no conjunto das ações.

Não poderia deixar de ser citado o Estatuto do Idoso que representa um grande avanço da legislação brasileira e nos da um norte sobre os direitos dessa população no que se refere à ampliação dos esforços para concretizar mobilizações de todos na estratégia de efetivar no país um “Pacto pela Vida”. (ESTATUTO DO IDOSO, 2006).

No que se refere às instituições:

(...) as instituições de saúde que devem atender aos critérios mínimos para o atendimento às necessidades do idoso, promovendo treinamento e capacitação dos profissionais, assim como orientação a cuidadores familiares e grupos de auto-ajuda. (art.18 ESTATUTO DO IDOSO, 2006).

Ampliando o olhar para a dimensão da vida familiar e comunitária, o referido estatuto traz, dentro do título II que dispõe sobre os diretos fundamentais, o capítulo II que nos traz elucidações sobre o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade:

§ 1.º O direito à liberdade compreende, entre outros, os seguintes aspectos: I – faculdade de ir e vir e esta nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II – opinião e expressão; III – crença e culto religioso; IV – prática de esportes e de diversões; V – participação na vida familiar e comunitária; VI – participação na vida política, na forma da lei; VII – faculdade de buscar refúgio auxílio e orientação.

As ações de saúde, que se pautam nas diretrizes do SUS, devem se regulamentar na atenção plena dessas diretrizes visando o efetivo bem-estar dessas pessoas. Assim as entidades devem desenvolver políticas de atendimento de forma a oferecer condições propícias de instalação e pessoal para esse atendimento de forma que ele se configure digno e seguro. No artigo 50, constituem-se as obrigações das entidades de atendimentos:

IV – oferecer instalações físicas em condições adequadas de habitabilidade; V – oferecer atendimento personalizado; VIII – proporcionar cuidados à saúde,



conforme a necessidade do idoso; XVII – manter no quadro de pessoal, profissionais com formação específica”

Diante de todo o exposto, percebemos que a realidade da unidade básica João XXIII, foge aos padrões pré-estabelecidos, pelo novo “Pacto pela Vida”, visto que não atende as reais necessidades do idoso, pois não desenvolve programas voltados para esse público.

Em presença da necessidade de se instituir um programa eficiente, que atenda a população idosa em concordância plena com as diretrizes estabelecidas no “Pacto pela Vida”, que traga para essa representação social um atendimento direcionado para suas necessidades específicas, possibilitando desenvolver plenamente sua autonomia e bem-estar, verificou-se a necessidade de uma intervenção no plano de ação dessa equipe de saúde.

Mediante construção do perfil epidemiológico deste grupo, possam ser estabelecidas ações voltadas para a comunidade em geral, para a própria população idosa e para os profissionais de saúde, tais como: palestras educativas nas escolas e associações, que seriam ministradas pela enfermeira ou qualquer profissional instruído por ela, que pudesse abordar a importância da educação da comunidade para que esta se sensibilize no que se relacionem as peculiaridades desse grupo etário;

Focar o tema saúde do idoso, nas reuniões com os agentes de saúde para que os mesmos possam lapidar suas ações no que se refere a uma melhor identificação das necessidades desses idosos e está desenvolvendo um trabalho para o acompanhamento dos idosos acamados, com a finalidade de está prestando esclarecimentos à família e cuidadores, sendo imprescindível também à presença da enfermeira que elucidará sobre as necessidades de garantir a integridade física do idoso, prevenindo as úlceras de pressão, ocorrência de pneumonia e problemas geniturinários comuns em pacientes restritos ao leito, assim como também prevenir acidentes domiciliares que podem comprometer e na maioria dos casos ocasionar invalidez permanente.

Reuniões e conversas, periódicas com os cuidadores, visando que esse personagem sejam parceiros ativos e qualificados no cuidado e vivência com o idoso, podendo transmitir informações importantes para profilaxia e/ou terapêutica.

Propor reuniões quinzenais ou mensais entre os idosos da unidade com a enfermeira, onde a mesma desempenharia um trabalho em que seriam abordados diversos aspectos da vida do idoso: importância de atividades físicas e intelectuais e alimentação adequada. A mesma buscaria promover integração social através de proposições de atividades interativas, onde poderiam surgir parcerias junto à secretaria municipal de bem esta social (intersetorialidade).

Em presença das realizações, recomenda-se que sejam feitas avaliações periódicas, visando ponderar sua efetividade e propiciar ajustes posteriores. Ao se observar a eficiência dessas medidas de intervenção propõe-se a elaboração de uma cartilha específica que tratasse das diversas dimensões que circundam as práticas desenvolvidas pelos participantes vinculados direta e indiretamente ao idoso.

Considerações finais:

As políticas de saúde cada vez mais insuficientes e mal aplicadas é o principal motivo que leva a uma má conformação dos serviços, limitando a eficácia da atenção destinada à população. Com isso, contribui na construção de um perfil epidemiológico falho que não garante a utilização de instrumentos adequados para a efetivação de uma atenção plena e satisfatória.

Por isso, são cada vez mais necessárias políticas de saúde eficazes e eficientes do ponto de vista de adotar medidas educativas que atinja uma educação da população, uma melhor qualificação dos profissionais e políticas intervencionistas que melhor vislumbrem os perfis epidemiológicos, percebendo como estes estão determinantemente relacionados com o processo de adoecimento de uma determinada população.



Estas questões tornam-se, de acordo com o contexto social, complexas ao ponto em que, são determinadas por questões de interesses diversos, submetidos ao julgo do capitalismo, que descaracteriza a real finalidade desses serviços.

Podemos perceber que a academia tem um papel de fundamental importância na conformação do serviço de saúde, que propicia aprofundamentos e inquietações visando, em um futuro próximo, esperamos nada menos que um padrão de excelência na prestação de serviço em saúde.

Referências

- BRASIL, **Estatuto do Idoso/Ministério da Saúde**. Lei n.º10.741, 1º de outubro de 2003. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2006. Ed.2ª. Rev.70p.
- BREILH, J.; GRANDA, E. Princípios gerais para um novo tipo de método na investigação epidemiológica. **Saúde na Sociedade**. Instituto de Saúde/São Paulo: ABRASCO. 1986. Cap.5, p.189-246.
- LIMA DE, A.M.M; FILHO, A.N; RODRIGUES,E; TEIXEIRA, R.R. Saúde no envelhecimento. IN: SHRAIBER, C.B; NEMES, M.I.B; MENDES-GONÇALVES. (org.). **Saúde do adulto, programas e ações na unidade básica**, São Paulo: HUCITEC, 1999. Cap.20. p.109-133.
- MATTOS, R A. Os estudos da integralidade: algumas reflexões acerca de valores que merecem ser difundidos. In: PINHEIRO, R & MATTOS, R A. (org.) **Os sentidos da integralidade na atenção e no cuidado à saúde**. Rio de Janeiro: ImS-UERJ-ABRASCO. 2001. p. 39-64.
- MENDES. E.V. Um novo paradigma sanitário: a produção social da saúde. In: **Uma agenda para a saúde**. São Paulo: HUCITEC, 1996 Cap. 4, p. 233-295.
- MENDES-GONÇALVES, R.B.; SCHRAIBER L.B. Necessidades de Saúde e Atenção Primária. In: SCHRAIBER, L.B.; MENDES, N.I.B.; MENDES-GONÇALVES, R.B. (org.) **Saúde do Adulto, programas e ações em unidades básicas**. 1ª ed. São Paulo: HUCITEC – IMUSP, 1995. Cap. 1 p. 29-47.
- SILVA JUNIOR, A.G. **Modelos Tecnoassistenciais em saúde: o debate no campo da Saúde Coletiva**. 2ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.



MUDANÇA: UMA REFLEXÃO SOBRE A VIDA EM VIDAS SECAS

Cosmo Gean da Silva MONTE

José Edilson de OLIVEIRA

Afrânio Gurgel de LUCENA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

Natural de Quebrângulo, Alagoas, Graciliano Ramos estudou em Maceió, mas não cursou nenhuma faculdade. Foi um ativo participante do movimento de 30, período caracterizado pelos abalos sofridos pelo povo brasileiro com a crise econômica provocada pela queda na bolsa de valores de Nova York, a crise cafeeira o que acelerou cada vez mais o declínio do Nordeste. Graciliano fazia fortes críticas e denuncias com relação ao sistema vigente, onde por este motivo foi considerado como sendo um comunista, chegando há passar dois anos preso.

Através das escritas que vieram a compor muitas de suas obras, verificamos que se trata de romances caracterizados inter-relacionamentos entre as condições sociais e naturais e a psicologia das personagens. Trata-se de romances admiráveis, como é o caso de *Vidas Secas*, não só pela caracterização das personagens, mas também pelo aspecto de caráter social que se verifica na problemática. Personagens como estes enfatizados em *Vidas Secas*, por Graciliano Ramos, são considerados os mais significativos da literatura brasileira do século XX, mais especificamente do Modernismo da ficção de autores pioneiros do ciclo nordestino em que estão situadas as personagens de “vidas secas”, como podemos perceber em Coutinho (1997, p. 264):

É a corrente regionalista, ou regional, na qual em sua maioria, o homem é visto em conflito ou tragado pela terra em seus elementos, uma terra hostil, violenta superior as suas forças. Esse meio tanto pode ser as áreas rurais e campesinas, como as cidades, grandes centros urbanos, zonas suburbanas ou pequenos aglomerados, as primeiras manifestações manipulando os tipismos locais, as últimas os cenários urbanos, ambas ressaltando a pequenez do homem em relação aos problemas que o ambiente lhe impõe. Nesse sentido, pode-se afiançar que a maior parte da ficção brasileira é de fundo regional.

Feitas tais considerações, nosso objetivo seguinte é analisar “Mudança”. Trata-se do primeiro capítulo ou conto da obra *Vidas Secas* de Graciliano Ramos. Trata-se de uma narrativa em terceira pessoa que conta a história de uma família que inicia uma fuga do Nordeste brasileiro vitimadas das condições naturais e sociais impostos pelo sertão nordestino, causando tanto sofrimento a família das personagens Fabiano e Sinhá Vitória que chegaram ao ponto de não terem o que comer e nem se quer o que beber:

A planície avermelhada os juazeiros alargavam duas manchas verdes. Os infelizes tinham caminhado o dia inteiro, estavam cansados e famintos. Ordinariamente andavam pouco, mas como haviam repousado bastante na areia do rio seco, a viagem progredia bem três léguas. Fazia horas que procuravam sombra. A folhagem dos juazeiros apareceu longe, através dos galhos pelados da caatinga rala. Graciliano Ramos (1892-1953 p. 09).

A família constitui-se da figura paternal, Fabiano da mãe sinhá Vitória, do menino mais velho e do mais novo e da cachorra Baleia “Sinha Vitória com o filho mais novo escanhulado no quarto e o baú de folha na cabeça; Fabiano sombrio; cambaio, a tiracolo, a cuia pendurada numa



correia presa ao contrario, a espingarda de perdeneira no obro. O menino mais velho e a cachorra Baleia iam atrás" (RAMOS, 1892-1953, p. 09). O que conseguimos perceber com maior ênfase, nas avaliações acerca desta vida dessa família é o sofrimento a que são submetidos por imposição das condições naturais do ambiente que habitam.

Em meio às precárias condições de vida do sertão agravados pela seca, esta família que se encontra em situação de total flagelo humano, procura em meio a tantas dificuldades, uma saída sustentados pela esperança e movidos pelo sonho de encontrar um lugar que garanta sua sobrevivência. Nas torturas a que eles são submetidos nesse meio cruel da terra sertaneja, tanto são martiriza suas estruturas físicas, como também ficam abaladas e transtornada sua estrutura psicológica é o que percebemos nas atitudes conturbadas e descontroladas de Fabiano:

Pelo espírito atribulado do sertanejo passou a idéia de abandonar o filho naquele descampado. Pensou nos urubus, nas ossadas, coçou a barba ruiva suja, irresoluto, examinou os arredores. Sinhá Vitória estirou o buço indicando vagamente uma direção e afirmou com alguns sons guturais que estava perto. Fabiano meteu a faca na bainha, guardo-a no cinturão, acocorou-se pegaram no pulso do menino que se encolhiam, os joelhos encostados ao estomago, frio como um defunto. Ai a cólera desapareceu e Fabiano teve pena. (RAMOS, 1892-1953, p. 10).

Diante daquele semblante de extrema pobreza de vida, de ambiente que não lhes proporcionavam nem ao menos um conforto físico, pois a aridez da terra quente e o sol rachante do sertão agravam mais ainda o seu sofrimento ao ponto de torná-los criaturas secas envolvidas em um sentimento grotesco de solidão, de egoísmo e de resignação. Podemos observar que eles não mantinham diálogo durante a viagem. Sem ter no mínimo o prazer de puxar uma conversa, estavam voltados para dentro de si mesmos, sem nenhuma perspectiva de vida e com pensamentos e objetivos únicos de melhorar aquela situação, de encontrar uma forma de sair do martírio que é está com fome e sede:

A fome apertara de mais os retirantes e por ali não existia sinal de comida. Baleia jantara os pés a cabeça, os ossos do amigo e não guardava lembranças deste. Agora enquanto parava, dirigia as pupilas brilhantes aos objetos familiares. (RAMOS, 1892-1953 p. 11).

Era incessante o desejo da família de encontrar um lugar que pudesse saciar suas necessidades. Principalmente de saciar a fome, e os caminhos que eles percorriam durante a viagem eram sempre dolorosas cheios de obstáculos, de espinhos, de garranchos, uma paisagem típica do sertão nordestino que dificulta ainda mais a vida dos personagens. Eles estavam sempre atentos e sempre tinham uma vaga sombra de visão de juazeiros, a única árvore que mantém um verde em meio à caatinga a toda vegetação seca, eles tinham a esperança de encontrar aqueles juazeiros, uma sombra que lhes proporcionasse um descanso: "deixaram a margem do rio acompanharam a cerca, subiram uma ladeira, chegaram aos juazeiros. Fazia tempo que não viam sombra". (RAMOS, 1892-1953 p. 12).

Em busca de encontrar um melhor lugar para habitarem. Fabiano e sua família seguiram sua viagem na ansiedade e na esperança de encontrar esse lugar, ou pelo menos que a situação daquele lugar mudasse, eles viam poucas aparições de nuvens um fio de esperança de voltar à chuva e transformar aquela paisagem seca. Até que em certo momento da viagem eles encontraram um lugar que lhes fizeram criar esperanças de melhora, só que logo eles saíram do sonho e voltaram à realidade, quando perceberam que o que eles encontraram era apenas uma antiga fazenda abandonada, talvez pelos mesmos motivos que os tornaram retirantes, ou seja, as péssimas condições da região:



Estava no pátio de uma fazenda sem vida. O curral deserto, a casa do vaqueiro fechada, tudo anunciava abandono. Certamente o gado se finara e os moradores tenham fugidos. Fabiano procurou em vão perceber um toque de chocalho. Avizinhou-se da casa, bateu tentou forçar a porta. Encontrando resistência, penetrou num cercadinho cheio de plantas mortas, rodeou a tapera, alcançou o terreno do fundo, viu um barreiro vazio, um bosque de catingueiras murchas, um pé de turco e o prolongamento da cerca do curral. (RAMOS, 1892-1953 p. 13).

A tristeza e a desilusão que se abatia principalmente em Fabiano e Sinhá Vitória é desoladora, pois eles se sentiam diante de um sentimento cruel e doloroso para o ser humano que é a incapacidade e a impotência de poder salvar a vida de seus filhinhos, apenas matando sua fome. Era grande o remoço e a insegurança dos pais quando olham para seus filhos e vêem tão inocentes, tão decadentes, tão frágeis umas pobres criaturinhas vitimadas pela fome e pela cede e que poderiam a qualquer momento morrerem em meio aquele cenário infernal de morte de calor e de bichos selvagens:

Miudinhos, perdidos no deserto queimado, os fugitivos agarraram-se somaram suas desgraças e os seus pavores. O coração de Fabiano bateu junto do coração de Sinhá vitória, um abraço cansado aproximou-se os farrapos que os cobriam. Resistiram a fraqueza, afastaram-se envergonhados, sem animo de afrontar de novo a luz dura receosa de perder a esperança que os alentava. (RAMOS, 1892-1953 p. 14).

Apesar de tantas dificuldades que aquele cenário representava, na mais pura solidão do lugar, pois eram mínimos os restos de vida que resistiam as condições do lugar. Fabiano, assim como todo homem do sertão que sofre os efeitos da seca, sempre busca um fio de esperança, com o constante gesto de vigília quanto ao tempo. A todo o momento ele olha para o céu na esperança de ver formar um nevoeiro que possa trazer a chuva, este pobre homem que se sente perdido em meio aquela situação de desespero se volta para si e começa a refletir sobre sua vida, sobre a vida de sua família. Ao mesmo tempo em que se esforça para conseguir recursos para saciar a fome e a sede deles:

Olhou o céu de novo. Os cirros acumulavam-se, a lua surgiu grande e branca. Certamente ia chover. E ele Fabiano, era como a bolandeira, não sabia por que, mas era. Uma, duas, três havia mais de cinco no céu. A lua estava cercada de um halo cor de luta. Ia chover. Bem, a caatinga ressuscitaria, a semente do gado voltaria ao curral, Fabiano seria vaqueiro daquela fazenda morta. (RAMOS, 1892-1953 p. 15).

As mazelas de uma terra e de um povo tão sofrido tanto pelos fenômenos naturais quanto sociais. Esse é o cenário característico do nordeste e onde o homem sofre essas consequências, que se vêm com seu futuro e suas vidas totalmente comprometidas pela incerteza da sobrevivência, nesse conto verificamos através da trajetória de uma família nordestina que tenta desesperadamente fugir da seca, de uma terra morta onde não brota a vida.

Portanto, podemos concluir que “Mudança” é justamente essa tentativa que essa família de retirantes flagelados, na figura de Fabiano um homem embrutecido pelas condições do sertão nordestino que vive em conflito psicológico com ele mesmo, fazendo uma análise de sua vida e chegando a triste conclusão de ele não passa de um bicho em um cenário selvagem.

Referências



COUTINHO, A. **A Literatura no Brasil.** 4^a ed. São Paulo: Global, 1997.

RAMOS, G. **Vidas Secas.** 99^a ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2006.



PEDAGOGIA LÚDICA:UMA EXPERIÊNCIA NA CASA DA CRIANÇA

Cristhiane da Silva CAVALCANTI
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Introdução

A decisão de realizar essa pesquisa foi fruto da experiência da atuação de pedagogos no Núcleo de Apoio à Criança com Câncer (NACC-PB) conhecida também como Casa da Criança, situada na Avenida Odon Bezerra, 215-Tambiá. Neste campo empírico pudemos nos deparar com uma realidade bastante distinta da atuação do pedagogo, por esta acontecer fora do ambiente escolar e atender a uma classe distinta de alunos, e a de realizar uma pedagogia hospitalar.

A partir da descoberta, da ação de Pedagogos dentro do NACC-PB. Foi analisado o trabalho por eles desenvolvido junto às crianças e adolescentes acometidas pelo câncer, com o propósito de investigar o uso das práticas pedagógicas relacionados à ludicidade diante do fator que as crianças se encontram; o da privação de uma importante fase da infância, a aprendizagem e a diversão.

O trabalho com crianças vítimas do câncer é um desafio para a atual realidade do pedagogo, o qual desenvolve estratégias adaptáveis a uma dolorosa realidade, já que as crianças portadoras do câncer vivem parte de suas vidas em hospitais e afastadas da escola, tendo que receber medicações que interferem em seu humor e no interesse pelas atividades próprias de sua idade, que com o tempo acabam “esquecendo” sua real faixa etária e o único assunto de importância e suas vidas é a doença.

Partindo, portanto da prerrogativa de que o trabalho pedagógico no NACC-PB apresenta uma justificativa de cidadania, de direito dessas crianças à escola. Procurou-se compreender como se dá esse processo de aprendizagem e quais são suas implicações diante do quadro da doença. O ponto de partida principal desta pesquisa visa analisar além de um novo campo de atuação do pedagogo a pedagogia lúdica relacionada ao aprendizado, desenvolvimento e recuperação da criança com câncer

Campo de pesquisa

O NACC – PB foi fundado em 1997, pelo médico hematologista Dr.Gilson Espínola Guedes, com o intuito de oferecer assistência básica necessária às crianças e adolescentes portadoras de câncer vindos do interior da Paraíba e Estados vizinhos.

A Casa da Criança é uma instituição filantrópica sustentada através de um trabalho social, aos quais buscam continuamente dar ênfase com campanhas e outros serviços, aspirando um melhor conforto aos usuários do NACC – PB.

Todo esse trabalho social faz com que a Casa da Criança possa assegurar um melhor conforto as crianças, os adolescentes e seus familiares. Observar-se o quanto a importância dessas ações ajuda aqueles que não possuem condições de custear o tratamento dos seus filhos.

Problematização

O primeiro passo para compreender a realização das práticas pedagógicas no âmbito do NACC-PB seria a conceituação do indivíduo como criança, defini-se criança como qualquer pessoa com menos de quinze anos de idade que passa pela infância, período de crescimento do ser humano que vai do nascimento a puberdade.



Aborda-se também o conceito de pedagogia. A palavra está ligada às suas origens na Grécia antiga na qual os gregos antigos chamavam de “pedagogo” o escravo que levava a criança para o local da relação ensino-aprendizagem e era responsável pela melhoria da conduta geral do indivíduo, oral e intelectual.

Atualmente a pedagogia possui uma vertente fundamental para a melhoria do processo ensino-aprendizagem já que a sua atuação influencia profundamente esse processo, nas suas atribuições e nos desafios que enfrenta acaba tornando-se o elo inquebrável entre o indivíduo e a educação.

[...] pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligada à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa dos saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana definidos e sua contextualização histórica. Em outras palavras, pedagogo é um profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações, referentes à prática educativa e suas várias modalidades e manifestações. (LIBANEO, 1998, p.116-117).

As práticas pedagógicas direcionadas ao NACC-PB fazem o uso do lúdico. A palavra lúdico vem do latim *ludus* e significa brincar. O jogo e a brincadeira estão presentes em todas as fases da vida do ser humano, de alguma forma o lúdico se faz presente e acrescenta um ingrediente indispensável entre as pessoas. Brincar é indispensável à saúde física emocional e intelectual da criança e contribui no futuro para a eficiência e a saúde do adulto.

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. Observa-se isto quando damos ênfase à formação lúdica no curso de pedagogia.

E por fim defini-se câncer como uma classe de doenças caracterizadas pelo crescimento descontrolado de células aberrantes. O Câncer pode matar devido à invasão destrutiva de órgãos normais por estas células, por extensão direta ou por disseminação à distância, que pode ser através do sangue, linfa ou superfície serosa. O comportamento anormal das células cancerosas é geralmente espelhado por mutações genéticas, expressões de características ontológicas, ou secreção anormal de hormônios ou enzimas. Todos os cânceres têm o potencial de invasão ou de metastatização, mas cada tipo específico tem características clínicas e biológicas que devem ser estudadas para um adequado diagnóstico, tratamento e acompanhamento.

Tratamento

No câncer infantil, assim como nos adultos, o tratamento está baseado no uso de quimioterapia associada à cirurgia e radioterapia. O uso dessas armas vai depender do tipo e a extensão da doença ao diagnóstico. Porém, existe uma diferença crucial do tratamento de jovens em relação aos adultos: não podemos nos esquecer que estamos tratando pessoas em fase de crescimento e desenvolvimento. A radioterapia e mesmo o uso de várias drogas tóxicas ao organismo podem levar, em longo prazo, a consequências desastrosas para o futuro da criança como baixa altura ou até mesmo um segundo câncer. Isto torna ainda mais desafiador a luta contra o câncer e estimula a procura de novos métodos de tratamento mais eficientes e menos agressivos.

Os pacientes atendidos no NACC-PB como tantos outros, vítimas do câncer enfrentam uma dura realidade: ter sua infância negada devido à doença. Logo após o diagnóstico, sua rotina



diária é drasticamente modificada, o brincar e a escola não são mais prioridades e cedem lugar ao tratamento e ao hospital.

Essa situação remete-se para um fator significativo relacionado à perda da escolarização, pois a criança passa por um grande sofrimento a partir da descoberta da doença, que tende a comprometer seu desenvolvimento psico-intelectual, provocando situações confusas nos diversos aspectos pessoais. Tendo também que enfrentar o preconceito causado pela doença, vista como perigosa e contagiosa por alguns, desta forma a criança vítima do câncer é tida como coitada e assim é excluída.

Diante de tal situação ressalta-se que ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação.

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. (FREIRE, 1996, p.36).

A partir desta situação comprehende-se que o trabalho pedagógico seja no NACC-PB ou em hospitais representa o direito dessas crianças a escola e a cidadania e remete o pedagogo a um novo desafio, além de conscientizar a todos que o saber não se restringe apenas aos muros escolares. Considerando a pedagogia lúdica importante para re-inserção dos pacientes, são observados seus aspectos e suas características.

O lúdico na casa da criança

A partir da análise do fator lúdico no processo ensino-a aprendizagem, considera-se este um ponto de extrema importância para o desenvolvimento de práticas pedagógicas atualmente, sendo assim atribui-se um caráter ainda mais significativo por desenvolver-se na Casa da Criança. Apresenta-se então neste tópico as práticas pedagógicas no NACC-PB, observados durante esta pesquisa.

Para os pedagogos do NACC-PB, explorar o lúdico em suas práticas significa através do brincar suavizar o impacto provocado pela doença e diminuir o sentimento de impotência da criança. Desta forma os pacientes não têm sua infância negada. Sobre este aspecto reflete-se que proibir a criança de brincar tanto nega sua cultura, como nega sua infância. Nada acontece no desenvolvimento de uma criança que não passe pelo brincar. Diante da nova realidade em que a criança não mais convive ou brinca com outra criança e passa maior parte do tempo com médicos suas emoções se perdem no contexto hospitalar, é aí que entra a pedagogia lúdica segundo demonstra as atividades desenvolvidas pelo NACC-PB. O lúdico como prática pedagógica passa a ser considerado como parte integrante da vida da criança não só no aspecto de divertimento como também sendo um elo de resgate com a escola e ainda atua como forma de descarregar as tensões ocasionadas pelo quadro da doença.

Tais práticas pedagógicas impulsão ainda o paciente a penetrar no âmbito da sua realidade social. Pode-se perceber que através do papel desempenhado pelo grupo pedagógico, que a afetividade é estimulada no dia-a-dia do NACC-PB, na qual o educador estabelece um vínculo de afeto com o educando. A criança necessita de estabilidade emocional para envolver-se com a aprendizagem. O afeto é, portanto, uma maneira eficaz de se chegar perto das crianças que em parceria com a ludicidade consegue estimular, enriquecer e atingir uma totalidade no processo da aprendizagem.

Dentro do NACC-PB, são utilizados como recursos lúdicos os jogos educativos, brincadeiras de interação, teatro, recreação, alguns jogos eletrônicos e as crianças atendidas lá,



recebem a visita uma vez por semana do grupo Terapia do Riso que desenvolve um projeto social de divertimento em hospitais.

A reinserção dessas crianças no contexto social é fruto das práticas pedagógicas que além do lúdico trabalham a arte terapia e o conto de estórias, que tem por objetivo elevar a auto-estima e promover a qualidade de vida das crianças portadoras do câncer recebidas pelo NACC-PB.

Contexto Histórico do Lúdico

Segundo, Huizinga, 1938, escreveu seu livro “HOMO LUDENS” no qual argumenta que o jogo é uma categoria absolutamente primária da vida, tão essencial quanto o raciocínio (HOMO SAPIENS) e a fabricação de objetos (HOMO FABER), então a denominação HOMO LUDENS, quer dizer que o elemento lúdico está na base do surgimento e desenvolvimento da civilização.

Huizinga define jogo como: “uma atividade voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente de vida cotidiana.”

Reconhecida sua importância biológica pedagógica e psicológica, o lúdico deve ter sua finalidade e utilidade prática definida. O lúdico, com suas brincadeiras, jogos, danças, teatro, proporcionam às crianças além do desenvolvimento um resgate à infância.

O brinquedo é a essência da infância e seu uso permite um trabalho pedagógico que possibilita a produção do conhecimento e a estimulação da afetividade na criança. A criança estabelece com o brinquedo uma relação natural e consegue extravasar suas angústias e paixões; suas alegrias e tristezas; suas agressividades e passividades.

O Jogo Infantil é uma atividade física e mental que favorece tanto o desenvolvimento pessoal como a sociabilidade, de forma integral e harmoniosa. Pelo jogo as crianças exploram o mundo que as cercam, melhoram sua agilidade física, experimentam seus sentidos, e desenvolvem seu pensamento. O contexto lúdico pode-se realizar sozinho, ou, na companhia de outras crianças, desenvolvendo também o comportamento em grupo. Sendo assim aprendem a conhecer a si próprios, e aos demais.

Independente de época, cultura e classe social, os jogos e os brinquedos fazem parte da vida da criança, pois elas vivem num mundo de fantasia, de encantamento, de alegria, de sonhos, onde realidade e faz-de-conta se confundem. (Kishimoto, 1999)

O Lúdico e a Educação

De acordo com Vygotsky é na brincadeira que a criança se comporta além de seu comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que ela é na realidade.

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. Considerando as práticas lúdico-pedagógicas importantes para reinserção dos pacientes atendidos no NACC-PB.

Outra vantagem da ludicidade está relacionada à auto-estima, a qual tem sua origem na infância em processos de interação social na família ou na escola que são amplamente proporcionados pelo brincar.

A reinserção dessas crianças no contexto social é fruto das práticas pedagógicas que além do lúdico trabalham a arte terapia e o conto de estórias, que tem por objetivo elevar a auto-estima



e promover a qualidade de vida das crianças portadoras do câncer recebidas pelo NACC-PB . Estudos demonstram que através de atividades lúdicas, o educando explora muito mais sua criatividade, melhora sua conduta no processo de ensino-aprendizagem e sua auto estima.

Com a ludicidade o aprendizado acontece de forma mais agradável, caracterizado pelo trabalho de professores e pedagogos, que ultrapassam os muros escolares e vivenciam novas realidades, como por exemplo, a do NACC-PB.

O papel do pedagogo nas práticas lúdico – pedagógicas

Apesar de o jogo ser uma atividade espontânea nas crianças, isso não significa que o professor não necessite ter uma atitude ativa sobre ela, inclusive, uma atitude de observação que lhe permitirá conhecer muito sobre as crianças com que trabalha.

O professor precisa estar atento à idade e às necessidades de seus alunos para selecionar e deixar à disposição materiais adequados. O material deve ser suficiente tanto quanto à quantidade, como pela diversidade, pelo interesse que despertam, pelo material de que são feitos. Lembrando sempre da importância de respeitar e propiciar elementos que favoreçam a criatividade das crianças. As crianças sentem grande prazer em repetir jogos que conhecem bem. Sentem-se seguras quando percebem que contam cada vez com mais habilidades em responder (ou executar) o que é esperado pelos outros; sentem-se seguras e animadas com a nova aprendizagem.

Uma observação atenta pode indicar ao professor que sua participação seria interessante para enriquecer a atividade desenvolvida, introduzindo novos personagens ou novas situações que tornem o jogo mais rico e interessante para as crianças, aumentando suas possibilidades de aprendizagem. Valorizar as atividades das crianças, interessando-se por elas, animando-as pelo esforço, evitando a competição, pois em jogos não competitivos não existem ganhadores ou perdedores. Outro modo de estimular a imaginação das crianças é servir de modelo, brincar junto ou contar como brincava quando tinha a idade delas. Durante certos momentos dos jogos acontecem com certa freqüência pequenos conflitos entre as crianças. A atitude mais produtiva do professor é conseguir que as crianças procurem resolver esses conflitos, ensinando-lhes a chegar a acordos, negociar e compartilhar.

Através dos jogos cada criança terá a oportunidade de expressar seus interesses, necessidades e preferências. O papel do professor será o de propiciar-lhes novas oportunidades e novos materiais que enriqueçam seus jogos, porém, respeitando os interesses e necessidades da criança de forma a não forçá-la a realizar determinado jogo ou participar de um jogo coletivo.

Tanto meninos quanto meninas expressam através de seus jogos grande parte dos usos e relações sociais que conhecem. O jogo é, por sinal, um meio extraordinário para a formação da identidade e a diferenciação pessoal. Entretanto, os professores precisam ser bastante cuidadosos e sensíveis para não reproduzir através de seus valores, os papéis sexistas tradicionais. Neste sentido possibilitar que meninos e meninas joguem juntos, evitando expressões como "os meninos não jogam...." ou, "isto não é para uma menina...", estimulando e favorecendo o crescimento e a identidade tanto de meninos como meninas, sem reforçar esteriótipos sociais, ainda existentes em muitas regiões do país ou arraigados em certas culturas.

Conclusão

Desta forma conclui-se o lúdico como um fator bastante significativo para as práticas pedagógicas desenvolvidas no NACC-PB, e uma nova forma de atuação do pedagogo. A pedagogia lúdica no respectivo âmbito desmistifica o pavor da rotina hospitalar, transformando-a em brincadeiras lúdicas, que podem ajudar a criança com câncer a aliviar e resolver conflitos e



até lidar com eles, assim como conversar com naturalidade com crianças e pais, reduzindo o medo e a angústia originados pela doença e pelos períodos de internamento.

Quanto ao pedagogo que possui como prática pedagógica o lúdico, observar-se que este fator contribui em levar as crianças hospitalizadas a caminhos de alegrias e encantamento estabelecendo um canal de aprendizagem. Tal prática pedagógica impulsiona ainda o paciente a penetrar no âmbito da sua realidade social. Podemos perceber que através do papel desempenhado pelo grupo pedagógico, que a afetividade é estimulada no dia-a-dia do NACC-PB, na qual o educador estabelece um vínculo de afeto com o educando.

Desta forma pode-se reconhecer a riqueza e valor desta pesquisa quando se pode vivenciar práticas distintas da atuação do pedagogo, aprendizagem de cunho não apenas pedagógico como também social, político e psicológico.

Através do respectivo trabalho nota-se além da observação intervir no processo compreendendo, portanto como se dão as práticas pedagógicas relacionadas à ludicidade, o que contribuiu bastante para a postura e didática relacionada a esse aspecto. Além disso, é conhecida uma realidade diferente e um tanto conturbada das pessoas que fazem parte da Casa da Criança, desde o aspecto social, psicológico e cultural.

Em síntese os resultados abordam questões relacionadas à saúde em seus aspectos infantis e públicos, o que amplia a visão de mundo ultrapassando as fronteiras do saber acadêmico, contribuindo imensamente para a formação de pedagogo, sendo este capaz de atuar num campo de trabalho distinto do ambiente escolar, contribuindo principalmente para uma recuperação e proporcionando uma realidade menos dolorosa e traumática para os pacientes da Casa da Criança.

Referências

- ADAMS**, Patch e **YLANDER**, Moureen. *A terapia do amor*. 1.ed Rio de Janeiro: Mondriam, 2002.
- CHIZZOTTI**, Antônio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE**, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- HUIZINGA**, J. “*Homo Ludens – O Jogo como elemento da Cultura*” Ed. Perspectiva
- KISHIMOTO**, Tizuko Mochida (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 3ª edição, SP: Cortez, 1999.
- LIBÂNEO**, José Carlos. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido (cord.). *Pedagogia, ciência da educação?* 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- PIAGET**, J. *A psicologia da criança*. Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- SANTIN**, Vilmaria Fernandes; MONTE, Margarida Sonia M. ; VIDAL, Jaqueline Brito. *Psicologia na Educação*: um referencial para professores, 2. ed . João Pessoa, Ed.Universitária: 2004.
- SANTIN**, Silvio: *Educação física*: da alegria do lúdico à opressão do rendimento. Porto Alegre-RS: Est. edições ,1994.
- VASCONCELOS**, Sandra Maia Farias. *Intervenção escolar em hospitais para crianças internadas*: a formação alternativa re-socializadora. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL**, 1., 2006, São Paulo. *Anais eletrônicos...* Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100048&lng=pt&nrm=abn>. Acesso em: 14 maio 2007.



VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WIKIPÉDIA. Disponível em:< <http://wikipédia.org>>. Acesso em: 17 de Agosto/2008.

WINNICOTT, Donaldw. Por que as crianças brincam . In. *A criança e o seu mundo*. 4.ed. Rio de Janeiro, RJ: ZAHAR, 1997.

**CUIDAR E EDUCAR: UMA ASSOCIAÇÃO NECESSÁRIA**

Cristiane de Melo SANTOS
Lucicleide Sales de OLIVEIRA
Joana Darc Pereira de SOUSA
Universidade Estadual da Paraíba(UEPB)

Introdução

A Educação Infantil, sendo considerada como primeira etapa da Educação Básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, de forma ativa e criativa. Diante dessa afirmação e das particularidades do desenvolvimento da criança, a Educação Infantil assume duas importantes funções: A de cuidar e de educar.

Nessa perspectiva, a Educação Infantil, na figura do professor, deverá propiciar a criança, oportunidades e possibilidades de desenvolvimento e crescimento, onde o cuidar e educar complementa-se, uma vez que a criança será estimulada a conhecer-se e se valorizar, como também compreender e respeitar o outro, cultivando valores de cooperação e solidariedade.

O que estamos buscando é o conhecer e reconhecer a dicotomia entre o cuidar - educar na Educação Infantil, no qual tem sido palco de inúmeras discussões, pois ao longo da história, esta Instituição caracterizou-se essencialmente de cuidados com a criança. No entanto, a partir de mudanças ocorridas nas tendências educacionais, a educação Infantil passou a ser considerada como um processo educativo.

Atualmente é evidenciado que o cuidar e o educar precisam estar associados para um real desenvolvimento da criança na construção de sua totalidade e autonomia.

Portanto, este estudo está voltado para reflexão e análise das práticas do cuidar - educar em duas Instituições Públicas no Município de Campina Grande - PB. Sendo assim, como profissionais envolvidos na Educação Infantil, procuramos no aprofundar-mos nessa área, fundamentado nos princípios de que toda criança necessita de cuidados básicos, como a saúde, incluindo uma boa alimentação, hábitos de higiene, exercícios e atividades físicas e momentos de repouso, não esquecendo que é de suma importância que o professor desenvolva entre as tarefas do cuidar, um trabalho voltado para a descoberta e construção da identidade.

Por fim, analisaremos através dos dados da pesquisa de campo, de forma reflexiva e qualitativa, fazendo as devidas comparações e análises da pesquisa.

Cuidar e Educar: Uma associação necessária

A criança é um ser social, determinado pelos aspectos históricos, econômicos, políticos e sócios culturais no meio em que está inserida. Porém, nem sempre se teve este conceito.

Durante o século XVI, considerava-se o conceito de criança como um “pequeno adulto”, no qual o raciocínio, os sentimentos e as ações eram comparados as de um adulto, no qual, as menos privilegiadas, trabalhavam no campo, vendiam seus produtos no mercado, aprendiam um ofício. Não lhes era dispensado nenhum tipo de tratamento, ao contrário, era alvo de todo tipo de atrocidade.

Dessa forma, não se falava em leis e nem apresentava documentos que assegurassem uma proteção e educação da criança pequena. Consta que nesse século, o índice de mortalidade infantil no Brasil era crescente, em que se apontavam duas causas da mortalidade que era o



nascimento ilegítimo da união de escravos e senhores e a falta de educação moral e intelectual das mães.

Assim, a partir dessa realidade, foi elaborados projetos por grupos particulares, médicos, damas benfeicentes, e outros, que tinham por objetivo diminuir o índice de mortalidade infantil, através de um atendimento médico - sanitária para as crianças. No entanto, faltava apoio dos órgãos públicos que não se interessava pelas condições das crianças pobres.

A partir do século XVII, após os altos índices de mortalidade, surge na sociedade burguesa, uma nova concepção de criança, na qual ela passa a ser vista como um ser que precisa ser cuidada. Ela deixa de ser um adulto em miniatura e passa a ser uma criança ingênua, inocente e graciosa.

Pra reforçar a idéia, Kramer (2002. p.19), Explicita com clareza, a concepção de criança e seu surgimento.

Aparece com a sociedade capitalista urbano - industrial na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto ("de adulto"), assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa, ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para a atuação futura. Esse conceito de infância é, pois, determinada historicamente pela modificação de formas de organização da sociedade.

Em contrapartida, é a partir do século XIX, que a história da educação infantil dá seus primeiros passos. Assim, surgem na Europa, na primeira metade do século XIX, as primeiras instituições infantis, partindo de uma série de iniciativas reguladoras da vida social, numa época de crescimento da industrialização e urbanização. (KUHLMANN, 2000. p.369).

Dessa forma, no Brasil, as instituições surgem com o mesmo sentido das creches na Europa, ou seja, A Revolução Industrial iniciou o trabalho das mulheres das camadas mais pobres fora de casa e a necessidade de cuidar dos filhos dessas trabalhadoras.

O jardim de infância, uma das idéias estrangeiras, foi recebido no Brasil com muito entusiasmo por alguns setores sociais. Um deles foi o jardim de infância, que tem por tema o Instituto de Proteção a Assistência no Brasil.

De acordo com Kramer (2002, p.45):

Criado em 1899, o instituto tinha como objetivo atender aos menores de sete anos, elaborar leis que regulassem a vida e a saúde aos recém-nascidos; regulamentar o serviço das amas de leite; velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender as crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância.

Nessa época, teve início a criação da uma série de creches, jardins de infância, maternidades, e da realização de encontros e publicações, ainda sem contar com o apoio do Estado.

A partir da década de 1930, o Estado passa a assumir a responsabilidade da proteção e atendimento a infância. Porém, convoca a sociedade e associações particulares que colaborassem financeiramente com as instituições de proteção a criança. A assistência à criança pequena passa a ser nutricional e social.

Dante dessa situação, faz-se necessário perceber duas tendências que perduram até os dias de hoje, no qual caracterizam o atendimento a criança em idade pré - escolar: O governo proclama (va) a sua importância e mostra (va) a impossibilidade de resolvê-lo, dada as dificuldades financeiras em que se encontra (va), promovendo assim, uma proteção a infância



assistencialista e paternalista, onde o atendimento não se constitui como um direito, mas sim como um favor. (KRAMER, 2003, p.61).

As tendências mostradas ajudam a esconder que o problema infantil origina-se nos graves problemas sociais, os quais afetam as classes menos favorecidas.

Dessa maneira, os projetos de atendimento à infância tiveram, de um modo geral, um caráter compensatório, procurando assim, remediar e recuperar as defasagens das crianças que não correspondem aos padrões considerados legítimos.

Esse panorama educacional começa a modificar-se no final dos anos 70 e início dos 80, pois se inicia uma fase, onde os estudos são direcionados ao aspecto político - ideológico. Nesse período, as pré - escolas e creches são vistas como um direito das mulheres que trabalham, consequentemente, suas crianças deveriam ser beneficiadas.

A luta por creches e pré - escolas é reconhecida pela Constituição Federal de 1988, p.122. O artigo 208, inciso IV, diz que o “dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de atendimento em Creches e Pré - escolas às crianças de zero a seis anos de idade”.

Com essas palavras, a Constituição Federal de 1988, também define a educação infantil como um direito da criança e uma opção da família.

Todavia, historicamente a Educação Infantil no Brasil, divide-se em duas faces, ou seja, instituições prestavam um serviço de caráter assistencialista e outras instituições que realmente tinham a concepção de criança como um ser em formação, que necessita desenvolver suas potencialidades, e diante disso, oferecia nesse contexto, um trabalho educativo.

De acordo com nossa Constituição Federal (Brasil, 1988), a educação visa o “pleno desenvolvimento da pessoa”, no qual é endossada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96, segundo o exposto a seguir:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Brasil, 1996, p.161).

Face ao contexto legal, evidencia-se a concepção de criança como um ser ativo e em formação. Entretanto, diante da realidade de várias instituições constata-se que há um desequilíbrio no tocante às conquistas legais e teóricas, e as práticas pedagógicas desenvolvidas no interior dessas instituições. A LDB procura superar o modelo assistencialista da educação infantil existentes em algumas instituições, porém o que dificulta são as práticas educativas que ainda persistem.

Foi elaborado em 1998, por iniciativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), com o propósito de auxiliar o educador na realização de seu trabalho educativo diário, junto às crianças pequenas, no qual contém objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam na educação infantil.

Diante do que foi exposto, analisaremos a seguir como se dar a associação cuidar- educar nas Instituições Infantis.

A criança é um sujeito social e histórico e é parte integrante de uma sociedade, cujas relações com o mundo vão sendo construídas e re-construídas gradativamente, à medida que mantém interações com outras pessoas e com o próprio meio.

Trata-se de um ser dotado de uma natureza singular, sendo assim, o modo pelo qual percebe as coisas se faz de uma forma bem particular. Encontra-se inserida em um contexto social que influencia profundamente todo seu processo de desenvolvimento. No entanto, tal processo só ocorrerá integralmente se lhe for oferecidas oportunidades propícias, que tenha o objetivo de alcançar esse desenvolvimento, como também de potencializar suas habilidades nos aspectos cognitivos, emocionais e sócio - culturais.



Partindo desse princípio, é que a priori, o cuidado se torna indispensável à formação e desenvolvimento desse ser, uma vez que estamos nos referindo a um indivíduo que necessita de algumas atitudes que primam por seu bem estar.

De acordo com a Constituição Federal de (1988, p.121) a Educação, apoiada pelo Estado e pela família visa o (...) “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania” (art.205, título VIII, capítulo III, seção I). Portanto o texto legal caracteriza uma educação comprometida com a criança, nas suas mais complexas singularidades e tem o intuito de ajudá-la no desenvolvimento humano.

O cuidar no contexto educativo, de acordo com Queiroz (2003, p.76) diz que:

Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. Para cuidar bem de uma criança, é necessário que as atitudes e os procedimentos tenham uma base de conhecimentos sobre as especificidades do desenvolvimento biológico, emocional e intelectual das crianças.

Vale salientar, que cuidar é essencialmente uma relação, onde os sujeitos envolvidos precisam manter um vínculo de segurança, afeto e harmonia constante, sobretudo, cuidar é estar comprometido com o outro, dando importância às suas mais singelas necessidades quanto ser em desenvolvimento.

O Aurélio (1988, p.190) conceitua o cuidar como sendo (...) “aplicar a atenção, o pensamento, a imaginação, atentar, pensar e refletir”, especificamente, na Educação Infantil, essa atitude é de extrema importância e cabe ao professor, mediador do processo ensino - aprendizagem, direcionar seu olhar para a criança, identificar suas necessidades e prioriza-las, a fim de que o educador possa atendê-las de forma adequada.

Há uma dicotomia que envolve o cuidar e o educar na educação das crianças pequenas. Em muitas ocasiões isso pode ser explicado baseando-se no princípio da maternagem, ou seja, o requisito primordial para educar uma criança pequena, seria a condição de ser mulher, isso já era suficiente, mesmo que esse profissional fosse desprovido de qualificação necessária para a educação e formação da criança.

Outro entrave na educação infantil refere-se à dissociação entre o cuidar e o educar, uma vez que se torna impossível a realização de um sem a participação do outro.

Segundo o RCNEI (2002, p.23): “Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis”.

Frente ao exposto, percebemos a necessidade de integração latente que existe entre essas duas funções da Educação Infantil. Sendo assim, tornam-se inconcebível uma prática educativa onde não seja contemplada a associação simultânea de ambas as funções. No entanto, vale salientar, que para educar uma criança pequena, faz-se necessário elencar a seguir, algumas condições fundamentais que visam efetivamente o desenvolvimento integral dessa criança.

Dentre elas, podemos apontar primeiro a formação específica e de qualidade dos profissionais que estarão trabalhando direta ou indiretamente com estas crianças. A segunda condição seria o cuidado que estes profissionais teriam em saber como respeitar o estágio de desenvolvimento de cada criança, compreendendo as especificidades infantis, valorizando seus saberes, conduzindo estes aprendizes a iniciativa e apreensão de novos conhecimentos.

Para Freire (2002, p.37), “educar é substancialmente formar”, isso implica em respeitar a natureza do ser humano, em suas particularidades e seu ritmo de desenvolvimento nos aspectos cognitivo, afetivo e sócio - cultural. O ato de educar tem por excelência um caráter formador, portanto, cabe às instituições de ensino infantil, não apenas priorizar o cuidar em sua prática cotidiana, mas de igual modo, oferecer uma educação comprometida com a formação plena desses sujeitos. É o que nos afirma o RCNEI (2002, p.23):



Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento e potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

Desse modo, a educação cumpre o seu papel social, pois dentro desse contexto exposto, a mesma concebe a criança como sendo um ser num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo e respeitando suas especificidades infantis.

Metodologia

Esta pesquisa está voltada para a análise de como vem ocorrendo à relação cuidar- educar em duas Instituições de Educação Infantil da rede municipal de ensino, localizada em dois bairros carentes no Município de Campina Grande - PB. O presente estudo terá a duração de três meses, para as devidas análises e conclusões.

Os nomes das Instituições serão indicados por símbolos (A e B), para que as identidades das mesmas sejam preservadas.

Para a coleta de dados será realizada a observação em sala de aula. A princípio, faremos uma observação nas salas de aula do maternal II, nas creches A e B, no período de dois meses, de segunda a sexta feira, em que se observará a freqüência de alunos, a faixa etária, à metodologia utilizada pelos professores, em especial no que se refere ao cuidar e educar.

A observação como técnica de coleta de dados pesquisa, selecionada nesse estudo, foi considerada adequada por entendermos que o registro do cotidiano escolar da sala de aula daria maior conhecimento para compreendermos a articulação cuidar-educar na Educação Infantil. As anotações que decorrem das observações fazem parte do protocolo de registro, sendo material indispensável a análise e interpretação da prática docente.

Outro instrumento de coleta deverá ser utilizado: um questionário com as professoras da educação infantil. Esse questionário terá perguntas relacionadas às seguintes categorias: a prática em sala de aula; a visão acerca da relação cuidar-educar; a formação do educador infantil, e por fim, a visão das professoras sobre as políticas públicas para a educação infantil em nosso País.

Duas visitas foram realizadas nas Instituições. A primeira foi para conhecer as crianças, professores e o estabelecimento; e a segunda para delinear aspectos da prática pedagógica, no que se refere ao cuidar-educar, a serem contemplados no formulário de observação.

Breve Caracterização das Instituições em Estudo

A Creche A apresenta um espaço pouco favorável para a quantidade de crianças, num total de 142, porém, a área de recreação é satisfatória. Funciona nos turnos manhã e tarde, desde o maternal (horário integral), até o Pré - escolar II.

Contém três salas de aula pequenas. Conta com uma direção, sala de vídeo, cozinha, almoxarifado e três banheiros, no qual dois são adequados para o tamanho das crianças.

A sala de aula em que estamos realizando a pesquisa é de maternal II, que funciona em horário integral, ou seja, nos turnos manhã e tarde, composta por 21 alunos, com faixa etária de três anos.

A Creche cumpre com uma rotina, que podemos elencar a seguir: Acolhida das crianças; troca da roupa de casa por uma farda da Instituição; café da manhã; higiene pessoal; atividade dirigida ou lúdica (pintura, massinha, colagem, brinquedos, jogos, e outros.); banho de sol; higiene corporal; almoço; repouso. Após o repouso, entra com a rotina da tarde: Lanche, atividade dirigida ou lúdica (o mesmo processo do turno da manhã); recreação; higiene pessoal; jantar; troca da roupa da Instituição pela roupa de casa; aguardar os pais ou responsáveis pelas crianças.



A Creche B apresenta um espaço favorável para a quantidade de crianças, num total de 152, com um pátio coberto, desproporcional para a área de lazer das crianças. Funciona nos turnos manhã e tarde, do maternal (horário integral) até o Pré - escolar II. Apresenta quatro salas de aula, três banheiros, sendo dois proporcionais ao tamanho das crianças, uma cozinha, almoxarifado.

A sala de aula que está sendo desenvolvida à pesquisa, é de maternal II, que também funciona em horário integral. Contém 35 alunos, sendo o espaço da sala pequeno para a quantidade de crianças, com faixa etária de três de anos de idade.

Assim como na Creche A, a Creche B também cumpre uma rotina, na qual podemos destacar: Chegada; troca de roupa; café da manhã; higiene pessoal; atividade (colagem; pintura; massinha; jogos; brincadeiras, e outros.); recreação; higiene corporal; almoço e repouso. Entramos agora para a rotina do turno da tarde: Lanche; atividade (o mesmo processo do turno da manhã); recreação; higiene pessoal e troca de roupa; janta; esperar os pais ou responsáveis pelas crianças.

Conclusão

O presente estudo esta sendo desenvolvido, portanto, não podemos apresentar resultados conclusivos. Mas, a partir de nossas atuais observações sobre as funções do cuidar e do educar nas instituições de Educação Infantil em estudo, percebemos que os profissionais apresentam dificuldades na devida articulação das duas funções citadas.

A trajetória da pesquisa, face aos objetivos propostos, possibilitará subsídios à reflexão sobre a articulação do cuidar e do educar para os profissionais da educação infantil. Do mesmo modo, tentaremos mediante o conhecimento adquirido no estudo verificar processos dessa articulação, através da mediação entre teoria e prática, como elemento que define e filtra a forma prática de conduzir o procedimento uma proposta pedagógica na educação infantil.

Referências

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.
- _____. Lei N° 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo. Editora do Brasil, 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, volumes 1, 2, 3, 1998.
- FERREIRA. Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua brasileira**. 2.ed.Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente. São Paulo:Paz e Terra, 2002.
- KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 7. ed.São Paulo.Cortez,2003.
- KUHLMANN JR. Moisés. Educando a infância. In; LOPES, Eliane Marta; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; e VEIGA, Cyntia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.



**ENTRE ENCONTROS E DESENCONTROS: ANÁLISE DA PERSONAGEM VENÂNCIA DO CONTO “O CONFESSORÁRIO” DE TERESA AVILLEZ EREIRA.**

Cyro Leandro Moraes GAMA

Maria Aparecida da Costa Gonçalves FERREIRA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

I – introdução

Neste trabalho, analisaremos o conto “O confessionário”, da portuguesa Teresa Avillez Ereira, escritora que figura no cenário da literatura contemporânea luso. O conto retrata a história de uma mulher chamada Venâncio, que entre encontros e desencontros da vida, busca forças para continuar a viver, mesmo sofrendo com um divórcio que acontece, quase de forma inexplicável. Também, é encontrada nesse conto a presença de uma arte de agregação, tendo em vista que não há uma preocupação em inovar o sistema simbólico, como pontua Silva (2003); ou seja, apresenta um tema um tanto comum, podendo até assemelhar-se com a vida cotidiana de algumas mulheres. Pois, segundo Zolin (2003), por se tratar de um conto feminino, eles apresentam personagens femininos que crescem ao longo da história e a partir daí tomam consciência do seu papel social, e por isso passam a fazer questionamentos acerca da vida e do meio ao qual estão inseridas.

II - Literatura feminina

O Conto “O confessionário”, de Tereza Avillez Ereira, é um conto puramente feminino, pois além dele ter sido escrito por uma mulher, ainda retrata a história de uma mulher chamada Venâncio. Sendo assim, ele apresenta particularidades de um universo feminino; abordando temas relacionados à vida cotidiana de algumas mulheres, como: o abandono pelo marido, o preconceito sofrido por algumas mulheres divorciadas, o medo de ser julgada pela sociedade, a vontade de recomeçar uma vida nova e a aparência física.

A escrita literária feminina, segundo Zolin (2003, p. 255):

Trata-se de escritoras que, tendo em vista a mudança de mentalidade desencantada pelo feminismo em relação à condição social da mulher, lançam-se no mundo da ficção, até então genuinamente masculino, engendrando narrativas povoadas de personagens femininas conscientes do estado de dependência e submissão a que a ideologia patriarcal relegou a mulher.

A literatura feminina busca reverter o papel apresentado pela mulher, até então, na escrita de origem masculina. Isto é, a escritura feminina vai, a partir de então, procurar mostrar uma mulher que tem consciência do seu papel social. Abordando, desse modo, figuras femininas que estão inseridas em situações diversas, como: mulheres que fazem um questionamento sobre sua existência, sobre o espaço que lhes é reservado na sociedade e etc. Enfim, a voz feminina se faz eclosa nas discussões relatadas na literatura de origem feminina.

No conto “O confessionário”, a narrativa inicia-se com a voz da narradora enumerando alguns costumes praticados pela protagonista, Venâncio, no seu dia a dia. E esses costumes logo se contrapõem com a mudança radical que a personagem sofre na história a partir do fim do seu casamento, de mais de vinte anos. E com isso, então a narrativa toma um novo rumo mostrando uma personagem que deixa de levar uma vida submissa ao marido e passa a tomar consciência da sua existência como pessoa e como ser social. Embora, Venâncio, venha a sofrer com a sua condição de mulher divorciada, sua coragem de recomeçar uma nova vida é admirável; ou seja,



ela sofre com tudo que está vivendo, mas, mesmo assim, consegue continuar a sua vida e não desiste de ir em busca da sua felicidade.

Pode-se, assim, notar que a literatura feminina procura desempenhar um papel importante e fundamental na valorização da mulher enquanto sujeito social. Tendo em vista que as obras literárias femininas abordam temas em que as mulheres aparecem em lugar de destaque nas obras. E a cima de tudo são personagens que ao longo das narrativas tomam consciência da sua existência, como pessoa; e a partir disso modificam as suas vidas no âmbito social.

De acordo com Zolin (2003, p. 254):

O novo lugar que a mulher passa a ocupar na sociedade em decorrência do feminismo fez-se refletir (e não poderia ser diferente) nesse *status quo*. De um lado, a crítica literária, antes de domínio quase exclusivamente masculino, passou a ser praticada por mulheres; de outro, estas passaram a escrever mais como literatas, livres dos temores citados pela crítica.

Dessa forma, é valido salientar, também, que o feminismo teve grande importância para o desenvolvimento e aprimoramento de escrita feminina; bem como da valorização da mulher/personagem feminina nas obras literárias. Ou seja, a figura da escritora passou a ser valorizada, e com isso essas mulheres deram vidas a personagens femininas que mudaram de certa forma a história da literatura, que até então era de cunho exclusivamente masculino.

III- Personagem: venânciA

A personagem VenânciA, do conto “O confessionário”, é uma mulher que viveu um casamento de vinte anos com um homem chamado Baptista. Casamento esse, que termina quando Baptista decide entrar para o seminário. Depois de vinte anos de casado ele descobre que a sua verdadeira vocação era o sacerdócio, a partir de então, deixa sua mulher e vai em busca de seu sonho, como mostra o excerto a seguir:

Sabes que fui seminarista e que quase fui padre. A vida deu-me a volta, o amor por ti deu-me a volta. Mas não podia continuar a fugir. É o meu chamamento, é a minha vocação. A minha realização como homem e o meu dever como cristão. Vou voltar ao seminário e servir a Deus. (EREIRA, 2006, p. 114).

Podemos perceber pela passagem acima que o marido de VenânciA não pensou nela para seguir seu sonho, ou seja, ele decidiu ir em busca de um sonho e o fez não importando as consequências que fatalmente sofreriam sua esposa. Por esse prisma, a personagem VenânciA é vista como submissa e de importância quase nula na vida do marido, pois é retratada no conto como uma mulher que viveu em função de um amor que sentia por um homem, ao ponto de dedicar vinte anos da sua vida, exclusivamente, a essa pessoa que nunca lhe valorizou como mulher. Percebemos que ela tinha desaprendido a viver por si só, sua vida só existia em função da vida do marido. Vejamos o texto:

Teria que largar o nome, VenânciA já não seria Baptista, refazer a casa que ficara tão vazia, desenferrujar os horários e aprender a ocupar o tempo, que agora era livre, uma liberdade que ela não tinha reclamado, embora às vezes se queixasse que não tinha tempo para nada, que não podia ir ao cinema, coisa que adorava e não fazia a anos, que não se podia perder na conversa de café com as amigas, que nunca ia jantar fora, tudo porque o Baptista, coitadinho, vinha cheio de fome e não se governava sozinho. Agora já não havia fome, já não havia Baptista, mas também não havia vontade de sair para ir ao cinema, nem sequer de se cruzar com as amigas no café. (EREIRA, 2006, p. 89)



Além da dedicação exaustiva para que o marido vivesse bem, percebemos ainda com nossa análise, que Venâncio viveu vinte anos de sua vida apenas como dona de casa e amiga de seu ex-marido, sem chegar a ter nenhum contato sexual com ele, pois como ela mesma confessou ao padre:

[...] que muitas vezes não sentia desejada, sabia que ele a amava, que a respeitava e que daria a vida por ela, se fosse preciso, mas não sentia que ele tivesse as mesmas necessidades que têm os outros homens, essas vontades de que se ouve falar, que são próprios dos homens, e que isso a magoava, mas que nunca tinham falado sobre o assunto. Ela acabara por se habituar a viver assim, sem desejo e sem filhos, porque o amor era mais forte e os dois eram um só, que não se podia queixar. (EREIRA, 2006, p. 111).

Por essa razão, podemos compreender a suposta esterilidade de Venâncio, uma vez que ela nunca conseguiu ficar grávida do seu marido. Fator que colaborava com uma das preocupações da personagem diante da sociedade, ou seja, uma mulher casada há vinte anos e que ainda não tinha filhos, isso a fazia sofrer mais, pois achava que devia satisfação de sua vida à sociedade. Ela se guiava pelos pensamentos da sociedade, isto é, o que iam pensar a seu respeito. Com essa preocupação, após seu divórcio com Baptista, procurou logo morar em outro lugar, distante, onde ninguém soubesse da sua separação e de sua vida em geral. Como podemos conferir na seguinte passagem:

Venâncio não foi para muito longe, só o suficiente para que pudesse começar do zero, para que se libertasse dos olhares piedosos da vizinhança que a fisgavam como se de uma condenada à morte se tratasse. Já que estava livre, queria poder sentir-se assim, e naquela terra que acompanhava os vinte anos de casamento e o vexame do abandono, isso jamais seria possível. Custou-lhe deixar os amigos, principalmente Beatriz, mas há que fazer escolhas, e Venâncio fez a dela. Fugiu do passado que lhe doía a abraçou um futuro sem inscrições, sem cadastro e sem cicatrizes. (EREIRA, 2006, p. 93)

A sua mudança de nome de Venâncio Baptista para Venâncio Rosa, notamos que era mais uma tentativa de fugir do seu passado, e a partir daí dar uma reviravolta na sua história de vida, tentando desse modo recomeçar tudo de novo. Vejamos o texto:

Soou-lhe bem, fazia tempo que não se apresentava assim. Gostava do seu velho nome, fazia dela outra pessoa, mas leve, mais jovem, a verdade é que tinha passado vinte anos desde que deixara de ser a menina Venâncio Rosa. Vinte anos... (EREIRA, 2006, p. 94)

Outro ponto a ser destacado é aparência de Venâncio, ou seja, segundo a narrativa ela não tinha uma boa aparência física quando jovem. Como vemos na seguinte passagem:

[...] O peito não tinha acompanhado o crescimento e muitos dos rapazes incluíam-na no grupo, o que fazia dela uma Maria Rapaz. Começou por achar graça, sentia-se especial, mas, com o passar, chegavam os convites para o cinema, e nada, vinham os bailes e ela na cadeira, nenhum dos rapazes queria sair ou dançar com uma miúda maior que eles. Deixou de achar graça, queria ser feminina, já não queria ser a Maria Rapaz, que ganhava nos *sprints* e subia às árvores. Mas a verdade é que o corpo não a ajudava. Foi só bem mais tarde



que as formas começaram a preencher o espaço generoso que a estrutura óssea oferecia para se expandirem. (EREIRA, 2006, p. 95)

Cor isso, podemos deduzir que talvez tenha sido esse motivo pelo qual ela sofreu tanto com a sua separação, tendo em vista que ela não era bem aceita por outros homens devido a sua aparência, e o seu marido foi o único homem que ela chegou a se relacionar. Entendendo que como seu marido não a enxergava como mulher, ou seja, não nutria desejo sexual por ela, à separação fez com que a falta de atributos atrativos sexualmente lhe viesse à cabeça, perturbando ainda mais a vida de Venâncio.

Dessa forma Baptista representava para Venâncio alguém que de certa forma lhe fez descobrir a sua “feminilidade”, por isso ela se apaixonou perdidamente por ele, uma vez que de sua maneira, Baptista havia se interessado por ela. E com isso, tinha sempre a esperança de um dia voltar a viver com ele, como vemos na seguinte passagem:

[...] Tantas vezes se tinha considerado uma mulher de sorte por ter a seu lado um homem calmo, honesto, meigo e constante. Como pôde enganar-se tanto? Foi tudo tão rápido e inesperado que a maior parte das vezes, naqueles segundos que separam o sono profundo do tênuem acordar, tinha tido esperança de que tudo não passasse de um pesadelo, de acordar em casa, de ser ainda Venâncio Baptista. (EREIRA, 2006, p.99)

Venâncio, também, aparentava ser uma pessoa não muito sociável, pois não tinha muitos amigos. A única amiga mais próxima que tinha era Beatriz e essa não morava na cidade, para a qual ela tinha se mudado. Porém, ela queria muito encontrar alguém para partilhar sobre seus sofrimentos, mas devido ao medo que apresentava em relação ao que as pessoas podiam pensar dela, fazia com que permanecesse calada. Tudo na vida de Venâncio girava em torno do juiz de valor da sociedade a seu respeito.

A personagem tinha desejo em desabafar com alguém sobre seus problemas, mas não via saída, pois tinha medo de se expor. Isso fez com que ela procurasse um padre, um confessor, mas também não confiava em alguém que já vivesse a mais tempo naquela comunidade, isso também lhe envergonhava. Assim sendo, Venâncio vai à procura de um confessor estranho, esse seria a pessoa ideal para contar seus problemas:

[...] Ia finalmente livrar-se do peso, desabafar, contar o que o Baptista lhe fez, chorar a sua desventura e, secretamente, tinha esperança de que aquele estranho, do lado de lá da fina janela de madeira rendilhada, lhe desse uma explicação para o que havia acontecido, já que o cobardes do Baptista não fora capaz de o fazer. (EREIRA, 2006, p. 110)

Todo o conto é marcado pelo sofrimento de Venâncio, sua angústia pela vida particular e seu sofrimento por se deixar levar pelo julgamento social, situação que se agrava após sua separação conjugal. A todo o momento ela procurava explicações sobre o motivo pela qual seu ex-marido a havia abandonado, já que efetivamente ela não sabia o motivo de seu abandono pelo marido, isso só vai acontecer no final da narrativa, quando encontra uma carta deixada pelo seu ex marido, dentro do álbum de casamento, contando todo o motivo que o levou a abandonar a esposa. E a partir daí descobriu, também, que o padre o qual ela tinha procurado para desabafar seu sofrimento era seu ex-marido.

Por outro lado, apesar de todo sofrimento que ela trazia por ocasião de sua separação, não fizera dela uma pessoa amarga. Pois percebemos que a personagem Venâncio não desistiu de ser feliz, e com isso foi à luta por uma vida nova, como podemos confirmar na passagem a seguir:



“[...] Fugiu do passado que lhe doía e abraçou um futuro sem inscrições, sem cadastro e sem cicatrizes”. (EREIRA, 2006, p. 93)

Assim sendo, podemos afirmar que Venâncio é uma personagem, que de alguma maneira, consegui se evoluir na narrativa, pois vai à procura incessante da felicidade e do amor, apesar dos percalços da vida muitas vezes tentar impedi-la de viver isso. A história dessa personagem é, sobretudo, confundida muitas vezes com a história de diversas mulheres que apesar de encontros e desencontros em suas vidas, não desistem da felicidade e do amor e da vida.

Sendo assim, podemos considerar essa história como uma arte de agregação, pois não há uma preocupação em inovar o sistema simbólico. Como afirma Silva (2003, p. 131):

[...] Isso significa que essa arte quer ser compreendida pelo maior número possível de leitores, e toma cuidado para não inovar demais, principalmente no campo formal, por que o leitor médio tende a não gostar de novidades que não sejam superficiais.

Desse modo, concluirmos que a personagem Venâncio pode ser compreendida como mais uma personagem dos contos femininos, onde as raízes do feminismo estão empregadas. E com isso a mulher é apresentada como um ser que tem consciência do seu papel social, e por isso luta por seus direitos, faz questionamentos acerca da vida e do meio a qual ela está inserida.

Referências

- EREIRA, Teresa Avillez [et al]. **Sete mulheres e sete histórias**. 1^a ed. Lisboa: Editorial Presença, 2006, p. 90-114.
- GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2003.
- SILVA, Marisa Corrêa. Crítica Sociológica. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. **Teoria Literária**: Abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: Eduem, 2003, p. 123-133.
- ZOLIM, Lúcia Osana. Literatura de autoria feminina. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. **Teoria Literária**: Abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: Eduem, 2003, p. 253-261.



FICÇÃO E REALIDADE: CAMINHOS ENCRUZILHADOS NO ENSINO DA LEITURA

Daliane do Nascimento dos SANTOS

Bolsista PIBIC/CNPq/UERN

Alessandra Cardoso de FREITAS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

1. Puxando o fio

Era uma vez... uma linda menina que foi aprisionada por uma feiticeira em uma torre no meio da floresta, a qual não tinha nem porta, só uma janela bem no alto da torre. Ela se chamava Rapunzel e possuía lindos cabelos, finos como fios de ouro. Sempre quando a feiticeira desejava entrar, ficava a baixo da janela e gritava: *Rapunzel, Rapunzel! Joga a baixo tuas tranças!*

A trança de Rapunzel é vista como um elo que une os fios da ficção e do real, trançados na mente da criança, representando exatamente a interação e o envolvimento que ocorre constantemente entre o real e fictício. Os textos literários, por sua vez, abrem espaço para esse envolvimento constante entre ficção e realidade, pelo fato de sua narrativa utilizar referências do mundo real, no qual o leitor contribui projetando seu conhecimento de mundo através do imaginário, atribuindo-lhe sentido ao texto ao envolver elementos do mundo real e fictício.

Levando em consideração a interação entre ficção e realidade, existente entre o leitor e o texto, este trabalho busca apresentar o resultado de um estudo experimental realizado na disciplina literatura infantil, cujo objetivo consistia em estabelecer a relação teoria-prática quanto aos conteúdos abordados na disciplina, no qual os discentes deveriam desenvolver experiência de leitura com contos de fadas, no sentido de observar o discernimento entre real e fictício em crianças de educação infantil ou ensino fundamental.

Nesse contexto investigativo, situa-se o presente artigo, que objetiva analisar em crianças de sete a oito anos, o grau de discernimento entre ficção e realidade a partir de aulas de leitura de literatura.

2. Fiando caminhos

O estudo experimental foi desenvolvido em abril de 2008, com uma turma do 2º ano do ensino fundamental, em uma escola da rede pública, em Assú-RN. A turma era composta por 24 alunos sendo, em sua maioria constituída por meninos. Para o seu desenvolvimento, realizamos os seguintes procedimentos: seleção da história a ser lida, elaboração de questões para a entrevista, plano de aula e entrevista.

Inicialmente selecionamos o conto de fadas Rapunzel, que foi lido e estudado. Em seguida, partimos para a elaboração de questionamentos que dessem possibilidades aos alunos demonstrarem o grau de discernimento entre o real e o fictício, através das perguntas solicitadas. Para tanto, tomamos como respaldo quatro categorias de perguntas utilizadas na pesquisa *A literatura infantil na dinamização do processo de alfabetização* (AMARILHA, 1992), que “propõe aspectos desafiadores da relação realidade e ficção, põem o informante em confronto com a sua percepção sem induzi-lo a falsear” (AMARILHA, p 61, 1997). Partindo das categorias localização espacial, identificação, convivência e confronto realidade/ficção, citadas por Amarilha (1992), elaboramos os seguintes questionamentos:

- Localização espacial: Como podemos chegar a casa onde mora Rapunzel?
- Identificação: De que forma, você faria para pegar os rabanetes sem a bruxa descobrir?



- Convivência: Como você avisaria o príncipe se soubesse onde a feiticeira abandonou Rapunzel?
- Confronto realidade/ficção: Você acha que Rapunzel existe de verdade? Como Rapunzel subiu na torre? Como você faria para convidar Rapunzel para sua festa de aniversário?

Já no planejamento da aula/experimento, utilizamos a seqüência estabelecida na experiência de leitura por andaime, que se constitui em três procedimentos: pré-leitura; leitura e pós-leitura (GRAVES & GRAVES, 1995). A leitura por andaime que pode se configurar em perguntas/respostas e pedidos de explicação, o professor ao atuar por meio de andaimes, possibilita ao aluno ampliar sua compreensão a cerca da história.

Para o momento de pré-leitura, destinado a despertar a curiosidade, a atenção e levantamento de previsões e hipóteses sobre a história a ser lida, estimulamos os alunos a fazerem previsões mediante a ilustração das tranças de Rapunzel, propondo a seguinte pergunta: 1^a) Alguém sabe o nome da história? O que vai acontecer? 2^a) Vocês conhecem alguma história parecida com essa? A primeira questão aborda o levantamento de previsão. Para Smith (1989) a previsão é um procedimento fundamental durante a atividade de leitura, dando possibilidades ao professor garantir a atenção do aluno, pois no momento que levanta previsões sobre a história, este fica atento para confirmar suas previsões.

Em seguida demos procedimento ao momento de leitura, no qual a história foi narrada com auxílio de um álbum seriado. Os alunos puderam acompanhar a leitura recorrendo às imagens durante a narração da história, potencializando desta forma a adesão e o envolvimento dos alunos a atividade proposta.

Na pós-leitura, fizemos uso da atividade de discussão e apreciação do texto, utilizando os seguintes questionamentos: 1^a) O que vocês acharam da história? 2^a) Se vocês pudessem entrar na história. Quem seriam? O que fariam? 3^a) Se vocês pudessem chamar um personagem de outra história para ajudar Rapunzel. Quem seria? Por quê? As questões que foram direcionadas após a leitura, visavam despertar um sentimento de envolvimento e identificação com a história lida, para que no momento da entrevista os alunos se sentissem mais a vontade para comentar.

Após a aplicação da aula/experimento, procedemos para a etapa de entrevista, no qual foi realizada de forma individual com cinco crianças entre sete e oito anos de idade, escolhidos de forma aleatória. Com intuito de preservar a identidade das crianças, utilizamos como pseudônimos nomes de personagens infantis como: Peter, Aladim, Cinderela, Branca de Neve e Chapeuzinho.

1. Entre os fios da realidade e ficção: Analisando descobertas

As leituras de literatura, leituras de ficção, proporcionam ao leitor uma proposta de jogo, ou seja, um jogo de faz-de-conta que é sugerido pela narrativa. No momento que o leitor aceita a proposta de jogo, se é estabelecido uma comunicação entre o texto e o leitor, isso acontece, pelo fato da literatura ser uma atividade produtora, receptiva e comunicativa. “Produtora, porque, na dinâmica da leitura literária o leitor atua elaborando sentido ao que lê: completando cenários, desenhando imagens de personagens [...] Receptiva, porque, o texto traz marcas da orientação do significado, mas acolhe também significações que o leitor lhe atribui. Comunicativa, porque, prevendo a multiplicidade do mundo de cada leitor, o texto interage recebendo diferentes informações e significados” (AMARILHA, p73, 2006).

Levando em consideração o envolvimento que ocorre na leitura de literatura entre leitor e texto, precisamente, o envolvimento do leitor com jogo fictício, considerando a sua bagagem ficcional, buscamos investigar essa relação e o grau de discernimento das crianças entre o real e o fictício, para isso perguntamos: *Como podemos chegar a casa onde mora Rapunzel?*



Cinderela: Com o dragão, do DVD da história de Rapunzel!

Discente: Ele poderia entrar na história?

Cinderela: Poderia, perto da torre!

Discente: Onde fica a floresta?

Cinderela: bem longe.

[...]

Peter: Entrar no livro, e entrar na torre, e entrar no castelo, e subir em cima das telhas.

Discente: Como você faz para entrar no livro?

Peter: Pula assim e entrar (mergulha na primeira página do livro)

Na transcrição acima, verificamos que as crianças sentem dificuldades em apontar um lugar preciso, mas apresentam formas de como chegar à floresta. Isso nos revela que as crianças acreditam na existência do mundo fictício, reconhecendo-o como um mundo instável, que não se tem um local preciso para se chegar. No entanto, apenas uma das crianças afirmou com segurança e precisão a localização da floresta, que segundo ela, seria o livro. Isso nos revela que a criança acredita que o livro é a passagem para um mundo imaginário, que para ela é real.

Isso acontece, porque “a obra de ficção nos encerra nas fronteiras de seu mundo e, de uma forma ou de outra, nos faz levá-la a sério” (ECO, p84, 1999), isso fez com que Peter envolvido no jogo fictício, apresentasse o local e a forma de como chegar à casa de Rapunzel, sem apontar dificuldades, ao contrário das demais crianças que sentiram dificuldade em apontar um local preciso. Portanto, observamos que Peter está inserido no jogo fictício em um grau mais elevado do que as outras crianças.

Outro dado revelado é o fato das crianças, possuírem um repertório de leitura não escolarizado, ou seja, as crianças conhecem a história por outras fontes não literárias, isso nos remete a concluir o uso do DVD, como meio que “alimenta o imaginário dos leitores em formação” (AMARILHA, p 91, 2006).

Para analisarmos o processo de identificação existente entre o personagem e leitor, envolvendo a postura do leitor com relação às ações, sentimentos e valores dos personagens, perguntamos: *De que forma, você faria para pegar os rabanetes sem a bruxa descobrir?*

Aladin: Era só fingir que é amigo dela, colocar uma máscara e fingir que é amigo dela, e pedir que ela dá!

Discente: O que você achou da atitude do pai de Rapunzel de pegar escondido os rabanetes?

Aladin: Errou! Porque ele roubou.

[...]

Peter: Esconderia os rabanetes na pedra e metia na bruxa.

[...]

Branca de Neve: Disfarçada de Rapunzel

Os relatos dão a entender que, no momento em que a criança é confrontada com uma problemática relacionada aos personagens, apresentam aos mesmos: características, valores, concepções e sentimentos pessoais que estão relacionados com o seu convívio e a sua realidade. Essa inserção de características pessoais nos personagens acontece pelo fato da literatura ser por natureza comunicativa, no qual se constitui como primeira etapa do processo de comunicabilidade, a cartase, “que é o envolvimento emocional e intelectual pelo qual se concretiza a identificação do leitor com a trama ficcional” (AMARILHA, p75, 2006).

Partindo dessa dinâmica, verificamos que as crianças ao passarem pelo processo de cartase, atribuíram aos personagens valores, concepções e sentimentos pessoas, pois a literatura ao ser uma atividade receptiva, atribui significado não só ao leitor, como o leitor ao interagir com o texto, atribuiu significado e valores aos personagens. Portanto, as respostas das crianças em relação ao processo de identificação nos revelam que o jogo ficcional exerce um grande



poder de envolver o leitor na narrativa, o que acaba dificultando o discernimento entre o realidade e ficção.

Caminhando dentro da perspectiva de confrontarmos o real com o fictício, perguntamos: *Como você avisaria o príncipe se soubesse onde a feiticeira abandonou Rapunzel?*

Aladim: Ia na casa dele, chamava ele!

Discente: Onde é a casa dele?

Aladim: Na floresta!

Discente: Como você faria para chegar?

Aladim: Ia de carro!

[...]

Chapeuzinho: Eu ia lá e dizia!

Branca de neve: Não sei! Ia correndo avisar na torre!

Peter: Eu dizia assim... Príncipe! Vá salvar Rapunzel! Ela está em perigo!

Um dos alunos revela que iria à casa do príncipe, nos dando a entender, que a criança estabelece uma relação de afinidade com o mesmo.

Mais um dado revelado, é o fato da criança levar elementos da realidade para auxiliar na ficção, como o carro, desta forma, observamos uma interligação estabelecida pela criança, entre a realidade e o mundo fictício, não conseguindo diferenciar que o carro sendo algo real não poderia entrar em um mundo imaginário.

Um dos entrevistados apresenta uma relação de interação com o personagem dentro da ficção, quando ele deixa transparecer, através da sua fala, o seu envolvimento com a situação de perigo. Revelando-nos, o quanto ele está inserido no mundo ficcional.

Dentro dessa perspectiva perguntamos também: *Você acha que Rapunzel existe de verdade?*

Chapeuzinho: Não! É lenda.

Discente: E o que é lenda?

Chapeuzinho: É um personagem que existe na lenda. Que não existe de verdade.

[...]

Aladin: Não! Por que é só uma propaganda!

Discente: O que é uma propaganda?

Aladim: É aquilo que passa na televisão, no filme de mentira.

[...]

Branca de neve: Não! Porque se ela existisse teria uma torre bem alta.

Discente: E essa torre seria onde, aqui em Assú?

Branca de neve: Seria perto da igreja.

Discente: Por quê?

Branca de neve: Porque a bruxa ia prender ela, ai nem precisaria, porque ela iria escutar a palavra.

[...]

Peter: Existe! Eu acho que ela existe! Ela está no conto de fadas.

Discente: Ela poderia vir para onde estamos?

Peter: Poderia!

Discente: Como?

Peter: Saindo do livro pela capa.

Quatro das crianças entrevistadas revelam que Rapunzel não existe e apresentam justificações. No entanto, apenas Peter confirma sua existência, afirmando que ela pode sair do livro e vir para o mundo factual.

A partir desse relato, observamos que Peter sabe que existem dois mundos, o do livro e o mundo em que ele vive, mas acredita que a personagem pode ir para o mundo dele. Isso nos



remete a perceber que, pelo fato da ficção utilizar como referência elementos do mundo real, misturando-os com elementos fictícios fazem com que o leitor projete o mundo ficcional na realidade, ou seja, “o leitor passa a acreditar na existência real de personagens e acontecimentos” (ECO, 1999, p131.), e é de fato, o que acontece com Peter, ele passa acreditar na existência de Rapunzel ao ponto de ela poder sair do livro e transitar livremente pelo mundo factual. Desta forma, verificamos que Peter possibilitou a Rapunzel, segundo Eco (1999) uma cidadania no mundo real libertando-a da história que a criou.

Com o intuito de reafirmar nossa investigação perguntamos: *Como Rapunzel subiu na torre?*

Peter: Subiu de elevador, e a porta foi tapada com tijolos.

[...]

Aladim: Amarou a trança no pau lá em cima e subiu. [...]

Branca de Neve: A bruxa fez uma magia ela dizia: Sobe Rapunzel! Sobe Rapunzel!

Novamente percebemos o emprego do artifício da realidade inserido na ficção para auxiliar a personagem. Desta forma, como enfatiza Amarilha (2003), há uma “mistura de argumentos da realidade com o funcionamento do mundo da ficção”, ou seja, a literatura por ser construída através de referências do mundo real como as problemáticas em que os personagens estão inseridos, mobiliza o leitor a utilizar elementos do mundo factual, para interagir com o fictício.

Quando perguntamos: *Como você faria para convidar Rapunzel para sua festa de aniversário?* Pudemos obter respostas reveladoras sobre o envolvimento que as crianças têm com a ficção. Vejamos:

Peter: Desenharia um convite pra dá a ela.

Discente: Onde você encontraria Rapunzel?

Peter: Nos contos de fadas.

Discente: Como você faria para colocar o convite no conto de fadas?

Peter: Entrava no livro.

Discente: Como você entraria no livro? Você já entrou alguma vez no livro?

Peter: Já entrei, já entrei uma vez e não entro mais.

Discente: Por que você não entra mais?

Peter: Por que a bruxa fez um feitiço pra mim não ir, ai ela me olhou e me desbatizou.

Discente: Como é que a gente faz pra entrar no livro?

Peter: É só entra no livro aberto na primeira página.

[...]

Aladim: Ia ligar para onde ela mora

Discente: Como era esse telefone?

Aladim: Era um telefone antigo!

Discente: Onde você iria encontrar esse telefone?

Aladim: No zoológico, que é perto da floresta

Anteriormente, quando perguntamos se Rapunzel existia, a maioria dos alunos respondeu que não. Entretanto, nesse segundo momento apresentaram idéias que confirmam sua existência, no instante que sugeriram estratégias de convite para o seu aniversário.

Diante das respostas, ficamos impressionados com o relato de Peter, quando afirma já ter entrado no livro e que não pode mais entrar, pois foi *desbatizado* pela bruxa. A partir disso, constatamos que Peter se enquadra em um alto grau de envolvimento fictício, pelo fato da “temática do conto instaurar entre os seres e as coisas um modo de relação que ultrapassa a lógica adulta estrita, mas que vem ao encontro dos desejos da criança e os preenche” (HELD, p 43 e 44, 1980). O que parece, é que Peter ultrapassou a lógica do real, estimulado a partir do seu



desejo de viver e interagir com mundo sugerido pela ficção, ou seja, Peter exerce o cargo de criador, que cria uma nova ficção que interliga os dois mundos o fictício e o real. Podemos dizer que isso ocorre, porque “a ficção literária torna a criança por sua vez criadora, e a leva, por isso, a construção consciente e desejada de sua própria ficção” (HELD, p52, 1980).

Verificamos também outro dado importante, que se trata do uso da ilustração nos livros de literatura infantil, que na visão de Peter atuam como uma janela do mundo fictício, algo mágico que se pode transitar através das imagens.

Uma das crianças demonstrou reconhecer o conceito de tempo, quando revela que o telefone deveria ser antigo para poder se comunicar com Rapunzel, além disso, a criança elabora uma teoria de onde deveria encontrar o telefone, pois não se trata de um telefone comum, revelando que sabe que Rapunzel não é uma pessoa comum e sim algo imaginário, mas que se é possível interagir.

Segundo sua teoria, o telefone estaria no zoológico pelo fato dos animais viverem lá, e consequentemente viverem na floresta onde mora Rapunzel, sendo assim, percebemos que os animais do zoológico atuam como uma forma de elo entre os dois mundos, pois nas histórias literárias, que geralmente são ambientadas por uma floresta possuem animais, desta forma, seguindo a linha de raciocínio da criança, constatamos que ela procurou algo que existe tanto no mundo fictício quanto no real para facilitar a sua comunicação entre os dois mundos.

2. Atando fios

Assim, concluímos, a partir das leituras dos textos teóricos e do estudo experimental, que a literatura proporciona à criança a possibilidade de transitar entre o mundo real e o fictício, estabelecendo relação com o imaginário e com os problemas do seu cotidiano.

Dessa forma, a partir de tais experiências, as crianças investigadas demonstraram possuir um discernimento que evoluiu linearmente, ou seja, chegam a apresentar elementos que constatam a distinção do que é real, mas acabam oscilando entre o real e fictício, sem conseguir separar o que pode ou não pode acontecer entre esses dois mundos.

Em especial, destaco nesse estudo uma das crianças chamada Peter, a qual despertou muitas curiosidades através de suas respostas, que demonstraram um alto envolvimento com o mundo fictício. Em busca de respostas que explicassem essa relação, descobrimos que Peter se enquadra nesse estágio pelo fato de ter tido sempre o contato com a leitura, pois em uma conversa informal revela que sua mãe lia todos os dias para ele desde pequeno.

Além disso, segundo sua professora, Peter já leu mais de cento e cinqüenta livros, se constituindo um leitor assíduo de literatura. Deste modo, concluímos que o fato de Peter ter um maior contato com a literatura e por ler muitos livros, fez com ele ultrapassasse os limites da lógica do real e do imaginário, ao ponto de criar um novo mundo dentro de uma lógica do impossível, no qual se é livre para transitar entre o mundo real e o fictício, não só ele como os personagens das histórias.

Mas nos perguntamos o que fazer quando encontramos crianças que apresentam um envolvimento maior com a ficção, de modo que não sejam prejudicadas futuramente ou privadas dessa experiência?

Segundo Held (1980, p.48), nós devemos “auxiliar a criança a manipular essa imaginação criadora cada vez com mais habilidade, distância”. Não é porque a ficção promove um exercício de imaginação, que a criança vai deixar de ser racional, é preciso que “a ficção proposta pelo adulto, a reflexão e as discussões que acarreta constituem, precisamente, forma de exercício que permite, à criança, tornar-se mais lúcida e mais flexível em sua própria manipulação do real e do imaginário” (HELD, 1980, p.50).



Assim, o momento de reflexão e discussão contitui-se como elemento vital para que a criança possa vir a discernir, futuramente, a realidade da ficção, sem ser privada de fantasiar e imaginar.

Referências

- AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. 5. ed. Petrópolis - Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- AMARILHA, Marly. **Alice que não foi ao país das maravilhas.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas.** Tradução por Arlene Caetano. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção.** São Paulo: Companhia das letras, 1999.
- GRAVES, M. F; GRAVES, B.B. **A experiência de leitura por andaime:** uma referência flexível para ajudar estudantes a obter o máximo do texto. USA: UKRA, 1995.
- GRIMM, Wilhelm; GRIMM, Jacob. **Rapunzel.** 7. Ed. Tradução de Maria Heloisa Penteado. São Paulo: Ática, 1998.
- HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder:** as crianças e a literatura fantástica. 2. ed. Tradução de Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980.
- SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura:** uma análise psicolinguística da leitura e do apreender a ler. Porto Alegre. Artes Médicas, 1989.



DIREITOS HUMANOS E FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: EXPERIÊNCIAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPB

Dalva Regina Araújo da SILVA
Bolsista do PROLICEN / UFPB
Maria Elizete Guimarães CARVALHO
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Introdução

Estamos inseridos em um contexto de desigualdades sociais e efervescência política, econômica e tecnológica marcadas pela globalização e pela situação de violência contra os Direitos Humanos. As injustiças sociais estampam os contextos escolares das mais variadas formas de violência: moral e física. Nesse espaço surge o papel do educador não apenas no universo escolar, mas também, no universo do educando, tendo em vista que não é possível separar educação da formação do sujeito, portanto, a responsabilidade de educar é colocada à frente do sujeito educador, que é considerado como transformador social.

É a partir dessa premissa que concebemos a urgência de uma educação constituída sobre os direitos do homem, a qual tenha o propósito de suscitar discussões e contribuições para a reflexão acerca da responsabilidade social do educador e da importância da prática educativa com base na tolerância, na solidariedade e no respeito à dignidade humana, como instrumento na busca pela justiça e a paz.

Diante disso, levantamos nosso anseio sobre a importância de se educar em Direitos Humanos, princípio que rege o Projeto *“Educando em Direitos Humanos: Uma Experiência com Graduandos de Pedagogia”*, do Programa de Licenciatura – PROLICEN, UFPB, coordenado pela Profa. Dra. Maria Elizete Guimarães Carvalho, desenvolvido com alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Discutimos nesse texto a proposta e resultados obtidos com a realização do projeto que se encontra em desenvolvimento. Para tanto, traremos um breve debate sobre os Direitos Humanos, em seguida, focaremos a discussão na educação e na importância de uma prática educativa que considere os direitos do homem e, por fim, iremos expor nossa experiência no Projeto mencionado.

Desse modo, anunciamos a crença no papel da Universidade enquanto espaço de diálogo e esclarecimento, devendo estar inserida no fazer docente a prática em direitos humanos, tendo em vista a proteção e a promoção desses direitos. Aqui colocamos a relevância de um projeto que busca contribuir para a formação de futuros educadores em Direitos Humanos, conscientes no seu papel de transformadores sociais.

Concebemos a educação em direitos humanos como ferramenta indispensável à formação de sujeitos conscientes de sua condição de sujeitos de direito, bem como o incentivo para exigilos, uma vez que

(...) uma pessoa que goza de uma educação neste âmbito, é capaz de atuar frente às injustiças e desigualdades, reconhecendo-se como sujeito autônomo e, ademais, reconhecendo o outro com iguais direitos, dentro dos preceitos de diversidade e tolerância, valorizando assim a convivência harmoniosa, o respeito mútuo e a solidariedade. (TAVARES, 2007, p. 488 – 489)

Assim, propomo-nos a apresentar as contribuições do projeto citado para a melhoria da qualidade da educação no meio em que se desenvolve.



Direitos humanos: uma discussão necessária

Ao falarmos de Direitos Humanos, retomamos o princípio na Revolução Francesa, com o ideal de liberdade, igualdade e fraternidade. Mas antes, citamos ainda Sófocles, na Antiguidade Clássica, quando em uma tragédia grega, *Antígona*, faz referência aos direitos do homem, quando a personagem Antígona enfrenta o Rei e enterra seu irmão baseada em um direito mais antigo que o tempo: o direito à dignidade, sendo portanto, um dos primeiros relatos da dignidade humana. No século XIII, Tomás de Aquino falava de direitos naturais, que são os direitos inerentes à pessoa humana, ficando claro quão antigos são os relatos sobre os direitos do homem.

Quando, em 1789, ocorreu a Revolução Francesa, a sociedade francesa era composta pelo clero, a nobreza e o terceiro estado, constituído por trabalhadores, camponeses e a burguesia. Os trabalhadores viviam em extrema pobreza, constituindo-se ao mesmo tempo a base da sociedade, uma vez que trabalhavam muito e pagavam altos impostos. Com toda insatisfação, o terceiro estado foi às ruas em uma revolução com o objetivo de tomar o poder e acabar com a monarquia. E em agosto de 1789 a Assembléia Constituinte promulgou a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, documento composto por dezessete artigos que declararam os direitos naturais e inalienáveis do homem. É esse o primeiro documento oficial sobre os direitos humanos, embora alguns autores considerem apenas como direitos civis e políticos, uma vez que, “buscavam assegurar, juridicamente, direitos para os membros de seus respectivos Estados Nacionais, consignando-os como cidadãos” (Silveira, 2007, p. 247).

Mas a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão não é o único documento e não foi o suficiente para afirmar os direitos do homem, pois ainda assim, as injustiças sociais se fizeram presentes na história da humanidade. Foi quando em 10 de dezembro de 1948, foi aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), a Declaração Universal dos Direitos Humanos em resposta ao contexto de horrores e atrocidades desencadeados pela Segunda Guerra Mundial, onde o ápice do desrespeito à dignidade do homem foi efetivado pelo nazismo. O Estado comandado por Hitler apresentou-se como violador dos direitos do homem correspondendo à descartabilidade da pessoa humana, pondo a atribuição dos direitos como pertencentes à raça ariana. Desse contexto, surgiu a necessidade da criação de um documento de formalização dos direitos do homem como tentativa de reconstrução desses direitos. Assim, é introduzido com a Declaração Universal dos Direitos Humanos o caráter universal e indivisível dos Direitos Humanos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos é composta por trinta artigos e tem por designio servir de orientação e referência no ordenamento jurídico dos Estados signatários, ou seja, dos países que a assinaram. Os Direitos Humanos devem ser compreendidos ainda, a partir do seu caráter universal, indivisível e histórico.

Os Direitos Humanos são universais porque devem ser admitidos e respeitados em todo o mundo “com a crença de que a condição de pessoa é o requisito único para a titularidade de direitos” (PIOVESAN, 2006, p.13). São indivisíveis porque a efetivação de um direito implica a efetivação dos outros, não sendo possível garantir um direito sem que outros também sejam reconhecidos e efetivados. A exemplo disso, Bobbio (1992, p. 01) afirma que “sem direitos do homem reconhecidos e protegidos, não há democracia; sem democracia, não existem as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos” Os Direitos Humanos são históricos, pois, segundo Bobbio (1992, p. 05)

(...) os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas.



Assim, compreendemos que os Direitos Humanos nascem das necessidades e lutas do povo, sua conquista ocorreu e ocorre de forma gradativa, como diz Arendt (apud PIOVESAN, 2006, p. 12) “os direitos humanos não são um dado, mas um construído, uma invenção humana, em constante processo de construção e reconstrução”. Por isso entende-se que os Direitos Humanos não podem, em circunstância alguma, ser transgredidos visto que a violação de um direito implica a violação dos demais.

Quando tratamos de direitos inerentes ao homem, sempre retomamos a dignidade humana, isso não é por acaso. A dignidade humana é o cerne dos direitos humanos e corresponde à igualdade na diversidade, o que significa que todos (sem exceção), são iguais, embora carregados de diferenças físicas, históricas, sociais, intelectuais, políticas, individuais e mesmo coletivas (cada cultura tem suas especificidades). Sobre a dignidade da pessoa humana, Pequeno (2007, p. 194) expressa que “Este valor incondicional, incomensurável e inalienável, torna os homens idênticos em suas diferenças contingentes e iguais em suas desigualdades circunstanciais”. A dignidade corresponde à aceitação das diferenças do outro, compreender e tratar o outro enquanto ser com diferenças e mesmo necessidades é respeitá-lo enquanto ser dotado de dignidade.

Quando nos referimos à Segunda Guerra Mundial como impulsionadora da Declaração Universal dos Direitos Humanos não nos restringimos a esse fato, pois, como já foi levantado, os Direitos Humanos surgem à medida que surge uma necessidade ou mesmo uma carência quanto à sua promoção, e foi a partir de vários acontecimentos históricos que se conquistaram muitos direitos ao homem, acontecimentos como as lutas anticoloniais na África e na Ásia contra a dominação européia; a inserção da mulher no mercado de trabalho como consequência de lutas contra a discriminação feminina; as lutas pelo respeito à diversidade sexual; o movimento negro contra o racismo; as lutas dos índios em busca do respeito de sua identidade; o movimento estudantil; a luta contra a globalização hegemônica que tenta padronizar o cotidiano expondo preceitos de vida como modelos a serem seguidos e, por fim, o movimento de preservação do meio ambiente. Todas essas transformações fazem parte do contexto histórico mundial, do qual nasceram e nascem os direitos do homem, na medida em que, através dessas e de outras lutas são aclamados direitos que antes não eram promulgados e mesmo sendo, sua efetivação não ocorria na prática.

Assim, esses e muitos outros fatores fazem parte da história da necessidade de efetivação e proteção dos direitos do homem como proteção à própria vida humana. Inserida nesse processo, está a educação em direitos humanos, como ferramenta socializadora e emancipatória de reflexões sobre o conhecimento dos Direitos Humanos, sua proteção e concretização.

Educação em direitos humanos

Educar é um processo de formação do sujeito e, portanto, a responsabilidade do educador vai além de facilitador na aprendizagem dos alunos frente ao conhecimento. Para Sader (2007, p. 80), “Educar é um ato de formação da consciência – com conhecimentos, com valores, com capacidade de compreensão. (...) Educar é assumir a compreensão do mundo, de si mesmo, da interrelação entre os dois”. Educar torna-se um ato complexo que envolve várias facetas e que desperta inúmeras definições, todas carregadas (em certo ponto) de ideologia.

A educação encontra-se no patamar dos direitos humanos fundamentais. Sobre isso, Dallari (2004, p. 25) afirma:

Ao falar de Direitos Humanos, refiro-me aos direitos fundamentais da pessoa humana. Eles são ditos fundamentais porque é necessário reconhecê-los, protegê-los e promovê-los quando se pretende preservar a dignidade humana e oferecer possibilidades de desenvolvimento. Eles equivalem às necessidades humanas fundamentais.



Educar em Direitos Humanos requer não menos atenção, uma vez que esta se configura como uma educação em que os direitos do homem devem ser problematizados e assim, reconhecidos pelos sujeitos educativos. A educação em direitos humanos, segundo documento das Nações Unidas (apud Maia, 2007, p. 85), é entendida como

Treinamento, disseminação e esforços de informação objetivando a construção de uma cultura universal de direitos humanos através da partilha de conhecimento, competência e habilidades e da moldagem de atitudes, que são direcionadas ao fortalecimento do respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; ao desenvolvimento completo da personalidade humana e de seu senso de dignidade; à promoção da compreensão, tolerância, igualdade entre os sexos e amizade entre todas as nações, pessoas e grupos sociais, nacionais, étnicos, religiosos e lingüísticos; à capacitação de todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre; à ampliação de atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

A educação está calcada nos princípios da diversidade cultural, da consciência dos sujeitos culminando com a igualdade entre os povos. Sobre o respeito à diversidade cultural, partimos do respeito à dignidade humana, do respeito ao outro enquanto ser dotado de dignidade e direitos, ou seja, partindo da premissa de que se faz necessário o respeito ao outro, concretizado pela liberdade de pensamento e expressão, assim como pela liberdade de religião e opinião; entendemos só assim ser possível alcançar o respeito à diversidade cultural, consolidada agora, pelo respeito aos costumes e valores de uma região e/ou povo. Aqui está inserida a educação em direitos humanos, a qual busca a igualdade dos sujeitos enquanto diferentes, o respeito às suas diferenças e a construção de sua identidade.

Como ponto de resistência ao respeito à diversidade das culturas, está a globalização hegemônica, a qual tenta uniformizar culturas e padrões impostos, coercitivamente, como modelos a serem seguidos fazendo com que, percam-se as identidades. Esses padrões, em geral, são impostos pelos mais fortes aos mais fracos através de recursos de inculcação (como lembra Althusser), como a mídia e outros aparelhos ideológicos. Castells (apud Siveira, 2007, p. 252) conceitua globalização como

(...) o movimento de alargamento territorial do mercado capitalista, intensificado pela constituição de grandes conglomerados econômicos multinacionais, tendo como suporte poderosas redes informacionais e de telecomunicações. Os modos de vida, os costumes, os valores vão se transformando sob o impacto de um padrão cultural que os detentores do capital globalizado buscam impor e homogeneizar sobre as particularidades socioculturais nacionais, regionais, locais, embora destas se apropriem para mercantilizá-las.

Desse modo, compreendemos a globalização hegemônica como uma limitação no que diz respeito ao propósito dos Direitos Humanos: igualdade entre os sujeitos, enquanto sujeitos de direitos.

Retomando a educação, salientamos que esta é citada no art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

Todo homem tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será generalizada; o acesso aos estudos superiores



será igual para todos, em função dos méritos respectivos (COMPARATO, 2004, p. 239).

Quando a Declaração Universal dos Direitos Humanos traz a educação como um direito, afirmando que esta deve ser gratuita, pelo menos nos graus elementares, faz-nos retomar o caráter de indivisibilidade e interdependência dos Direitos Humanos, uma vez que, sem educação, sem a possibilidade de desenvolvimento intelectual e crítico sobre os acontecimentos ao seu redor, o homem não terá conhecimento dos demais direitos, surgindo a impossibilidade de exigí-los. Partindo desse ponto, direcionamos (mas não restringimos) nossa abordagem sobre Direitos Humanos na formação Superior, no Curso de Pedagogia da UFPB e, em colaboração com o Projeto PROBEX “Educando Jovens e Adultos em Direitos Humanos”, na intervenção na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma Escola Pública da cidade de João Pessoa, com o objetivo de contribuir na construção de um entendimento livre de equívocos acerca do conceito de Direitos Humanos.

Sendo a universidade um espaço intelectual de discussão, proposta e questionamentos sobre as divergências atuais e/ou históricas da humanidade, colocamos em evidência a questão da efetivação dos Direitos Humanos nesse contexto acadêmico, enfatizando sua necessidade de promoção. Deste modo, compreendemos que os estudantes universitários, em particular, os graduandos do Curso de Pedagogia, enquanto sujeitos de um universo acadêmico, carregam em si a responsabilidade social de conhecer e praticar os direitos do homem, visto que a educação é uma área de formação de sujeitos críticos e conscientes. Dessa forma, torna-se viável que a formação na educação em Direitos Humanos seja concretizada, assim, o educador ciente de sua responsabilidade social, torna-se capaz de propiciar nos espaços educativos (formais e não-formais), a discussão sobre os direitos do homem. Essa discussão deve dar espaço à críticas para que sejam feitos os esclarecimentos, tendo como premissa que a área dos Direitos Humanos, frequentemente, é alvo de críticas e de (pré) conceitos.

A partir disso, levantamos nosso anseio sobre a importância de elaborar um trabalho na Universidade Federal da Paraíba através do Projeto PROLICEN “*Educando em Direitos Humanos: Uma Experiência com Graduandos de Pedagogia*” que tem por objetivo suscitar discussões acerca da importância do trabalho pedagógico edificado sobre as bases da tolerância, do respeito à dignidade e à diversidade cultural com graduandos do Curso de Pedagogia da UFPB, sendo estes, futuros educadores.

A sociedade atual passou por grandes transformações históricas que ocorreram basicamente por questões de ordem econômica e política, visando o benefício de uma parcela social restrita. Na sociedade brasileira, muitas foram as injustiças sociais e históricas formadoras de classes. Uma grande parte dessas injustiças ocorreu na educação, mesmo sendo estas um reflexo socioeconômico. Exemplo disso são as famílias que, sem recurso financeiro e vivendo sob condições subalternas, viram seus filhos desistirem da formação educacional antes mesmo de se alfabetizarem (muitos nem mesmo foram à escola). A própria existência da Declaração Universal dos Direitos Humanos é do desconhecimento dessa parcela social marginalizada e mais carente da promoção e efetivação dos seus direitos.

É a partir desse ponto que se faz necessária a realização de um trabalho de conscientização dos Direitos Humanos no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a qual está presente na sociedade brasileira buscando “reparar” uma injustiça social histórica. É por isso que a EJA deve ser entendida como um direito e não uma caridade, enxergando-a como carregada de uma responsabilidade tão importante quanto a educação regular. Portanto, educar jovens e adultos atualmente significa (re) inseri-los na sociedade, fazer-lhes conhecer seus direitos e iniciá-los em uma vida mais digna e autônoma, elevando sua condição de assujeitados à condição de sujeitos de direitos, ressaltando a importância da educação para o conhecimento e a promoção dos direitos sociais de cada indivíduo. Assim, o Projeto PROLICEN já mencionado age em colaboração ao Projeto PROBEX “*Educando Jovens e Adultos em Direitos Humanos*”,



ambos sob a coordenação da mesma professora, com o propósito de suscitar na Escola-campo, o esclarecimento a respeito dos Direitos Humanos, a partir do diálogo, com alunos do EJA.

Educando em direitos humanos: o projeto

O projeto PROLICEN “Educando em Direitos Humanos: Uma Experiência com Graduandos de Pedagogia”, coordenado pela Profa. Dra. Maria Elizete Guimarães Carvalho, busca promover na UFPB discussões e reflexões com os alunos do Curso de Pedagogia. O referido Projeto age como colaborador do Projeto PROBEX “Educando Jovens e Adultos em Direitos Humanos” sob a mesma coordenação, em uma escola da rede municipal do bairro de João Pessoa: Escola Municipal Ministro José Américo de Almeida. Em consonância com o Projeto PROBEX, é realizado um trabalho paralelo, de extensão, nos cursos de licenciatura das escolas, universidades e faculdades de João Pessoa como proposta do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB (o qual a coordenadora dos projetos citados é membro). Esta proposta está baseada no calendário das atividades para a comemoração dos 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que tem como propósito o esclarecimento acerca da má-interpretação feita sobre o conceito e as vertentes dos direitos do homem, uma vez que “é conhecida a criminalização que se costuma fazer dos direitos humanos – chamados de ‘direitos de bandidos’” (Sader, 2007, p. 83)

O projeto PROLICEN “Educando em Diretos Humanos: Uma Experiência com Graduandos de Pedagogia” teve início em 18 de junho de 2008 e conta com a participação de três estudantes, sendo dois bolsistas e um voluntário. O trabalho realizado na UFPB é marcado pela exibição de vídeos e slides relacionados à temática, seguidos de discussão acerca das falas dos alunos. O conceito de Direitos Humanos é apresentado e então é discutida sua importância, proteção e promoção. Todas as falas são consideradas, os questionamentos são esclarecidos, assim como as interpretações equivocadas são desmystificadas. Os graduandos demonstram interesse pelo tema, muitos têm opiniões formadas que, ao decorrer dos encontros são reconstruídas por uma vertente de conscientização face ao papel que o educador exerce na formação de identidade do educando através do processo de ensino-aprendizagem.

Na escola citada, o trabalho caminha por outra vertente: pelo fato dos alunos, em sua maioria, não serem completamente alfabetizados, os recursos utilizados são filmes e textos narrados. Os alunos dos projetos produzem vídeos com imagens e textos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, narrados. Então, após um momento de acolhida com dinâmicas, é feita a exibição do vídeo e, posteriormente, um *Círculo de Diálogos*, onde os alunos expõem suas vivências, inclusive sobre a condição excluída em que se encontram, culminando com um diálogo sobre os direitos que têm. As críticas são consideradas e é feito um trabalho de esclarecimento e reflexão sobre a verdadeira posição dos direitos do homem.

Como já citado, os projetos agem em cumprimento à proposta do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos / UFPB em contribuição para o evento de comemoração dos 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, fazendo visitas e palestras nas universidades, faculdades e escolas que ministrem o curso de formação de professores da cidade de João Pessoa. Nesses ambientes, o trabalho inicia-se com um vídeo (sendo este um filme ou documentário) que desperte discussão e opiniões sobre temas polêmicos, gerando assim o debate. Os alunos também fazem questionamentos e expõem seus preconceitos, mesmo que mascarados por alguma justificativa. Os participantes dos projetos desenvolvem discussões que contribuem para a desconstrução do equívoco interpretativo sobre Direitos Humanos.

Considerações finais



Viola (2007, p. 129) faz um resumo da postura da contemporaneidade frente aos direitos humanos:

Com uma sociabilidade controlada pelos interesses do mercado, a contemporaneidade tem produzido uma cultura individualista e conformista. Tem produzido o acirramento da competição, a indiferença e, conseqüentemente, ampliado a exclusão e a violência social.

Concordamos com o autor quanto a esse caráter individual e competitivo, acrescentando que, diante desse contexto, urge a criação de um trabalho que objetive proteger e promover os Direitos Humanos. Esse trabalho configura-se com a Educação em Direitos Humanos.

Dessa forma, o Projeto “Educando em Direitos Humanos: Uma Experiência com Graduandos de Pedagogia” tem como proposta, levantar discussões sobre o conhecimento e a efetivação dos Direitos Humanos no contexto atual e, em particular, no contexto educacional, partindo do pressuposto de que a escola é um espaço de diálogo e autonomia. Fomentamos nossa prática na citação de Orlandi (2007, p. 307):

Não se ensinam os Direitos, diríamos, mas podemos criar, pela educação, condições para evitar que os sujeitos sejam presos de evidências que os impediriam de colocar-sede modo crítico à realidade que desrespeita à vida, a liberdade, a segurança, o direito ao trabalho etc., etc., etc. (...) Penso que a educação é capaz de produzir este espaço em que os sujeitos possam se significar politicamente de modo que tanto os sujeitos como os sentidos sejam não mera reprodução mas transformação, resistência, ruptura.

Assim, salientamos a importância de uma educação calcada sobre as bases da igualdade, da solidariedade, da justiça e do respeito à dignidade, enquanto prática pedagógica de comprometimento com o bem-estar social, de alcance a não apenas uma parcela, mas com amplitude de abrangência a todos os membros da sociedade, buscando o reconhecimento dos Direitos Humanos como direitos universais, inalienáveis e indivisíveis.

Referências s

BOBBIO, Noberto. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Campus, 1992.

COMPARATO, Fábio K. **A afirmação histórica dos direitos humanos.** 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Um breve histórico dos direitos humanos. In: CARVALHO, José Sérgio. **Educação, cidadania e direitos humanos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MAIA, Luciano Mariz. A educação em direitos humanos e tratados internacionais de direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria G, et al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

ORLANDI Eni Puccinelli. Educação em direitos humanos: um discurso. In: SILVEIRA, Rosa Maria G, et al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

PEQUENO, Marconi. Sujeito, autonomia e moral. In: SILVEIRA, Rosa Maria G, et al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.



PIOVESAN, Flávia. Concepção contemporânea de direitos humanos. In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (Orgs.) **A educação entre os direitos humanos**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: Ação Educativa, 2006.

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da Ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria G, et al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SILVEIRA, Rosa Maria G, ET AL. (Orgs.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

TAVARES, Selma. Educar em direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria G, et al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Direitos humanos no Brasil: abrindo portas sob neblina. In: SILVEIRA, Rosa Maria G, et al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.



O DESEJO DE DEPENDÊNCIA E DE IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A EMERGÊNCIA DE OBSERVAR E COMPREENDER A TRAJETÓRIA DA CRIANÇA NO JOGO SIMBÓLICO

Daniel Bezerra de BRITO

Jorge Hamilton MAIA

Aluno Bolsista

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Considera-se que, os primeiros seis anos de vida são a base da estruturação da autonomia, da identidade, da personalidade da criança e do futuro adulto. Essa fase é reconhecida universalmente como a mais importante no desenvolvimento humano. Entretanto, é a fase onde existe ainda pouca intervenção profissional. Sabe-se que no Brasil, a quantidade de creches públicas é bastante reduzida e que elas são dotadas, na sua maioria, de profissionais mal remunerados e com pouca qualificação considerando a existência de alguns profissionais apenas com diploma da Educação Básica. Esse aspecto constitui um problema grave: a carência de profissionais para observar e intervir com base na profilaxia da Educação Infantil.

A creche como um mal necessário, onde mães pudessem deixar seus filhos enquanto estivessem engajadas no mercado de trabalho, até hoje – já existiram diversas propostas para esta instituição, inclusive aquela defendida pela legislação anterior sendo puramente “assistencialista” que pressionada pelas taxas de mortalidade infantil – a idealizaram como local de privação e carência cultural: para faixa etária de 0 a 3 anos na creche como um espaço da assistência e da compensação de carências, e para as faixas etárias de 4 a 5 anos da pré-escola meramente como preparação para o Ensino Fundamental (ALVES, 2005).

De acordo com André Lapierre, a educação infantil é a fase escolar mais importante devido a possibilidade de melhorar preventivamente comportamentos inadequados para a aprendizagem, pois é quando ainda é possível melhorar a estrutura psico-afetiva para a adaptação à realidade com menos defesas neuróticas. Segundo o autor, o ideal seria uma educação psicomotora relacional numa seqüência da educação infantil para as primeiras séries do ensino fundamental. Nessa proposta o jogo espontâneo aparece como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento profilático das dificuldades relacionais e de aprendizagem na Educação Infantil.

É através do jogo que a criança libera os seus conflitos, suas tensões, a agressividade e a sua alegria de viver. O jogo tem algumas premissas básicas para que a criança possa liberar a expressão de seus desejos, quais sejam, um espaço adequado, com condições necessárias para movimentos amplos, preservando as seguintes características: espontaneidade; permissividade não diretiva e culpabilizante; de contenção; com mediação corporal do adulto. Espontaneidade, na medida em que não é decidido pelo professor o jogo a ser brincado. Este facilita a atividade, a partir de limites simples e claros, estabelecidos antes do início do trabalho, como o respeito pela integridade física de cada um, a negociação na disputa do objeto e outros, a partir da sugestão do grupo.

A característica permissiva no jogo é aceitável na medida em que cada criança busca o jogo que ela deseja, sem nenhum tipo de proposta e não existe nenhuma cobrança, nenhum juízo nem valorização das produções, por parte do adulto. Por não existir postura crítica ou de juízo, a criança sente-se livre para ser mais autêntica e manifestar seus desejos livremente. Neste quadro permissivo, o que vale são os limites claros, acertados anteriormente antes do início das sessões.

A desculpabilização da criança no jogo acontece quando o adulto não emite juízo de valores e dá autonomia para negociações entre o grupo, somente intervindo em casos de quebra de limites estabelecidos. A contenção no jogo é viabilizada na medida em que o adulto "joga" um papel muito



específico, pois é permanentemente, durante as sessões, o elemento de segurança e de contenção para o bom desenvolvimento do trabalho. Neste aspecto, a psicomotricidade implica a entrada em jogo de funções primárias particularmente as funções de contenção e de ligação psíquica das experiências sensório-motoras. O corpo em ação, solicita as premissas do trabalho de representação, formalizadas ao redor da noção de imagem corporal, envolvendo a articulação entre corpo, representação e significado.

LAPIERRE e AUCOUTURIER (1984) e WINNICOT (1996) convergem em suas opiniões em afirmar que as relações da criança com o adulto (mãe ou substituta) nos seus primeiros anos se articulam a partir de uma ambivalência de dois desejos: um desejo de dependência (fusional) mais ou menos consciente, que se manifesta através da sedução física, afetiva, intelectual, moral, sexual, etc., e um desejo de identidade, de independência, de liberdade, acima de tudo ligada ao “eu” consciente, que se manifesta através da agressividade, da oposição, da criatividade e da dominação

Segundo LAPIERRE e AUCOUTURIER (1984), esses desejos, que podem se exprimir através de qualquer forma simbólica, levam à fantasmática inconsciente da dependência e de sua ruptura e são originalmente ligados à corporeidade. Ao utilizar um enfoque mais analítico ao nível da personalidade e não do sintoma, os autores perceberam que todos os problemas tinham sua origem na primeira infância. Os autores começaram a trabalhar em creches com crianças e educadoras objetivando, portanto, ter uma perspectiva da evolução dos desejos ambivalentes das crianças. O objetivo não era observar as crianças, mas envolver-se corporalmente na tentativa de ajudá-las a elaborar seus conflitos e desejos para construir uma personalidade mais equilibrada. Os autores supracitados afirmam que “se quiser tocar profundamente a organização da personalidade é no nível da ambivalência dos desejos que as ações devem ser dirigidas”. Eles enfatizam que o problema não é a criança, é o adulto. Na introdução do livro “a Simbologia do Movimento” Lapierre e Aucoutier (2004), expressam as dificuldades do adulto em aceitar a via das pulsões, dos desejos primitivos, do inconsciente, e encontra aí o corpo, o movimento na sua significação afetiva, o “corpo erógeno” que toda a educação se esforça por ignorar.

Diante do que foi exposto acima, é importante colocar as seguintes questões: em que situações se manifestam o desejo fusional e o desejo de identidade nos jogos simbólicos? Como esses dois conceitos podem contribuir para a leitura e decodificação simbólica na Educação Infantil?

O presente artigo se interessa pelo estudo do “dizer corporal” ao nível da ambivalência dos desejos fusionais e de identidade, considerando que esse interesse justifica a necessidade de uma abordagem corporal na escola e da necessidade que esse corpo tem de comunicar consigo mesmo, com os outros e com os objetos. Assim, o estabelecimento dessas relações justifica a nossa existência porque temos a necessidade de comunicar e, essa comunicação acontece a partir de desejos. Outro aspecto importante para análise no presente artigo é que a ambivalência desses desejos “dependência e identidade” se vinculam, portanto, ao desejo de aprender e de não aprender. Dessa forma, o presente artigo postula que, a expressão desses desejos nos jogos espontâneos deve ser objeto de estudo para a elaboração de estratégias relacionais e de desenvolvimento da autonomia na aprendizagem da Educação Infantil.

No desejo do não aprender, havendo um adulto que recebe esses desejos da criança no jogo, ela pode trazer para este espaço suas angústias, suas ansiedades e seus medos. É porque este adulto tenta aceitar, compreender, elaborar estratégias de acolhimento e devolver estas produções da criança de maneira mais estruturada, permitindo-lhe crescer e e resgatar o desejo de aprender através muitas vezes de um acordo tônico: acolhimento e contato corporal com a criança. Segundo os autores, é o ressurgimento espontâneo dessas percepções que dá sua dimensão afetiva às sensações de tato e contato. É talvez o que chamamos de sensualidade (p. 45).

Essas percepções estão ligadas diretamente ao prazer primitivo do movimento vital. Tudo o que pode estar em sintonia, entrar em ressonância com esse movimento primitivo, é gerador de prazer. Ao contrário, tudo o que quebra esse ritmo vital, a velocidade, a truculência, a



descontinuidade, as trajetórias angulares e retorcidas, as resistências fixas (a dureza) são gerador de desprazer denominado de “desacordo tônico”. É a partir dessa organização tônico-emocional que a criança inicialmente encontrará o outro (a mãe ou substituta) podendo estabelecer uma comunicação harmônica ou desarmônica um acordo ou desacordo tônico. Somente a sintonia das pulsões tónicas poderá estabelecer uma segurança afetiva e uma “comunicação fusional” entre a criança e o outro.

Quando há uma harmonia, um acordo tônico, entre o corpo da mãe, substituta ou do adulto (Educadora) e o da criança, esta relação torna-se fusional. Isto provoca um prazer recíproco, um prolongamento das tensões no corpo do outro, uma sensação de não separação. A qualidade desta primeira comunicação vai servir de base para a elaboração progressiva de todas suas relações posteriores, nas quais se busca estabelecer a união com o outro. Segundo Lapierre e Aucouturier (1984) a qualidade dessa união é de fundamental importância e vai influenciar todo o futuro da criança.

A qualidade do diálogo tônico é uma premissa indispensável para a aquisição da identidade. Segundo Lapierre e Aucouturier (1987) a etapa da dependência é aquela em que a criança psicótica não ultrapassou. O comportamento da criança “normal” muda profundamente a partir do momento em que ela uniu e separou seu corpo do outro deixando de ser um “bebê. A procura pelas situações fusionais se torna mais freqüente e mais ativa quando a criança procura se “aninhar” no corpo do adulto, ao contrário do que acontecia antes. Essa busca pela possessão do corpo do adulto amado é o complemento indispensável a sua falta.

A impossibilidade de possuir totalmente e definitivamente esse corpo vai contribuir em grande parte para o nascimento da agressividade considerando também que o contato fusional não é permanente considerando que existem momentos de ausência vividos inicialmente como um sofrimento e uma perda. Essa alternância de presença e ausência vai provocar o medo, a angústia da perda, uma perda que não adquiriu ainda a noção de permanência do objeto e qualquer que ausência sensorial equivale para ela a um desaparecimento total ou a uma “morte.” (LAPIERRE & AUCOUTURIER, 1988, p. 130.)

Segundo os autores, a partir desse momento vai aparecer um desejo inconsciente de retorno a esse estado fusional de plenitude pré-natal de onde se dá o nascimento no nível imaginário do “fantasma de fusionalidade” inconsciente que age no decorrer da vida da criança. Mesmo que a criança tente preencher essa falta inicial, “essa falta de ser e do ter” ela não conseguirá encontrar essa procura do outro como complemento de sua falta.

De acordo com os autores, para que o desejo de identidade possa aparecer, o corpo deve ser previamente reunido em uma imagem global e não fragmentada, separada. Mais adiante, quando a criança com o seu desenvolvimento passa por experiências onde une e separa seu corpo do corpo do outro, seu comportamento vai se transformar profundamente. As experiências motoras globabilizantes de equilíbrios e desequilíbrios corporais, segundo os autores, são essenciais na construção do eu corporal unificado e autônomo. De acordo com Lapierre e Aucouturier (1984) com a ajuda do adulto, permitindo as atividades individuais e espontâneas, a criança vai descobrindo esses meios e gradativamente abandonando a busca de satisfação pessoal. Este processo não é linear, pois ela precisa de freqüentes retornos a “refúgios de segurança” para que a separação se faça sem angústia.

São essas atividades prioritariamente individuais centradas essencialmente nas sensações proprioceptivas e interoceptivas que são fundamentais na construção do “eu corporal” unificado e autônomo, que segundo os autores, é uma condição primeira da identidade corporal. A ruptura da criança em relação ao adulto nunca é total; é ambivalente: se a criança quer escapar do desejo fusional do adulto em busca da identidade para conquistar sua autonomia, ela não consegue sair do seu próprio desejo de dependência que é necessário para preencher sua falta. Segundo os autores, essa ambivalência nunca será resolvida, com exceção, na existência de estados patológicos.



Com relação a experiência prática na escola, participaram da pesquisa, sete crianças na faixa etária de 5 a 6 anos, quatro do sexo feminino e três do sexo masculino da Educação Infantil. Trata-se de uma pequena escola particular situada em um bairro de classe sócio-econômica baixa. A educadora das crianças possuía a graduação em pedagogia. A autora do presente trabalho participou das sessões lúdicas como observadora participante. As sessões tinham uma duração de 60 minutos duas vezes por semana utilizando vários materiais na sala da brinquedoteca da escola. A presente pesquisa foi realizada durante as sessões do estágio III do Curso de Formação em Psicomotricidade Relacional utilizando os seguintes materiais: bolas, bombolês, bastões, jornais, arcos, caixas entre outros materiais.

Uma câmera de vídeos bem como relatórios escritos ao final de cada sessão foram utilizados para registro das sessões. Em seguida, identificou-se uma seqüência de recortes de episódios onde a criança expressava os desejos de dependência e os desejos de identidade nas atividades simbólicas. Considerou-se as interações entre a criança, a psicomotricista e os objetos. Essas interações foram identificadas, considerando as afirmações de teóricos da área sobre os registros “desses desejos” ao longo das atividades práticas e profissionais, bem como os aspectos teórico-metodológicos (LAPIERRE, AUCOUTURIER, 1987, 2004).

Assim, as cenas identificadas aconteceram em situações onde, de acordo com os autores, as condições do diálogo corporal deveriam ser rigorosamente respeitadas. Em primeiro lugar a iniciativa coube inteiramente à criança sem haver intervenção do adulto no sentido de direcioná-las. Foi importante manter o foco de atenção sobre a interação escolhida até que outro fato paralelo chamasse a atenção da psicomotricista, ou a ação fosse interrompida ou finalizada, ou seja, a criança se retirasse espontaneamente da relação. Em segundo lugar, a elaboração de uma linguagem gestual e aceitação da linguagem da criança. Em terceiro lugar, a disponibilidade corporal para a criança em questão sem interferências. Em quarto lugar, saber distinguir o corpo de um “parceiro” simbólico, em relação aquele de uma autoridade. No corpo do parceiro simbólico é necessário possibilitar o rompimento de uma barreira para o estabelecimento de uma relação autêntica.

A seleção dos episódios considerou ainda uma seqüência da trajetória de uma criança nas sessões onde ela foi o foco da atenção da psicomotricista ao longo de 3 meses de atividades. Dois níveis foram considerados na observação: um nível empírico, como ação compartilhada entre as crianças, o adulto e objetos (significante), e outro nível de decodificação, como interação entre a criança e entre ela e os processos interativos (adultos e objetos) para compreensão da cena (significado).

As informações obtidas serão analisadas e ordenadas de acordo com categorias de significados referentes aos desejos manifestados pela criança: desejo predominante de dependência e desejo predominante de identidade.

Para fins de análise, dois episódios foram recortados de imagens de vídeo. O primeiro episódio representou a predominância do desejo fusional e o segundo a predominância do desejo de identidade. Os recortes dos episódios focalizaram a criança “Fernanda” que chama nossa atenção porque durante as sessões iniciais era a única criança que ficava no canto da parede sem participar não entrando assim na proposta das atividades. Isso ocorreu durante as dez primeiras sessões desde o ritual de entrada até o ritual de saída. Algumas sessões depois “Fernanda” passou a se aproximar da psicomotricista espontaneamente. Inicialmente movida pelo desejo fusional entrou numa etapa regressiva, através de relação tônico-afetiva com a psicomotricista revivendo situações de plenitude durante vários minutos, a cada vez que isso acontecia. A imobilidade prolongada era evidente nesse momento.

Mais adiante, ela percebeu progressivamente que todas as crianças usufruíam dessa disponibilidade corporal. Em algumas sessões posteriores, voltou a não participar ativamente. Mais tarde, entrou novamente na proposta dos jogos, se reaproximou da psicomotricista, mas desta vez utilizou a agressividade, a dominação e a domesticação sem o sentimento de culpa. Nessa etapa, o



prazer e a alegria era frequentemente observados. A cena 1 abaixo mostra um recorte da comunicação com o corpo da psicomotricista no desejo de dependência.

EPISÓDIO 1: COMUNICAÇÃO COM O CORPO DA PSICOMOTRICISTA

Hipótese para leitura:predominância do desejo de dependência (fusional)

Episódio do vídeo transscrito resumidamente a seguir:

No episódio 1, a criança procura o corpo da psicomotricista que está deitado no chão em um determinado momento da sessão. Este episódio teve uma duração aproximada de 1 minuto de imobilidade, depois a criança se esforçou em rolar com a psicomotricista pelo chão.

De acordo com Lapierre e Aucouturier (1987) o desejo fusional com crianças na faixa etária de 5 a 6 anos é caracterizado por uma “regressão”: o contato se estabiliza progressivamente para resultar em imobilidade, tornando-se extremamente carregado no plano afetivo. “A percepção do outro corpo torna-se muito intensa até se fundir na percepção difusa de uma não-separação, isto é, de uma sensação fusional, de uma perda do seu próprio corpo” (p.75).

Para a idade entre de 5-6 anos, que caracteriza a idade da criança da cena 1 no presente estudo, Lapierre e Aucouturier (1984), afirmam que a linguagem verbal já está estruturada. Assim, as comunicações tônico-afetivas ao nível do desejo de dependência, podem constituir uma etapa regressiva ou uma volta as origens. Segundo, os autores é essa regressão vinculada aos modos de comunicação arcaicos que constitui o princípio fundamental da terapia psicomotora.

É apenas a partir dessa regressão, deste revivenciamento das relações corporais primárias que será possível reestruturar as etapas posteriores que dela decorrem: o espaço fusional, comunicação simbólica e afirmação da identidade (LAPIERRE E AUCOUTURIER, p.57, 1984).

De acordo com as observações “Fernanda” era uma criança passiva nas primeiras sessões: ela ficava distante, encostada no canto da parede, às vezes se deslocando de um lado para o outro e olhando para a psicomotricista, às vezes para os outros no desenvolvimento das sessões. Observou-se que algumas sessões depois, ela passou a conduzir objetos, mas sempre repetindo os mesmos comportamentos de aparente passividade, carregada de demandas e desejos, mas, sempre mantendo uma distância do corpo da psicomotricista e dos outros.

Para Lapierre e Aucouturier (1984) o afastamento e a distância do corpo da criança em relação ao corpo do adulto vão originar a necessidade de um mediador que pode ser um objeto, o olhar, entre outros, o que preenche, consciente ou inconscientemente o espaço que separa um do outro, mas mantém uma espécie de “fusão ou dependência à distância”.

A psicomotricista utilizou estratégias de escuta e a disponibilidade corporal favorecendo a aproximação da criança e a comunicação tônico-corporal. No início, o desejo fusional à distância pela falta do corpo evoluiu assim para uma comunicação tônico-corporal predominando o desejo de dependência.

Em relação as formas simbólicas manifestadas pela criança “Fernanda” na comunicação tônica-corporal, observou-se um desejo predominantemente afetivo considerando as demandas da criança antes da aproximação. Para Lapierre e Aucouturier (1984) a emoção tem um duplo efeito unificador: na pessoa e no relacionamento. Assim, no interior de uma relação tônico-corporal, não existe necessidade de um mediador de comunicação, ou seja, na necessidade de linguagem “a emoção torna a relação muda”. Nessa perspectiva, os autores afirmam o seguinte: “a fusão ao nível corporal é um estado emocional muito profundo. Neste estado emocional, existe unidade do ser, globalidade psicossomática. Se o outro compartilha essa mesma carga emocional, existe também unidade com ele” (p.38).



Após ter vivenciado momentos de dependência “fusão”. Fernanda percebeu que o corpo da psicomotricista continuava disponível para as outras crianças. Em algumas sessões posteriores, voltou a não participar ativamente, demonstrando insatisfação em partilhar o corpo da psicomotricista e uma “agressividade de posse” que Lapierre (2002) caracteriza como sendo o desejo ou uma relação de posse exclusiva da criança pelo corpo do adulto.

EPISÓDIO 2: DOMESTICAÇÃO DO CORPO DA PSICOMOTRICISTA

- **Predominância do desejo de identidade**

Nas sessões seguintes, Fernanda entrou novamente na proposta dos jogos, se reaproximou da psicomotricista, mas desta vez utilizou a agressividade, a dominação e a domesticação. A procura da identidade através da agressão é uma tentativa de ruptura do acordo fusional, mas não é ruptura da relação e da comunicação.

Segundo Lapierre e Aucouturier (2004, p.79) “a agressividade é o resultado de um conflito entre o desejo de afirmação pela ação e os obstáculos e interditos encontrados por essa afirmação”. Os autores afirmam que os obstáculos, ao contrário dos interditos, são externos ao sujeito não tendo relação com o seu equilíbrio psíquico. Com a experiência o sujeito aprende a transpor, a contornar ou a aceitar esses obstáculos que são denominados de “limitações objetivas”.

Os interditos quando estão interiorizados, segundo os autores, tornam-se internos e inconscientes, podendo ser transpostos apenas pela transgressão que é essencialmente um ato agressivo, objeto de angústia e de culpabilização. Assim, o desejo contido de transgressão inibe qualquer agressividade. Quando o interdito for significativamente grande ele inibe a possibilidade de afirmação podendo provocar atitudes de desistência, abandono, desinteresse, preguiça, acompanhadas de uma angustia profunda. Dessa forma, segundo os autores, ocorre com freqüência uma inibição do gesto, distúrbios psicossomáticos e de linguagem.

No desejo predominante de identidade observa-se a criança brincando de domesticar um animal deslocando-se pela sala com um bastão na mão. Nessa cena a criança com o seu poder e desejo manipula a direção e a velocidade de deslocamento do seu “animal” representado pela psicomotricista. Essa simbolização é denominada por Lapierre (2002) de “domesticação” e refere-se a destruição do poder do adulto, momento simbólico em que a “criança vai afirmar seu próprio poder numa espécie de inversão de papéis: nós éramos lobo, tornamo-nos cavalo ou gatinho, animal doméstico que ela manipula impondo-lhe seu desejo” (p.71). Segundo o autor (2002): “essa fase não passa de uma etapa para a conquista da identidade”. A criança inverte os papéis, não os suprime, pelo contrário, ela os fortalece. Ela mantém uma relação de dominação-dependência (p.72).

Nas sessões seguintes observou-se a intermitência entre esses desejos de dominação de desejo, de autonomia e de independência. A evolução de “Fernanda” na interação com as outras crianças foi constatada nas observações o que demonstra indícios no desenvolvimento de sua autonomia e independência na relação com a psicomotricista. A procura pelo corpo da psicomotricista foi se tornando cada vez menos freqüente observando-se uma saída da criança de sua trajetória regressiva e uma progressiva conquista da identidade nas últimas sessões. Mas, essa evolução não distanciou a criança dos objetos nos seus momentos de isolamento.

Em guisa de conclusão, observou-se a necessidade de ampliação de uma base de conhecimentos na Educação Infantil a partir de uma abordagem corporal viabilizando a comunicação entre uma criança e o adulto. Analisou-se a necessidade de desenvolver a autonomia da criança, o prazer do jogo simbólico espontâneo, a conquista da identidade, o equilíbrio afetivo para prevenir as dificuldades relacionais que possam interferir no processo ensino-aprendizagem.

Assim, a necessidade de considerar essas leituras efetivadas nas sessões como instrumento que pode contribuir na ampliação dos conhecimentos para a Educação Infantil a partir de princípios norteadores de desejos e de prazer inerentes ao desenvolvimento biopsicosocial. Os resultados - a partir de uma revisão bibliográfica pertinente ao assunto em questão - confirmaram a existência de



uma ambivalência do desejo de dependência e de identidade nas relações entre o adulto e a criança nas sessões vivenciadas pelas crianças.

O desejo de dependência (fusão) de “Fernanda” nas sessões expressou as relações corporais que favoreceram a aproximação dela com a psicomotricista através da sedução afetiva. O desejo de identidade de “Fernanda” expressou as relações corporais que favoreceram a agressividade, a dominação e a domesticação e contribuíram para a busca de sua autonomia. Observou-se que o desejo de dependência e o desejo de identidade foram expressos em todas as situações no caso de “Fernanda”: numa relação inicial de ajuda e depois, progressivamente numa relação de favorecimento de acesso a sua autonomia.

Na sua trajetória regressiva “Fernanda”, inicialmente, era uma criança inibida e passiva. Permitiu-se nas sessões, a agressividade simbólica e aberta para favorecer o desbloqueio, a defesa, a afirmação e o desejo de sua ação. Dessa forma, houve aceitação da agressividade, da dominação e da domesticação através da diminuição de interditos durante as sessões. Esses aspectos favoreceram progressivamente a aquisição de uma forma de relação, de comunicação, de liberdade de expressão, de socialização e de afirmação da identidade de “Fernanda.” Ela evoluiu de uma situação de passividade passando pelo estabelecimento de uma comunicação fusional, objeto substitutivo e em seguida para uma agressividade de posse “possessividade corporal”. Após perceber que o corpo da psicomotricista não lhe era exclusivo, passou a utilizar um objeto substitutivo (um bastão, uma bola) em algumas sessões posteriores caminhando de um lado para o outro da sala sem participar das sessões.

Em seguida, Fernanda entrou novamente na proposta dos jogos, pelo desejo de ação pela “falta no corpo, ou seja, pela falta do corpo do outro”. Reaproximou-se da psicomotricista, mas desta vez utilizou a agressividade, a dominação e a domesticação. Essa procura da identidade através da agressão foi considerada como uma tentativa de ruptura do acordo fusional e simultaneamente a uma busca de identidade.

A psicomotricista foi também “observadora participante”. Ela permitiu-se observar, analisar a postura dela, ao mesmo tempo em que observava Fernanda junto com as outras crianças, antecipou conflitos e reforçou suas relações saudáveis nos jogos simbólicos. Esses aspectos foram bastante produtivos profissionalmente e permitiu-lhe observar a evolução de uma criança em particular, viabilizando a articulação entre o desejo de dependência e o desejo de identidade na prática e na teoria dos jogos simbólicos, nos significando o seu discurso e contribuindo com seus saberes para as ações pedagógicas na Educação Infantil.

Enfim, considerando as afirmações dos autores supracitados, segundo as quais, todas as relações da criança pequena com o adulto se articulam, a partir da ambivalência entre os desejos de dependência e de identidade e considerando ainda a relação que a expressão desses desejos estabelece com a aprendizagem infantil, sugere-se incorporá-los como objetos de leitura na Educação Infantil. Dessa forma, identificar estratégias relacionais entre a Educadora e a criança e estratégias pedagógicas para o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem, com base nas expressões dos desejos da criança, nos parece importante para a evolução da criança ampliando a base de conhecimentos na Educação Infantil.

Referências

- COSTA, M. de F.V. **jogo simbólico, discurso e escola:** uma leitura dialógica do lúdico. Fortaleza, 2002.
- FRANCO, B. S. **A psicomotricidade relacional na educação infantil:** o prazer de ser criança.1997.Dissertação (mestrado)-Universidade do Vale do Rio dos Sinos: São Leopoldo, 1997.
- LAPIERRE, A. &, LAPIERRE A. **O adulto diante da criança de 0 a 3 anos.** Curtiba: Editora daUFPR.CIAR, 2002.



LAPIERRE, A. AUCOUTURIER, B. **Simbologia do movimento:** psicomotricidade e educação. 3 Ed.Curitiba: Filosofart, 2004.

LAPIERRE, André, AUCOUTOURIER, Bemard. **Fantomas corporais e prática psicomotora.** São Paulo: Ed. Manole, 1984, 139 p.

LAPIERRE, ANDRÉ. **Da psicomotricidade relacional à analise corporal da relação.** Curitiba: Editora UFPR, 2002.

PIAGET, JEAN. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

SPITZ, R. A. **O primeiro ano de vida.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VASCONCELLOS, V. M. R. **Cultura – Prática social como objeto de investigação.** III Conferencia de pesquisa sócio-cultural; Campinas, 2000.

VIEIRA, BATISTA, LAPIERRE. **Psicomotricidade Relacional.** A teoria de uma prática, 2 Ed.Curitiba: Filosofart, Editora, 2005.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem,** São Paulo, Martins Fontes, 1989b.

WINNICOTT, D. W. **O Brincar e Realidade,** Rio de Janeiro: IMAGO, 1975

WATZLAWICH, BEAVIN E JACKSON. Pragmática da comunicação humana. In WINNICOT, D. W. A. **Tudo começa em casa.** São Paulo: Martins Fontes, 1996



UM EM QUATRO: PORTINARI, DRUMMOND E AS (RE)CRIAÇÕES DE DOM QUIXOTE⁹

Daniela Miguel de SOUZA

Samyra Lara Ferreira ALMEIDA

Andrey Pereira de OLIVEIRA

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Quando nos propomos a fazer uma leitura de um texto ficcional, somos levados por palavras que nos induzem ao espaço narrativo e à construção psicológica e física dos personagens pertencentes àquela história. As obras transpassam o tempo e nos revelam personagens que sempre serão ícones de atitudes e sentimentos humanos, pois o que poderíamos falar de Édipo, senão que seria um símbolo de desgraçado pelo destino? Essas características chamam a atenção do leitor de maneira que alguns personagens ganham tamanho espaço que acabam não se restringindo à obra, passando a serem verdadeiros mitos literários. Outras obras têm um grande poder de nos possibilitar muitas interpretações, geralmente frutos de personagens que possuem um psicológico riquíssimo. Um desses exemplos é a obra-prima de Miguel de Cervantes Saavedra, *O Engenhoso Fidalgo Dom Quixote de La Mancha* (1605–1615), que com seus quatro séculos de sucesso vem encantando aos leitores de todas as idades, passando a ser um dos livros mais traduzidos e mais lidos da literatura mundial.

Os seus personagens são protótipos humanos que encontramos em qualquer que seja o período em que estejamos inseridos, fazendo do romance uma “obra atemporal”, onde as palavras ultrapassam todo e qualquer momento histórico. Essas e tantas outras características fizeram a obra cervantina ser bem aceita, e seu sucesso fez seus personagens saltarem da narrativa para outras mídias, assim como já se viam nas primeiras edições do livro.

Dom Quixote e Sancho Pança são particularizados por Cervantes, de maneira clara e objetiva, como seres opostos e complementares. O primeiro seria o espiritualista, um sonhador, um louco, um ícone do idealismo e da perseverança, enquanto Sancho seria o materialista, o realista, o rude. No entanto, como afirma Almeida Garrett (1997, p. 43), em *Viagens na minha terra*: “(...) na história do malicioso Cervantes, estes dois princípios tão avessos, tão desencontrados, andam, contudo, juntos sempre; ora um mais atrás, ora outro mais adiante, empecendo-se muitas vezes, coadjuvando-se poucas, mas *progredindo sempre*”.

Essas características, mais as físicas, remetem-nos a uma iconização dos personagens, de modo que vários artistas, das mais diversas mídias, como a pintura, escultura, cinema, música, se propuseram a criar obras que pudesse ilustrar essas qualidades tão fortes e presentes. Na ilustração gráfica, temos Salvador Dalí, Saura, Doré, Daumier, e inúmeros outros; na escultura, cremos que uma das obras mais famosas é a da Plaza de España em Madri; no cinema, temos o filme do diretor Gutiérrez Aragon, na Espanha, e o filme de Orson Welles, nos Estados Unidos; no balé: Nureyev; na pintura, as personagens serão retratadas por artistas como Picasso e Goya, citando apenas alguns espanhóis. Na música, temos o “Dom Quixote” de Richard Strauss (FLORES, 2000, p. 12; OLIVEIRA, 2007, p. 75).

Em cada um desses meios em que são retratados os personagens cervantinos, os artistas fazem uma verdadeira imbricação de “Dons Quixotes”, colocando suas impressões pessoais em sua obra. Mas não ficaram só resumidos em adaptações e/ou recriações artísticas. Cervantes

⁹ Este trabalho é fruto parcial do Projeto de Pesquisa “O signo estético entre o visual e o verbal: os Quixotes de Cervantes, Portinari e Drummond”, que vem sendo desenvolvido desde agosto de 2008 por alunos do Curso de Licenciatura Plena em Letras da Universidade Federal de Campina Grande (Campus de Cajazeiras), sob a orientação do professor Dr. Andrey Pereira de Oliveira.



influenciou também outros grandes filósofos, historiadores, sociólogos de todo o mundo, como por exemplo, Miguel de Unamuno, que se utilizou dos personagens cervantinos como meio de propor suas idéias, como em seu ensaio filosófico “Vida de Dom Quixote e Sancho” (1905).

Segundo Ivan Junqueira, no Brasil, a primeira referência a Dom Quixote dá-se no Barroco, mais precisamente na obra do poeta satírico Gregório de Matos. Em uma passagem de um de seus poemas escrito entre 1684 e 1687, lemos:

Uma aguilhada por lança
Trabalhava a meio trote,
Qual o moço de Dom Quixote
A que chamam Sancho Pança.
(apud JUNQUEIRA)

Álvares de Azevedo, grande representante do nosso Romantismo, utiliza-se de personagens famosos como identificação do seu “eu” lírico, dentre eles, Dom Quixote, como pode-ser ver em “Namoro a cavalo”:

Eu não desanimei. Se Dom Quixote
No Rocinante erguendo a larga espada
Nunca voltou de medo, eu, mais valente,
Fui mesmo sujo ver a namorada.
(AZEVEDO, 2003, p. 80)

No período realista, a literatura brasileira retoma a influência de Cervantes. Nesse momento tivemos grandes artistas que se tornaram assíduos leitores de *Dom Quixote*, entre eles o ilustre Machado de Assis. Ele refere-se a Cervantes e ao Dom Quixote inúmeras vezes em sua obra ficcional, particularmente no romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881), em alguns de seus contos e em diversas crônicas de jornal publicadas na segunda metade do século XIX. Numa delas, datada de 1876, Machado propôs “a organização de uma companhia literária, no Rio de Janeiro, somente para editar Dom Quixote com as famosas ilustrações de Gustavo Doré” (apud JUNQUEIRA).

No século XX, tivemos outros artistas que se valeram do romance de Cervantes como estímulo de suas criações, dos quais podemos destacar Lima Barreto em *Triste fim de Policarpo Quaresma*, José Lins do Rego em *Fogo morto* e Ariano Suassuna em *Romance da Pedra do Reino*.

Na pintura, temos Candido Portinari, que produziu, em 1956, a pedido da Editora José Olympio, um conjunto de 21 telas a lápis de cor sobre cartão, para uma provável edição brasileira de *D. Quixote* que seria por ele ilustrada. No entanto, esse projeto que combinaria as ilustrações de Portinari ao texto de Cervantes não foi efetivado. Em 1972, Carlos Drummond de Andrade, um dos maiores poetas de nossa modernidade, motivado pelas obras do pintor, compôs uma série de 21 poemas originalmente escritos para uma obra intitulada *Dom Quixote*, que continha passagens do romance cervantino e os desenhos de Portinari. Depois, seus poemas foram recolhidos na coletânea poética *As impurezas do branco*, publicada em 1973. Nesses poemas fica perceptível que o autor foge totalmente às convenções e nos passa uma imagem de um Dom Quixote drummondiano, mas centrado no olhar de um Dom Quixote de Portinari.

Ao analisarmos essas duas mídias, fica visível a individualidade presente de cada artista em relação ao seu objeto. Com isso, nossa proposta é fazer um estudo comparativo entre a obra de Cervantes, as telas de Portinari e os poemas de Drummond, especificamente do quinto poema da série, “Um em quatro”, que forma par com o cartão intitulado “D. Quixote e Sancho Pança saindo para suas aventuras”. Propomo-nos a observar até que ponto se dá essa fusão de idéias e como ocorre a apropriação da obra cervantina pela tela de Portinari e pelo poema de Drummond.



Para isso nos valeremos de algumas noções de Semiótica peirceana e de alguns princípios da Teoria Literária, assim como de alguns conhecimentos básicos de Teoria da Arte.

Romance, pintura e poesia: um estudo comparativo

Portinari, de forma peculiar, retrata na sua série *Dom Quixote* dois dos mais importantes personagens da Literatura Universal. Em muitas de suas telas, ele se utiliza de passagens específicas da obra, facilitando a aproximação da tela com o romance. Já em outras pinturas, vale-se de um sentimento retratado em ações, descrevendo o “eu” dos personagens, fazendo a obra ganhar uma certa autonomia, não chegando, no entanto, a ser independente do romance. Pela força do mito de Cervantes em nossas vidas e pela grande iconização nos apresentada na tela é que saberíamos que se trata de Dom Quixote e Sancho.

Nos poemas produzidos por Drummond, também há essa relação de união e desvinculação. Alguns possuem um caráter bem abrangente, o que não nos permite perceber sua familiaridade com uma determinada “cena” do romance, chegando a constituir um texto “universal” que pode ser lido e compreendido por qualquer leitor, pelo fato de no próprio poema já vir citado nomes de personagens e a descrição do ambiente. Mas, há poemas que são quase que incompreensíveis, pois a verdade é que Drummond inova fazendo com que o leitor realize

uma leitura semelhante à de uma pintura. Mas como se lê uma pintura? Diferentemente de poemas, que naturalmente lemos da esquerda para a direita, verso por verso, a pintura é um meio que não tem regras de leitura, e é desse modo que devemos nos posicionar diante de alguns de seus poemas da série “Dom Quixote e Sancho, de Portinari”. Um desses exemplos é o poema que será aqui analisado, “Um em Quatro”, que inicialmente nos deixa confuso se se trata realmente de um poema, por fugir totalmente de convenções.

Um em Quatro

A
b

Z
y

A & b	&	Z & y
A b		y Z
A B Y Z		

quadrigeminados
quadrimembra jornada
quadripartito anelo
quadrivalente busca
unificado anseio

um cavaleiro um cavalo um jumento e um escudeiro

Ao nos depararmos com o poema, somos tomados por um inicial estranhamento em relação à sua estrutura: em vez de versos dispostos linearmente no espaço, encontramos letras, inicialmente isoladas que, posteriormente, se unem e formam conjuntos de letras, palavras e, por fim, sentenças, que se não forem relacionadas com a tela tornam-se praticamente impossíveis de serem analisadas. Quando somos informados da relação existente entre as duas mídias, temos a capacidade de fazer inúmeras inferências no texto e elaborarmos uma ou mais interpretações.



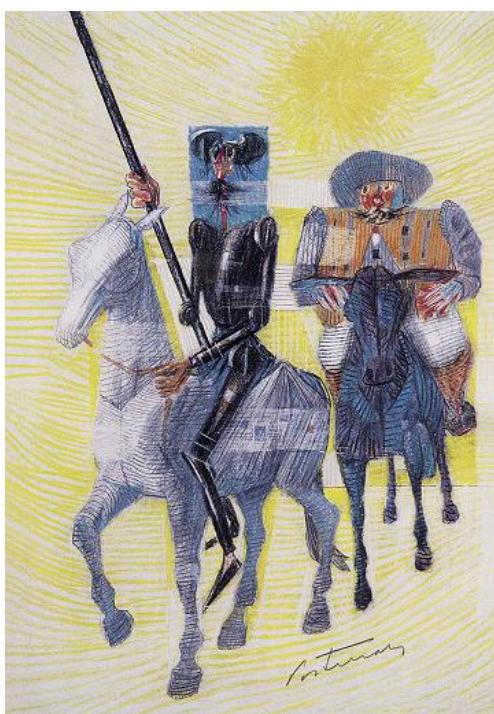
Inicialmente, no que seria o primeiro verso, vemos duas letras do alfabeto, “A” e “Z”, escritas em maiúsculas e distanciadas por um grande espaço, o que nos transmite a idéia de oposição e independência entre ambas. No segundo verso, encontramos mais duas letras, dessa vez minúsculas, “b” e “y”, dispostas na mesma distância que as anteriores de maneira que ficam exatamente abaixo delas, mostrando que há uma certa hierarquia entre as maiúsculas, que estão em cima (“A” e “Z”), e as minúsculas (“b” e “y”), que estão embaixo. Vale ressaltar ainda que “b” está intimamente ligado a “A”, por serem vizinhas na disposição do alfabeto, assim como “y” e “Z”, mostrando que há uma certa simbologia.

Posteriormente, podemos observar que as letras se unem ainda mais, através do conectivo “&”, de maneira que elas já se encontram igualmente lineares e a distância entre os pares “A&b” e “Z&y” diminui, mas ainda estão bem definidas em maiúscula e minúscula. Logo abaixo, no quarto verso, novamente as letras se apresentam, dessa vez tão unidas que já não precisam de um conectivo, demonstrando a intensidade da união existente entre elas, formando os novos pares “Ab” e “yZ”, onde vemos que o autor colocou em ordem alfabética. Percebe-se que novamente a distância entre os pares é diminuída.

No último verso, em que temos a predominância desse tipo de linguagem exercida apenas pelas letras independentes, somos surpreendidos pela completa união das quatro letras, que se apresentam todas em letra maiúscula, muito unidas e centralizadas no poema, mas que não formam nenhuma palavra.

Gradativamente, essas quatro letras se mostram dispostas em lugares e de maneiras bem diferentes no decorrer desses cinco versos, passando-nos a idéia de que elas têm total movimento e liberdade dentro do texto.

Ao compararmos agora esses primeiros versos com a tela de Portinari, chegamos à conclusão de que elas possuem uma ligação muito íntima entre si:



“A” é a representação de Dom Quixote; “Z” é a representação de Sancho Pança. As letras “b” e “y” são respectivamente, Rocinante e o jumento de Sancho. A disposição dessas letras, abaixo de “A” e “Z”, enfatizam ainda mais essa idéia, pois assim como está no quadro, Dom Quixote estaria montado em seu cavalo e, logo ao lado, teríamos Sancho montado em seu jumento. As letras “A” e “Z” estão maiúsculas como a representar a hierarquia entre homem e animal. A



distância entre elas, por sua vez, é o oposto ideal de cada um: Dom Quixote, homem sonhador e valente, justo e insaciável de sonhos; Sancho, homem ganancioso que o segue por promessas de dinheiro e bens.

Verso a verso, essa oposição vai sendo amenizada pela união dessas letras, ou seja, Dom Quixote e Sancho, juntamente com seus animais, vão se unificando até formar um único corpo, como fica perceptível no quinto verso, em “ABYZ”, em que os quatro são representados igualmente, por se tratar do momento em que se unem pelo mesmo ideal, que passa a ser confirmado nos versos que se seguem. “Ab” e “yZ”, são duplas inseparáveis na linearidade do alfabeto, representando ocompanheirismo, a cumplicidade, exatamente como existe entre Quixote e Rocinante, Sancho e o seu jumento, na obra cervantina. A linguagem, antes manifestada por meio de traços e cores, na tela, transforma-se, pelas mãos do poeta de Itabira, em letras e palavras e passa a constituir um texto misto, onde o visual, o verbal e o sonoro se confundem e se unem para formar uma unidade dotada de sentido. O signo verbal manifesta-se através do livro de Cervantes, enquanto o visual, encontra-se inicialmente nas pinturas de Portinari. O poema de Drummond constitui-se juntamente da soma dos signos verbais, visuais e sonoros. Este último, por sua vez, concretiza-se por meio de aliterações, do ritmo e da rima, presentes no decorrer do texto drummondiano. Aquilo que era mudo e estático adquire caráter verbal, portanto, dinâmico, o que comprova a famosa frase do poeta grego Sismônides de Céos: “A pintura é uma poesia muda e a poesia é uma pintura falante” (apud GONÇALVES, 1994, p. 26). O signo não-verbal transforma-se em verbal, o que gera uma relação de dependência entre ambos, o que já ocorria entre a tela de Portinari e o romance de Cervantes, que serviu de fonte primeira para essa série de (re)criações. Dessa maneira, não tem sentido analisarmos o poema mencionado sem fazer a relação lógica com a tela correspondente. Portinari faz uma verdadeira transmutação do romance em sua tela, e Drummond, utilizando-se desse desenho, reconstrói os personagens cervantinos, fazendo uma verdadeira mesclagem das concepções dos autores.

No cartão em análise, D. Quixote é representado como um cavaleiro magro, de membros finos que se equiparam à sua lança comprida; montado no seu inseparável rocam, que nas palavras de Cervantes é “delgado e comprido, tão descarnado e fraco” (CERVANTES, 2007, p. 118). Pintado com cores escuras, o “Cavaleiro da Triste Figura” chega a representar a oposição com o seu animal, marcado com cores mais claras, o que os tornam complemento um do outro. O mesmo acontece com o seu escudeiro, sem armadura, gordo, montado no seu jumento; um oposto ao outro. Há também a oposição entre Dom Quixote e Sancho, um com tom mais escuro e o outro claro, respectivamente, representando a complementaridade entre homem e animal; e entre os pares que os mesmos formam.

No que seria a segunda estrofe, temos agora a presença de palavras propriamente ditas, formando um conjunto, onde a linguagem verbal se sobrepõe à visual. Nela, constata-se uma grande presença de neologismos formados por justaposição através do prefixo “quadri”, o que reforça a idéia contida no título do poema: “Um em quatro”.

Quanto às normas de versificação, pode-se dizer que a estrofe foge às regras e padrões métricos tradicionais, sendo empregados versos livres e brancos, com toques concretistas e musicalidade marcante, garantida principalmente pela repetição estilística do prefixo “quadri” (“quadrigeminados”, “quadrimembra”, etc.), proporcionando a criação de um ritmo que sugere o som da cavalgada dos animais ao longo da jornada errante do “Cavaleiro da Triste Figura” e do seu fiel escudeiro, o que não nos permite esquecer que os personagens representados na telas são quatro (e ao mesmo tempo um).

Os neologismos “quadrigeminados”, “quadrimembra”, “quadripartito” e “quadrivalente” apresentam-se como adjetivos das palavras que os seguem, exceto “quadrigeminados”, que parece referir-se ao verso anterior, “A B Y Z”, e tem sentido de algo quadruplicado e ao mesmo tempo justaposto.



Nesse momento, há a representação dos anseios unificados, a junção de ideais em busca de um único objetivo: a jornada que antes era quadripartida torna-se única. Por fim, as palavras apresentam-se de forma linear no último verso, formando uma sentença que resumirá todo o conteúdo do poema: “um cavaleiro um cavalo um jumento um escudeiro”, sem vírgulas nem quaisquer sinais de pontuação que indiquem separação, pois agora não são mais quatro, e sim apenas um, formado por quatro partes, fundidas e inseparáveis, pelo menos até que a morte venha.

Referências bibliográficas

- ANDRADE, Carlos Drummond de. *As impurezas do branco*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.
- AZEVEDO, Álvares. *Os melhores poemas de Álvares de Azevedo*. Sel. de Antonio Cândido de Melo e Souza. 5. ed. São Paulo: Global, 2003.
- CERVANTES, Miguel de. *Dom Quixote de la Mancha*. São Paulo: Martin Claret, 2007. 2. vols.
- FLORES, Célia Navarro. *Da palavra ao traço: Dom Quixote, Sancho Pança e Dulcinéia del Toboso*. Tese de Doutoramento, Universidade de São Paulo, 2000.
- GARRETT, Almeida. *Viagens na minha terra*. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Publifolha, 1997.
- GONÇALVES, Aguinaldo José. *Laokoon revisitado: relações homológicas entre texto e imagem*. São Paulo: EdUSP, 1994.
- JUNQUEIRA, Ivan. Cervantes e a literatura brasileira. Disponível em: <http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoID=4534&sid=338&tpl=printerview>. Acesso em: 10 out. 2008.
- OLIVEIRA, Andrey Pereira de. Do texto visual ao verbal: os Quixotes de Portinari e Drummond. In: FREITAS, Alessandra et al (Orgs.). *Linguagem, discurso, cultura: múltiplos objetos e abordagens*. 2008.
- PONTINARI, Cândido. Série D. Quixote. Disponível em: www.portinari.org.br/ppssite/ppacervo/UmaObraConj.asp?OC=31. Acesso em: 27 dez. 2008.
- SANTAELLA, Lúcia. *Semiótica aplicada*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.



PRÁTICAS DE LEITURA EM ESCOLAS PÚBLICAS DA PARAÍBA NUMA PERSPECTIVA SÓCIO-DISCURSIVA

David Vinícius Lira CAMPOS

Erik Viana Carlos RODRIGUES

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Introdução

Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa compõem uma orientação dialógica do ensino de leitura e escrita desde 1997. Este tempo decorrido nos mostra a busca do saber dentro dos meios universitário na tentativa de estabelecer parâmetros que impulsionem, ainda mais, o ensino aprendizagem de língua materna, principalmente vinculados ao âmbito do ato de ler e escrever. Com isso, o novo projeto empreendido pelos alunos de graduação com licenciatura no curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG – intitulado de “Práticas de leitura em escolas públicas da Paraíba numa perspectiva sócio-discursiva” vem com a finalidade de estabelecer um contato mais próximo entre a Universidade, na sua condição de ensino superior, e a escola pública, gerando assim um elo de conhecimentos e experiências entre as instituições.

Com o objetivo de viabilizar maior ênfase a importância da leitura no contexto escolar, o desenvolvimento do projeto vem ocorrendo através de estudos, análises, discussões teóricas e observações práticas da metodologia adotada pelos professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Constantino Vieira, onde, a partir de leituras atualizadas das áreas da gramática e da lingüística aplicada são colocadas propostas didáticas que se referem às atividades docentes que envolvem o ato de ler.

A fragilidade na formação do professor de língua portuguesa é o que contribui consequentemente para uma necessidade urgente do ensino público e faz surgir a possibilidade de uma análise crítica e apurada dos trabalhos educacionais nos quais se manifestam conjuntivamente escrita e leitura.

No decorrer de tal processo colaborativo, que envolve Universidade e escola pública, vem à vista a constatação dos meios carentes, diga-se não improdutivos, no qual pode-se deparar com a necessidade pungente de novas abordagens e melhorias metodológicas no plano de relação docente e discente em escolas dessa categoria. E é justamente, com a tentativa benéfica de reiterar tais mecanismos, que entra em valorosa prática o projeto aqui explicitado.

Justamente com as diversas leituras realizadas, de autores renomeados, na área, como: Bakhtin (1992), Bronckart (1999), Garcez (1998), Orlandi (1998) e Kleiman (1989, 1992, 1995), que visam um estudo mais conceitual e abrangente nos seus estudos acerca da linguagem, principalmente o primeiro, onde o mesmo irá colocar a leitura e a escrita num âmbito mais social e discursivo.

O objetivo principal do projeto é contribuir para a ressignificação das práticas de leitura e de escritura de escolas públicas do sertão paraibano a partir de um a perspectiva teórico-metodológica sócio-discursiva.

1. Concepções de leitura

A leitura é vista por muitos como mera atividade de decodificação de signos onde o leitor se coloca diante dele de maneira passiva, isto é, pouco participativa e integrada. A partir daí pode-se perceber que a noção de leitura encontra-se bastante desvinculada da sua própria análise crítica e, consequentemente com isso, acaba gerando um crescente número de leitores inertes,



que não conseguem relacionar o conteúdo lido à sociedade em que vive e às suas necessidades enquanto indivíduo pensante e produtivo.

A leitura trata-se, porém, de maneira mais cabível, de um processo mental em que estão envolvidos não apenas estruturas morfológicas, sintáticas e fonológicas da língua, onde aquele ótimo leitor que se sobressai seja especificamente aquele que decodifique melhor um texto. Além de tudo isso, a leitura requer discernimento e senso crítico, saindo para além da tarefa individual de expressão e chegando na tarefa de diálogo entre leitor e autor.

De acordo com Souza (anotações de aula – UFCG - 2008) “A priori”, todo leitor busca efetivar trocas informacionais com o objeto lido e, por extensão, com o seu produtor (autor), a fim de efetivar a apreensão e compreensão do conjunto de informações e idéias expressas num texto. O autor, por sua vez, produz o texto com o pressuposto de que este servirá como canal de comunicação e expressão do seu pensamento sobre a realidade da qual faz parte. As abordagens polissêmicas sob as quais se toma a leitura nos estudos atuais, derrubam a visão limitada do ato de ler como mera decodificação de signos lingüísticos. As investigações interdisciplinares vêm abordando a leitura como “processo de compreensão abrangente cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos”.(Martins, 1994, p.31 apud Souza idem).

Considerando a leitura é o (re) conhecimento dos materiais de linguagens, vale o reverso da medalha: a linguagem é a matéria-prima para a formação e (re) construção do conhecimento para/pelos sujeitos sociais. Isso requer que tais práticas se fundamentem num pressuposto epistemológico - a existência de sujeitos no ato de ler – o que desmistifica a noção de leitura passiva e dá luz ao ato de ler como interlocução. Este novo conceito concebe a idéia de reflexão, de ação do indivíduo sobre os objetos formadores da sua realidade, a partir das experiências vivenciadas por eles na suas histórias de vida. Isto é que permite a construção da realidade social do indivíduo, a partir de sua visão de mundo. Podemos, então, dizer que a leitura se processa ora em níveis distintos, ora de forma interativa, uma vez que nesse processo são utilizados os sentidos, com vistas à apreensão das características particulares do objeto lido e das relações internas que estes desencadeiam. Esta primeira leitura ultrapassa limites e quer chegar à totalidade. Por seu turno, esse movimento de propulsão requer a utilização de elementos mais elaborados que os componentes sensoriais, para a compreensão de novos aspectos e especificidades do objeto lido, até então não percebidos. Aí, a linguagem tem lugar de destaque, porque é através dela que podem ser desencadeados os processos de apreensão e construção do conhecimento pelo indivíduo. Ela pode servir como instrumento de (re) elaboração e de observação da realidade e do imaginário, para que se firme a compreensão e, consequentemente, o posicionamento crítico ante o real e o simbólico pelos interlocutores do/no texto – autor e leitor. Estas reflexões constituem a gênese da linguagem como forma de interação, através da qual os sujeitos tomam a língua e refletem sobre as descobertas e experiências já realizadas e elaboram novas formas de atuação sobre a realidade. Sob este olhar, é preciso que o sujeito encontre o lugar da palavra no contexto de suas significações anteriores. Essa visão estabelece a dimensão ideológica e dialógica que a linguagem possui.

As práticas de leitura proporcionam formas diferentes de ver o mundo, as coisas, os eventos sociais e de significá-los. Essa condição dá à leitura o status de uma habilidade que na escola produz e constrói sentidos para os sujeitos, e desempenha um importante papel no processo de sua constituição identitária. É por meio dela que os sujeitos têm acesso a diferentes tipos de expressões sígnicas de linguagem: oral, escrita, musical, corporal, sendo, pois, uma prática social de letramento, que deve ser considerada em função do contexto e das finalidades que a determinam, assim como da rede ideológica das crenças e valores construídos socialmente que ela ativa. Ler não é descobrir o sentido do texto em função do domínio do código, é construir um sentido tal para o texto, graças a conhecimentos anteriores (entre os quais, o código), ao contexto de recepção, aos elementos de informação selecionados, etc (CHARTIER, 1996, p. 9).



De acordo com Kleiman (1995) o fenômeno do letramento, extrapola o mundo da escrita e da leitura tal como ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos neste universo. Seja de forma autônoma ou ideológica, o letramento está presente entre as mais diversas formas de tratamento da escrita e da leitura, o que nos faz pensar sobre aspectos particulares que caracteriza um e outro, a saber, no modelo autônomo: a. o letramento e desenvolvimento cognitivo; b. a dicotomização da oralidade e da escrita, e c. as qualidades intrínsecas da escrita; e, no modelo ideológico: a. as práticas discursivas e os eventos de letramento; b. as práticas de letramento na escola e c. letramento e alfabetização de adultos.

O cerne do conceito de letramento reside, portanto, nas práticas sociais de leitura e de escrita, e vai além da aquisição do sistema de escrita formal, característico do período conhecido por nós como alfabetização e discute os impactos que essas práticas causaram aos sujeitos sociais nela e por elas envolvidos. O indivíduo letrado, lembra-nos Soares,¹⁰ tem habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em práticas e situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, mantém com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada.

2. A leitura no cotidiano escolar: um recorte

O paradigma qualitativo requer do grupo que investiga e do grupo investigado uma relação estreita e ética, na qual se faz salutar saber que a nossa participação é colaborativa e não julgadora. Entendemos que o papel a ser exercido é muito mais de parceria, de construção de saberes, o que não nos dá o direito de enquadrar determinadas condutas, comportamentos ou práticas vistas e analisadas in loco.

Por essa razão, contataremos duas escolas públicas da cidade de Cajazeiras, uma de ensino fundamental e outra de ensino médio. Não utilizaremos um critério especial para escolha dessas instituições, apesar de preferirmos uma municipal e outra estadual. Feita essa escolha, apresentaremos o projeto e convidaremos todos os professores de língua portuguesa das instituições. Acreditamos que esse critério nos ajudará a entender como ocorrem as mudanças teóricas e metodológicas quanto à escrita e à leitura de um ano para o outro e com esses dados teremos uma idéia do conjunto, além de podermos confrontar uma realidade pública municipal e estadual dentro dos pontos examinados a priori.

A partir da escolha da escola acima citada o primeiro passo dado fora à apresentação do projeto aos professores da escola, uma vez que para a aceitação destes viu-se como necessidade principal elucidar de maneira concisa o propósito que consistia nossas atividades. Depois de cumprida esta primeira etapa ocorreu por fim os primeiros contatos com os professores do ensino fundamental e médio da escola, momento em que foram dispostas as leituras a serem discutidas e os objetivos traçados. Promovidas reuniões periódicas nas dependências da escola pode-se encarar de maneira mais vertical os problemas ali existentes e pode-se também vislumbrar, juntamente com os professores, medidas cabíveis e eficientes quanto às práticas de leitura e escrita.

A título de ilustração, descreveremos uma das práticas leitura observada em uma turma de 3º ano do Ensino Médio. A proposta foi gravada e teve como resultado a apreensão das características de ensino-aprendizagem dos professores e alunos que estavam presentes naquele ambiente escolar.

¹⁰ Cf. conferir versão eletrônica.



A partir de um olhar detalhado, buscamos coletar o maior número de dados possíveis acerca da metodologia adotada pela professora e consequentemente o comportamento e a aceitação por parte dos alunos, observamos que o conteúdo trabalhado na aula de Língua Portuguesa abrangeu uma crônica, um texto e uma ficha de exercícios que tratavam d'*O sentido das palavras: denotação e conotação; Significação das palavras: homônimos e parônimos e sinônimos, antônimos e palavras polissêmicas*. A professora seguiu o seguinte roteiro metodológico:

1. A professora entregou o texto xerografado e, com ele, orientações sobre O sentido das palavras retirado do livro Português – Novo Ensino Médio (sem referência bibliográfica);
2. Ela leu o texto e a participação dos alunos se limitou a responder algumas questões pontuais sobre o enredo do texto, como, por exemplo: “*O computador entrou em pânico*”, “*Na casa dos artistas, uma famosa queria pôr um cálcio no pé da mesa*” – *O que isto significa?*”;
3. Com a participação dos alunos, de forma pouco sistemática, ela comentou o enredo do texto lido, passando, portanto, às explicações do material sobre sinonímia, paronímia, antonímia e homonímia;
4. Durante a explicação do material, a professora não retomou o texto lido;
5. A aula foi concluída com um exercício acerca do assunto tratado.

No inicio da aula foi efetivada primeiramente a leitura da crônica *Tropeços*, de Ivan Ângelo. Texto que elucida os tropeços cometidos pelas pessoas no ato da fala, de maneira que este continha diversas passagens que comportavam variados exemplos acerca da significação das palavras.

Exemplos do texto que poderiam contribuir para a melhor compreensão do conteúdo proposto:

Não adianta pintar, aqui tem muita humildade. (o mesmo quis dizer **umidade**);
O computador entrou em pânico. (provável referência à **pane**);

Mandou **assustar** um cheque. (**sustar**);

Micro-Leão-Dourado (Mico-Leão-Dourado); *raios ultravioletos* (raios ultravioletas);
água solitária (água sanitária).

Contudo, a boa escolha do texto não refletiu fortemente nas alusões feitas pela professora, uma vez que ela acabou resumindo-se a simples leitura de seu enredo, deixando-se desvincular do papel fundamental que ele poderia ainda desempenhar, isto é, a abordagem e o estudo dos elementos nele contidos, pois seu planejamento inicial foi a de se valer do texto como suporte contextual para o conteúdo.

A partir desta verificação o que se pode depreender é que a crônica primeiramente lida passou a ser fruto de um conceito de leitura totalmente desvinculado do objetivo do projeto, pois os alunos aprendem, com isso, a ler com o simples intuito de apreender o enredo contado ou, em um sentido ainda mais restrito, apenas decodificar o texto, deixando dela as verdadeiras intenções apontadas por aquele que o escreve. Essa compreensão de leitura, revelada pelos procedimentos da professora demonstra a leitura praticamente como pretexto para que determinados conceitos gramaticais sejam apontados e não como uma forma de participação social cujo significado é construído nas interações sociais.

Nesse sentido a leitura tornou-se apenas o (re) conhecimento dos materiais de linguagens. Podemos, então, dizer que a leitura está distante da construção de significados que possam fazer de seus sujeitos verdadeiros autores de sua história.



3. Considerações Finais

Uma vez em andamento, o projeto vem suscitando idéias e elucidações viáveis que abarcam práticas escolares aqui evidenciadas, no afã de conseguir-se encaminhar métodos mais contemporâneos e que caminhem em paralelo com as atuais exigências em nível de aprendizagem, que fazem com que os alunos que a elas estejam integrados tenham maiores poderes como leitores e produtores sociais.

De tal forma buscamos empreender em nosso trabalho uma perspectiva social e abrangente que se refere aos métodos e práticas da língua, viabilizadas pela leitura, feita de maneira elucidativa e clara. A leitura tomada, portanto, sob seu contexto funcional e não mecânico sob a sua vasta significação que pode abranger aspectos vários da língua e da sociedade.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____, **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7.ed. Saõ Paulo: Hucitec, 1995.
- CHARTIER, R. (org.) **Práticas de leitura**. São Paulo, Estação Liberdade. 1996.
- GARCEZ, L. **A escrita e o outro: Os modos de participação na construção do texto**. Brasília: UNB, 1998.
- KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes. 1985.
- KLEIMAN, A. **Texto & Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes. 1989.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria & prática**. Campinas: Pontes & Editora da UNICAMP. 1992.
- KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras. 1995.
- MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos, 74).
- MEC/INEP - http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/enem/news07_02.htm Acesso em 07-04-2008
- ORLANDI, E. **Discurso e leitura**. São Paulo/Campinas: Cortez Editora & Editora da UNICAMP. 1988.
- PICA, T. *An Interactional approach to the teaching of writing*. FORUM, v. 24, n.3, p. 6-10, 1986.
- RODRIGUES, M. C. **Reescrita textual**: uma atividade de aprendizagem e reflexão. (Dissertação de mestrado) UFRN, 2003.
- SILVA, S. B. B. da. Leituras de alfabetizadores. In: KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras. 1995.
- SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática. 1988.



MUDANÇAS TÉCNICO-ORGANIZACIONAIS VERSUS QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: HÁ DEMANDA POR TRABALHADORES QUALIFICADOS NO COMÉRCIO DE PAU DOS FERROS?

Dayana Thaís da Conceição COSTA

Eliane Maria de OLIVEIRA

Bolsistas PIBIC/UERN

Joseney Rodrigues de Queiroz DANTAS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

1 - Introdução e aspectos metodológicos

Ao final dos anos de 1970, as mudanças e transformações ocorridas no mundo do trabalho se configuraram sob a forma de uma crise estrutural do capital, cujos eixos básicos são as transformações do processo de organização do trabalho e as novas formas de controle social. A introdução no próprio processo, de novas técnicas de gestão, seguidas da utilização de tecnologias e equipamentos avançados, supera as práticas dos modelos taylorista/fordista; e anuncia o aparecimento de modelos alternativos, com destaque ao “Toyotismo ou modelo Japonês”. (ANTUNES, 1998).

Essas transformações seriam, pois originárias da própria concorrência intercapitalista, bem como, da própria necessidade de controlar as lutas sociais oriundas do trabalho, o que veio suscitar a resposta do capital à sua crise estrutural. (ANTUNES, 2000).

A reestruturação econômica em curso tem, portanto, como tônica a busca de aumento de produtividade, a melhoria da qualidade do produto, a redução de custos, maior eficiência das empresas (capacidade de inovar) e a competitividade no mercado mundial. Tal dinâmica tem provocado mudanças no processo produtivo, na organização do trabalho, nas relações sociais e, consequentemente, no nível e composição do emprego.

Para Coutinho (1995), as formas de automação programadas incorporam, crescentemente, características flexíveis, polivalentes, que transformam a fábrica num organismo complexo, “inteligente”, capaz de aprender e de se ajustar. Porém, essas tendências à automação flexível têm impacto sobre a composição e perfil da força de trabalho, implicando níveis médios muito mais elevados de qualificação, com ênfase na capacidade de interagir e lidar profissionalmente com equipamentos digitalizados.

O ambiente econômico, de maior exposição da economia brasileira à competitividade internacional, provocado pela abertura comercial da economia brasileira, principalmente pós-1990, age também na articulação em termos organizacionais e produtivos das empresas. Aquelas que já tinham uma participação mais aberta, e uma reorganização funcional foram menos atingidas, ao contrário, aquelas que não procederam a essas transformações ou outras de cunho “modernizador”, sofreram consequências muitas vezes irreversíveis. (DANTAS & SILVA, 2006).

Essa adaptação das empresas a um novo cenário de abertura comercial, com adoção das inovações tecnológicas, verticalização da produção, dentre outras medidas, proporcionaram a reviravolta do mercado de trabalho brasileiro, verificado através de um enxugamento de postos de trabalho formais e de hierarquização das funções. (POCHMANN, 2001). Ou seja, o mercado de trabalho brasileiro mudou numa intensidade revolucionária, uma vez que a partir da idéia de “flexibilização”, as empresas passaram a ajustar o volume necessário de insumos para manter uma maior eficiência alocativa entre capital e trabalho.

Dentro dessa dinâmica, a qualificação profissional emerge no cenário contemporâneo



como um elemento importante na composição dos fatores que regem a competitividade dos países, das organizações e dos indivíduos. Assim sendo, embora a maior qualificação profissional não seja a solução para o desemprego, pois o seu aumento por si só não influencia na ampliação da demanda por força de trabalho (SINGER apud TARGINO 2000), ela tem sido um requisito extremamente importante na concorrência entre trabalhadores.

É, portanto, com base nesse contexto, que se pretende estudar a demanda por mão-de-obra qualificada nas empresas do setor comercial de Pau dos Ferros.

A escolha por Pau dos Ferros ocorre devido a sua localização privilegiada, através da qual exerce uma importância geo-econômica fundamental no interior do Rio Grande do Norte, liderando uma mesorregião composta por 234.971 mil habitantes. Em virtude de sua importância econômica, a cidade atualmente constitui-se em um centro regional que abriga uma população flutuante de aproximadamente 100.000 habitantes, que vem em busca, da grande disponibilidade de serviços públicos e comerciais existentes na cidade.

O PIB do município, por exemplo, concentra-se basicamente no setor terciário. Em 2004, esse setor representava 74% de toda a riqueza produzida no município, o que revela um peso enorme da atividade de serviços no PIB, a atividade comércio¹¹, representa mais da metade dos estabelecimentos (63,88), sendo responsável por mais de 45% da geração de ocupações formais no município em estudo, o que justifica a escolha desta atividade como objeto desta pesquisa. (IBGE, 2000)

Apesar da importância do comércio, a falta de qualificação profissional tem se apresentado como um fator de dificuldade por parte do ambiente empresarial. É o que mostra uma pesquisa realizada no inicio de 2007, na qual os empresários do setor comercial¹² ao serem questionados sobre as dificuldades para implantar inovações tanto na área tecnológica quanto organizacional citaram, dentre outras, o baixo nível de escolaridade dos funcionários e a falta de técnicos especializados, principalmente na área de informática.

Neste sentido, o objetivo maior deste artigo é verificar se as mudanças tecnológicas e/ou organizacionais têm induzido alterações na contratação de mão-de-obra, principalmente no que se refere às exigências de qualificação profissional.

A forma como foi concretizado este trabalho configurou-se mediante um estudo que teve como embasamento teórico a visão de especialistas na área de trabalho. Para isso, foi utilizada uma pesquisa de cunho bibliográfico diversificando nosso referencial teórico com o objetivo de criar um melhor embasamento para nossa pesquisa de campo, dentre os quais se destacam: Antunes (1998) e (2000), Carleial (1997).

A pesquisa em pauta deu-se sobre a forma de uma pesquisa de campo, a qual foi realizada através da aplicação de um instrumental de coleta de tipo Entrevista estruturada junto aos empresários do setor comercial de Pau dos Ferros.

Quanto aos dados primários, estes foram obtidos através de entrevistas aos proprietários das empresas do setor comercial. Considerando-se um universo de 543 empresas atuando no comércio, conforme dados do IBGE, apresentados em tabela anterior, a amostra trabalhada foi calculada segundo a fórmula (cf GIL, 2002, p.117), a qual é demonstrada abaixo, totalizando 225 empresas a serem pesquisadas. Ressalta-se que a amostragem representativa da população a ser pesquisada será do tipo aleatória simples e que para o cálculo da amostra, a percentagem com que o fenômeno se verifica será de 0,5¹³, com um desvio padrão de 1,96, correspondente a 95% de confiança, ou seja, um erro padrão de 5%.

$$n = \frac{\sigma^2 p. q. N}{e^2}$$

¹¹ Como forma de facilitar a redação/entendimento do texto trataremos apenas por comércio o ramo de atividade designada pelo IBGE de “comércio, reparação de veículos automotores, objetos pessoais e domésticos”.

¹² Ressalta-se que essa pesquisa foi realizada somente com as empresas formais cadastradas na Câmara de Dirigentes Lojistas - CDL.

¹³ Se for impossível chegar-se a uma estimativa inicial de p, então se deve estimá-la como sendo 0,5 (Cf. KAZMIER, 2007, P. 161).



$$\epsilon^2(N - 1) + \sigma^2 p \cdot q.$$

Onde:

n = tamanho da amostra

σ = nível de confiança escolhido, expresso em número de desvios-padrão

p = percentagem com a qual o fenômeno se verifica

q = percentagem complementar

N = tamanho da população

ϵ^2 = erro máximo permitido

Das 225 empresas visitadas, 167 proprietários se disponibilizaram a responder à entrevista, 11 se recusaram e 47 não foram encontrados no período de referência. Consideramos como período de referência, o mês de maio de 2008; ressaltando-se o fato de que se enquadram nessa categoria, empresas visitadas mais de 03 vezes por nossa equipe, nas quais não foi encontrado o proprietário.

Antes de passarmos a discussão dos dados da pesquisa, achamos interessante apontar algumas questões sobre qualificação profissional.

2 - Qualificação profissional: uma necessidade frente às transformações empresariais?

Dante de um mundo cada vez mais globalizado as empresas tiveram de ser reestruturarem aumentando suas exigências nas contratações, este fato mudou completamente não só a forma de produção, mas a vida dos trabalhadores como um todo, o fato é que esta nova exigência nas contratações ocasionou uma ampla gama de desempregados, por isso com o intuito de amenizar esta situação tão prejudicial tanto para os trabalhadores como para a sociedade em geral em diversos períodos foi instituído programas de qualificação com objetivo de preparar os indivíduos para o mercado formal.

Em 1940 ganhou destaque o impulso governamental voltado para a construção das primeiras escolas de formação profissional, vinculadas ao chamado sistema “S” organizadas exclusivamente pelo patronato a partir da arrecadação de recursos públicos. E somente durante as décadas de 1960 e 1970 que as primeiras medidas relacionadas ao tratamento do desemprego foram implantadas.

A reestruturação econômica em curso desde a década de 1970 que tem como tônica a busca de aumento de produtividade, a melhoria da qualidade do produto, a redução de custos, maior eficiência das empresas, e a competitividade no mercado mundial vêm gerando repercussões na organização do trabalho, nas relações sociais, no emprego e consequentemente na qualificação no trabalho, como já detalhado na introdução deste artigo.

De acordo com Carleial, o fenômeno da reestruturação produtiva, a partir dos anos 80, e, sobretudo sua intensificação nos anos 90, tem exigido das empresas mudanças nas formas de gestão de suas estratégias e de seus processos, as quais têm impactado nas exigências de contratação de mão-de-obra. *“De fato a qualificação profissional é uma temática importante quando se discute a organização dos fatores de produção para se ampliar a produtividade e ou melhorar a qualidade do produto”*. (1997, p. 103).

Na década de 1990 a necessidade de qualificação profissional se mostrava uma realidade cada vez mais precisa, isso levou os governantes novamente a implantar políticas públicas de educação profissional desenvolvida no Brasil com intuito de diminuir os altos índices de desempregos existentes naquela época. Essas políticas se manifestavam no Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), criado no governo Fernando Henrique Cardoso.

Segundo os formuladores do PLANFOR um dos princípios é a empregabilidade no sentido de não apenas conseguir um emprego, mas nele permanecer mesmo com as constantes mudanças que ocorrem no mercado de trabalho, preparando o trabalhador não apenas para uma carreira, mas para várias, podendo até mesmo o indivíduo executar trabalhos simultâneos.



A idéia central do PLANFOR era que a qualificação juntamente com a escolaridade e articulada a uma política de trabalho e renda seriam os requisitos fundamentais exigidos pelas empresas que acarretaria um maior nível de contratações entre jovens, mulheres, idosos e negros que nunca tiveram oportunidade de se qualificar aumentando assim as oportunidades de empregabilidade.

No entanto o PLANFOR não conseguiu atingir os resultados esperados, pois a maioria de suas atividades era voltada para ocupações tradicionais, ou seja, exigia pouca escolaridade desta forma pouco beneficiando os indivíduos a entrarem no mercado de trabalho formal, aumentando apenas profissionais voltados ao mercado informal como; cabeleireiro, vigilante, cozinheiro, mecânico, garçons e etc.

Em 2003, o PLANFOR foi substituído pelo Plano Nacional de Qualificação (PNQ), o qual realçava a noção de qualificação como construção social e buscava o entendimento da política de qualificação profissional na perspectiva dos direitos sociais. (OLIVEIRA, 2006).

Apesar de ter uma abrangência mais ampla, as políticas implantadas pelo PNQ se deparavam com os mesmos obstáculos estruturais que as do PLANFOR, quais sejam: as condições de oferta de trabalho, com a preponderância das ocupações no setor de serviços, as quais, em sua maioria, são de baixa qualificação e; as mudanças cada vez mais rápidas na estrutura das empresas, decorrentes da velocidade das inovações e do mercado globalizado.

De forma que a qualificação profissional pode ser considerada ‘um campo em disputa’. Ao mesmo tempo em que é tida como condição *sine qua non* para a empregabilidade, os trabalhadores nunca estão qualificados o suficiente para atender às novas exigências das empresas.

É nesse contexto que vamos estudar as mudanças ocorridas no comércio de Pau dos Ferros, um segmento do setor terciário, e qual o impacto dessas mudanças na demanda por qualificação dos trabalhadores

3 – Análise e interpretação dos dados.

3.1 – Características gerais das empresas¹⁴

Inicialmente, buscamos informações no sentido de traçar um perfil das empresas, identificando suas principais características como tempo de existência, renda bruta e setor de atuação, dentre outros.

No que se refere ao tempo de existência das empresas, os dados demonstram que o setor comercial de Pau dos Ferros já adquiriu certa maturidade, superando, com isso, as adversidades e, provavelmente, se adequando às mudanças exigidas pelo cenário nacional. Isso pode ser visto quando se observa a maior concentração de empresas analisadas existe a mais de 8 (oito) anos; 31,73%, tem entre 8 e 15 anos de existência e 34,13% tem mais de 15 anos. Apenas 6,58% das empresas entrevistadas têm menos de um ano.

Ressalte-se que em termos de receita bruta anual, a grande maioria das empresas se enquadra na categoria de Micro e Pequena Empresa – MPE. Mais de 80% das entrevistadas afirmaram ter receita bruta até R\$ 240.000,00; 16,17% disseram auferir uma receita bruta entre R\$ 240.000,00 e 2.400.000,00 e apenas 02 empresários afirmaram possuir receita acima de R\$ 2.400.000,00.

Quanto ao setor de atuação das empresas, observou-se que o comércio de Pau dos Ferros apresenta uma característica diversificada em termos do ramo de atuação, o que provavelmente se justifica, por ser esta cidade de maior movimentação comercial na região do Alto Oeste. Os dois setores de maiores destaque são o de vestuários e confecções (19,16%) e o de alimentos

¹⁴ Todos os dados absolutos e relativos, quando não citados a fonte, são resultados da pesquisa de campo realizada por pesquisadores do NUDESCP, em abril de 2008.



(12,57%).

3.2 – As mudanças tecnológicas e organizacionais e seus impactos no setor comercial de Pau dos Ferros

Com o acirramento da competição intercapitalista, as empresas foram obrigadas a buscarem estratégias para obter ganhos de produtividade através da racionalização¹⁵ dos processos produtivos (SENA, 2003). Assim sendo, quando os empresários brasileiros perceberam que a palavra competitividade não era apenas uma palavra de ordem mundial, mas um desafio no dia-a-dia, começaram a se reestruturar para conviverem com a concorrência nos mercados globalizados, de modo que os dirigentes tendem à busca de novos produtos, processos e práticas organizacionais que lhes garantam vantagens competitivas.

Nas empresas objeto de estudo dessa pesquisa, a situação não tem sido muito diferente. Das empresas pesquisadas, constatou-se que 80,84% inovaram nos últimos 3 anos. No âmbito das inovações tecnológicas, constatou-se que as mesmas inovaram principalmente na aquisição de computadores e máquinas (54,07%) e diversificação de produtos (39,26%), como mostra o gráfico 1 abaixo:

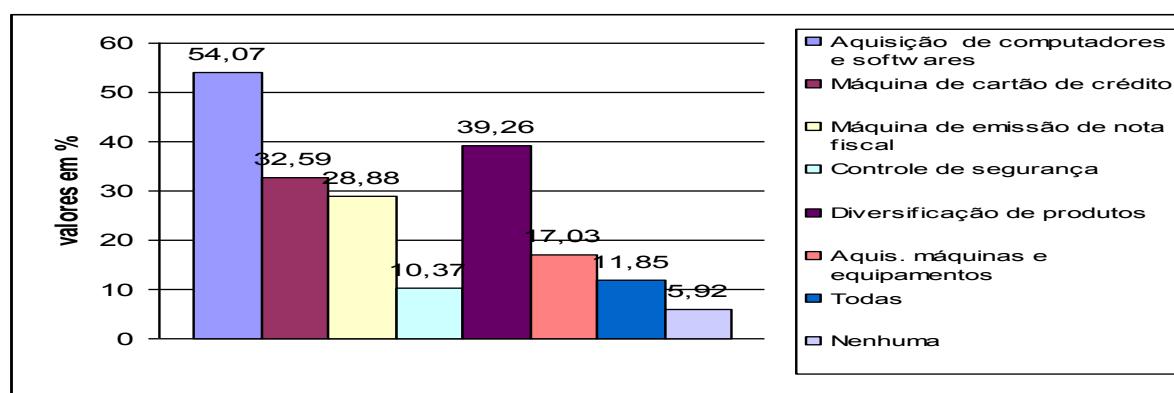


GRÁFICO 1 – Formas de inovação tecnológica das empresas

Fonte: NUDESC, pesquisa de campo – maio/2008.

Infere-se que a maioria das empresas pelo menos trabalha informatizada, mesmo que não aproveitem 100% de tudo que um computador pode oferecer em termos de organização e controle da empresa. Quanto à diversificação dos produtos, depreende-se que essa inovação seja uma das formas de aumentar o número de opções aos clientes, como forma de facilitar ao mesmo uma maior comodidade nas horas das suas compras.

Quanto às inovações organizacionais, 36,30% das empresas inovaram em Layout e 32,59% em marketing, o que demonstra o interesse em uma melhor apresentação por parte das empresas; em seguida e com mais de 20% foram citadas a estrutura funcional e a capacitação dos funcionários, conforme gráfico 2 abaixo.

¹⁵ De acordo com Frigotto (1999, p. 37) esse termo pode ser traduzido por: reengenharia, reestruturação produtiva, flexibilização, desregulamentação, descentralização e autonomia.

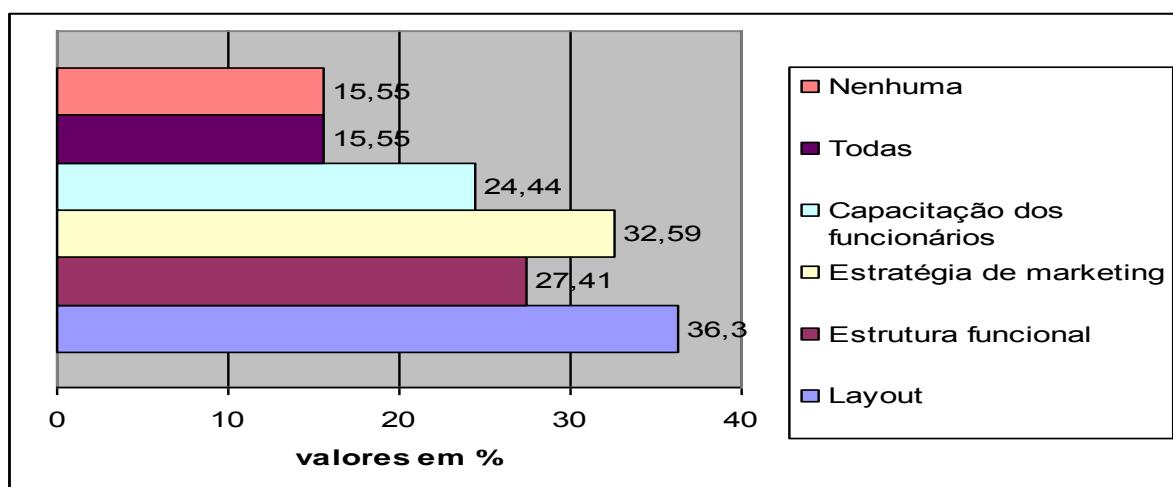


GRÁFICO 2 – Formas de mudanças organizacionais das empresas

Fonte: NUDESCP, pesquisa de campo – maio/2008.

A terceirização, processo que consiste na contratação de serviços externos para atuar em áreas específicas, normalmente distantes da atividade-fim das empresas, tem surgido como parte da estratégia de reestruturação, modernização e incremento da produtividade, no sentido de alavancar o processo de racionalização das empresas industriais (SENA, 2003). Entretanto, observou-se que no comércio de Pau dos Ferros quase metade das empresas (45,18%) não aderiu a essa prática; das que optaram por terceirizar algum tipo de serviço, o mais citado foi a alternativa contabilidade/cobrança (82,43%) seguido por manutenção de equipamentos (51,35%).

Os dados apresentados acima confirmam nossa premissa inicial de que as empresas do setor comercial de Pau dos Ferros seguem a tendência adotada pelos demais segmentos, para os quais a busca de novos produtos, processos e práticas organizacionais lhe favorecem na concorrência acirrada que travam diariamente com seus pares.

Este fato é o que leva as empresas pesquisadas também a estarem em constantes mudanças, principalmente, através das inovações tecnológicas e organizacionais. Um indicativo de como os proprietários do comércio de Pau dos Ferros têm se preocupado com a competitividade do mercado e buscado se reestruturarem é o alto índice (71,85%) de respostas dadas a este tópico pelas empresas quando questionadas sobre os motivos que levaram a inovar. A expansão de mercados se destacou também como importante motivo (44,44%).

Por outro lado, uma das principais dificuldades para implementação das inovações apresentadas pelos entrevistados foi a falta de técnicos especializados na área (38,52%), seguida pela falta de recursos financeiros (35,55) e o alto custo dos treinamentos (15,55%).

3.3 - O perfil de exigências das empresas para contratação de mão-de-obra e a oferta de qualificação: abordagens

Uma das principais características do processo de reestruturação produtiva experimentada pelo setor empresarial nos últimos anos é a realização de modificações relevantes na maneira como o processo de trabalho é organizado no interior das empresas, impactando, por sua vez, sobre a qualificação da mão-de-obra. As empresas pesquisadas têm se mostrado exigentes quanto ao grau de instrução do contratado. Mais de 50% das empresas requerem que o contratado tenha pelo menos o nível médio completo. Por outro lado, muito embora a qualificação profissional tenha emergido no cenário contemporâneo como um elemento importante na composição dos fatores que regem a competitividade dos países, das organizações e dos indivíduos, 39 empresas pesquisadas disseram ser indiferentes quanto ao nível de escolaridade da mão-de-obra.



empregada, conforme tabela abaixo. Ressalte-se que no atual modelo de qualificação, a escolaridade é vista como requisito mínimo.

Tabela 1 – Nível de escolaridade exigida para contratação de mão-de-obra

ESCOLARIDADE	ABSOLUTO	RELATIVO (%)
Fundamental Completo	18	13,64
Médio Completo	75	56,82
Superior Completo	0	0,0
Indiferente	39	29,54
TOTAL	132	100%

Fonte: NUDESCP, pesquisa de campo – maio/2008.

Já no que se refere a variável experiência, os dados obtidos divergem dos números apresentados em termos de país, e do próprio discurso oficial, uma vez que quase 40% dos proprietários declararam contratar mão-de-obra sem experiência e com menos um ano de experiência. Isso sem falar nos mais de 31%, para quem esse critério é indiferente, conforme mostra a tabela a seguir.

Tabela 2 – Tempo de experiência exigido para contratação de mão-de-obra

EXPERIÊNCIA	ABSOLUTO	RELATIVO (%)
Sem Experiência	21	15,91
Menos de 1 ano	31	23,48
Entre 1 a 2 anos	33	25,00
Entre 2 a 3 anos	02	1,52
Acima de 3 anos	03	2,27
Indiferente	42	31,82
TOTAL	132	100%

Fonte: NUDESCP, pesquisa de campo – maio/2008.

Esse fenômeno pode ser justificado pelas características peculiares, nas quais o comércio local está envolvido, de caráter paternal, onde a “indicação” (grifo da autora) é predominante na contratação de novos trabalhadores (59,85%).

No que se refere à variável idade, quase metade das empresas (49,24%) é indiferente a esse requisito e nenhuma tem interesse em contratar trabalhadores com menos de 18 anos, entre os que têm preferência predominam as faixas etárias entre 18 e 14, e entre 25 e 29, respectivamente 28,78% e 18,93%. Esse alto grau de indiferença também se observa quando se trata do gênero 55,65%. Entretanto, quando há preferência, essa ocorre pelo sexo masculino (23,48%).

Quando perguntamos aos proprietários das empresas que tinham pelo menos 1 funcionário, metade afirmaram que sim. Já quando a pergunta era sobre qualificação para eles mesmos, esse percentual sobe para 64%. Ressalte-se que 20% dos entrevistados não tinham funcionário. Esses dados nos permitem constatar que apesar de investir em novas tecnologias e em formas modernas de organização, a preocupação com a qualificação dos funcionários fica bem aquém do esperado.

4 - Conclusões

A discussão dos efeitos da reestruturação produtiva sobre o trabalho tem apontado que estão ocorrendo modificações no universo do trabalho, sendo que, uma das consequências mais visíveis é a ampliação da exigência por qualificação dos trabalhadores.



Tal qual pode ser observado no âmbito nacional, em Pau dos Ferros, a qualificação profissional emerge no cenário contemporâneo como um requisito importante para boa parte das empresas pesquisadas, uma vez que, de modo geral, os pesquisados se mostraram mais criteriosos em termos de escolaridade, do que em experiência, uma vez que mais da metade dos entrevistados, declararam exigir nível médio completo para contratação, e pouco mais de 25%, exige mais de 01 ano de experiência. No que se refere há outras categorias como idade e gênero, observou-se que quase metade das empresas exige pessoas com idade entre 18 e 29 anos, e que para mais da metade das empresas, a categoria gênero é indiferente.

Por outro lado, constatou-se que o processo de inovação nas empresas tem influenciado, mas não no nível esperado, o perfil dos trabalhadores do comércio de Pau dos Ferros, uma vez que mais de $\frac{1}{4}$ das empresas pesquisadas disseram ser indiferente à escolaridade dos trabalhadores, critério esse considerado requisito mínimo no atual modelo de qualificação profissional.

Referências

- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 5^a ed. Cortez SP. 1998.
- _____. **Os sentidos do trabalho: Ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- COUTINHO, L. A Terceira Revolução Industrial e tecnológica: as grandes tendências de mudanças – *Economia e Sociedade*. Campinas, 1995.
- CARLEIAL, L; VALLE, R (org.). **Reestruturação produtiva e mercado de trabalho no Brasil.** São Paulo: Hucitec-Abet, 1997.
- DANTAS, J. R. de Q; SILVA, F. S. B. Algumas considerações sobre a informalidade no mercado de trabalho brasileiro. In: *Colóquio Internacional de economia Política*, 1. 2006, Santiago/Chile. **Anais...** Santiago/Chile: SEPLA, 2006 (cd-room).
- FRIGOTO, G. Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, V. 25, n.2, maio/ago, 1999.
- GIL, A. C. **Técnicas de pesquisa em economia e elaboração de monografia.** 4^a ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. População dos municípios, 2000. Disponível em www.ibge.gov.br. Acesso em 15/04/2006.
- KAZMIER, L. J.; **Estatística aplicada à administração e economia.** 4 ed. São Paulo: Porto Alegre: Bookman, 2007. (Coleção Schaum).
- MARCONI, M. M.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.
- OLIVEIRA, R. V. Qualificação profissional: um campo em disputa. In: OLIVEIRA, R. V. (org). **Do global ao local:** o que se espera da qualificação profissional hoje?
- POCHMANN, M. **O emprego na globalização:** a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu. São Paulo: Boi tempo editorial. 2001.
- SENA, V. M. P. **Reestruturação produtiva, emprego e qualificação da mão-de-obra na indústria de confecções de Natal-RN:** O caso das MPE's assistidas PATME. João Pessoa, UFPB/CME, Dissertação de Mestrado, 2003.
- TARGINO, Ivan (org.). **Políticas Públicas, Trabalho e Empresa:** recortes analíticos. João Pessoa: Editora Universitária, 2000.



O DESENVOLVIMENTO MORAL DAS CRIANÇAS NO FAZ-DE-CONTA A PARTIR DA CONDIÇÃO SOCIAL

Débora Nádia de Medeiros VIANA

Eveline Rodrigues de ARAÚJO

Guaíra Moreira Camelo de MELO

Ana Cristina Rabelo LOUREIRO

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Introdução

Nos últimos anos muito se tem discutido acerca dos valores morais, associando-os direta ou indiretamente às grandes mudanças ocorridas na sociedade contemporânea. Um dos focos destas discussões é a investigação das formas como as crianças vêm desenvolvendo sua moralidade a partir das novas demandas sociais. Ao realizar pesquisas sobre o juízo moral da criança Piaget (1990) enfatiza a importância dos jogos e explicita que estes são importantes instrumentos através dos quais a criança não só se adapta às regras, mas toma consciência das mesmas, de acordo com as diferentes etapas do desenvolvimento mental. Ao enfatizar a relevância da brincadeira para o desenvolvimento da criança, reconhece este tipo de atividade como um espaço de interação social que permite troca de experiências e a apreensão da realidade, a adaptação de regras sociais, tomando por base a imitação dos comportamentos dos adultos e das outras crianças.

La Taille (2005; 2006) vem desenvolvendo estudos sobre a moralidade e a ética, fundamentando-se em autores clássicos com Piaget e Kohlberg. Embora La Taille (2006) não explice a relação direta entre a brincadeira de faz-de-conta e o desenvolvimento moral da criança, afirma que este ocorre, a partir das dimensões intelectuais e afetivas, dependendo das interações sociais e da influência cultural. Para o referido autor a partir dos 4 a 5 anos a criança apresenta um senso moral, que está diretamente relacionado aos primeiros indícios de deveres, sob forma de regras e que orienta a ação da criança. Assim, “(...) as crianças desta faixa etária seguem regras morais, sem que estas possam ser explicitadas, pelo medo do castigo, pelo medo da perda do amor e da proteção” (LA TAILLE, 2006, p.108)

Considerando todos os aspectos relativos ao desenvolvimento do julgamento moral apresentados por Taille, reconhecendo-se o valor da interação social neste processo e a importância da brincadeira apontada por Piaget e Vigotsky, pergunta-se: será que a brincadeira de faz-de-conta pode ser considerada um importante recurso para o desenvolvimento do senso moral da criança?

Acredita-se que por ser uma atividade que propicia o desenvolvimento social e cultural, e da imaginação, a brincadeira pode ser um rico espaço onde a criança, aprenda a compreender a ação moral, desenvolva sentimentos de justiça e respeito pelo outro, de forma crítica e reflexiva, com vistas à conquista de sua autonomia. Considerando que a criança é um sujeito concreto que se constitui no seu contexto social e cultural, acredita-se que a sua condição de classe social pode estar relacionada ao seu desenvolvimento moral.

Sendo assim, o objetivo deste trabalho é verificar as possíveis relações existentes entre o desenvolvimento moral e as brincadeiras de faz-de-conta, considerando as diferentes condições sociais. Pretende-se especificamente investigar de que forma o faz-de-conta pode auxiliar no desenvolvimento da autonomia da criança, considerando o processo de imitação de papéis, a compreensão das diferentes relações sociais e as concepções de autoridade.

1. Desenvolvimento da moralidade



Jean Piaget aprofundou estudos sobre o julgamento da moralidade infantil, associando-a ao desenvolvimento cognitivo em geral. Expondo a linha de pensamento piagetiano no tocante a moral, Wadsworth (1997, p. 90) assinala que “Piaget ao estudar o desenvolvimento do raciocínio moral infantil, concebe-o como uma consequência do desenvolvimento cognitivo e afetivo”. Desta forma, comprehende-se que, com a maturação cognitiva e afetiva, as crianças começam a construir os conceitos morais, tornando-os mais consistentes à medida que avançam nos estágios. Para Piaget a moralidade é vista como um processo resultante da interação entre o meio social e o indivíduo.

Biaggio (2006) e Santos (2004), ao se referirem às contribuições de Piaget sobre o desenvolvimento moral, citam a sua obra clássica, *O Juízo Moral da Criança* (1932), na qual, observando crianças jogando bola de gude (meninos) e amarelinha (meninas), o referido autor identificou estágios na evolução da prática e da consciência das regras. Os estágios da prática das regras são: 1) motor e individual (até 2 anos); 2) egocêntrico (2 aos 5 anos); 3) cooperação nascente (7 a 8 anos); 4) codificação das regras (11 aos 12 anos). No que se refere à consciência das regras, Piaget identificou os seguintes estágios: 1) regra não coercitiva (1 a 5 anos); 2) regras sagradas e intocáveis (6 a 9 anos); 3) consciência das regras (10 a 13 anos).

La Taille (2006, p. 16) enfatiza o pensamento de Piaget acerca da existência de duas morais da criança, quando afirma que:

Piaget identificou dois estágios que merecem o nome de morais: a heteronomia e a autonomia. A heteronomia moral é (...) respeito incondicional por figuras de autoridade, pelo grupo ou pela sociedade. A autonomia é a superação dessa moral da obediência a algo superior, superação essa que se traduz tanto pela necessidade de reciprocidade das relações (...) quanto pela necessidade subjetiva de passar, para legitimá-los, os princípios e normas morais pelo crivo da inteligência.

Na perspectiva de La Taille, vale ressaltar a fase de anomia a qual se constitui como período em que a criança não manifesta noção de regra nem de moralidade. Contribui também para essa idéia Wadsworth (1997), quando assinala quatro níveis que sintetizam o pensamento de Piaget em relação ao desenvolvimento da moralidade infantil no que concernem as regras, sendo o primeiro, relativo ao período “sensório-motor” versado como anomia.

Assim sendo, sob condições favoráveis a criança passa da fase de anomia para heteronomia. Na moral heterônoma da criança, ser certo ou ser errado está intimamente ligado ao que o adulto pensa e determina, neste caso a regra tem um valor em si mesmo, é sagrada, imutável. Nessa fase a criança julga os atos pela suas consequências e não pelas intenções, observando apenas a realidade objetiva. Segundo Wadsworth (1997) na moral heterônica a afetividade se encontra num plano presente e bastante intenso.

A fase seguinte em que se entende como avanço da moral, é a autonomia. Nela o respeito absoluto pelos adultos é substituído pelo respeito mútuo e igualdade entre todos. As regras começam a ser entendidas como convenções que resultam de compromissos entre os indivíduos, podendo ser modificadas. A importância da ação aqui é julgada não em função das suas consequências, mas da sua finalidade. “Antes de aceitar automaticamente os valores estabelecidos pelos outros, o raciocínio os avalia (...) leva em conta os outros como também a si próprio”. (WADSWORTH, 1997; p. 129)

Conforme Biaggio (2006) e Wadsworth (1997) Piaget também investiga a evolução das concepções de justiça na criança. Estas concepções evoluem a partir

(...) de uma idéia de retribuição e vingança (justiça retributiva) para a idéia de recuperação do culpado e reparação. A igualdade e, finalmente, a eqüidade tornam-se



valores (justiça distributiva), e desaparece a noção de justiça imanente (punição pela própria natureza)" (BIAGGIO, 2006; p.23).

Assim sendo, o desenvolvimento cognitivo e afetivo na evolução da condição de ser criança converge na formação de uma personalidade em que os valores morais sejam legitimados pelo sujeito. Neste sentido, ao estudar a origem do conhecimento humano, Piaget destaca a regularidade das condutas no comportamento, uma vez que é na relação da inteligência e da afetividade com a cognição que se constitui os valores, destacando aqui a moral, resultante das representações que o sujeito faz de si mesmo.

Kohlberg concorda com as idéias piagetianas no que se refere à seqüência de estágios de desenvolvimento moral. No entanto (Kohlberg, *apud* Biaggio, 2006) apresenta uma conceituação mais precisa destes estágios, sob os quais também perpassa a dimensão da heteronomia-autonomia.

De acordo com Papalia, (2000) e Biaggio (2006), Kohlberg propôs seis estágios de desenvolvimento moral, incluídos em três níveis: pré-convencional (estágios 1 e 2, característico da maioria das crianças com menos de 9 anos); convencional (estágios 3 e 4 - característico da maioria dos adolescentes e adultos) e, por fim, o nível pós-convencional (estágios 5 e 6 - alcançado por uma minoria de adultos, geralmente depois dos 20 a 25 anos).

La Taille (2006) identifica nos homens um plano moral psicológico, em que o sentimento de obrigatoriedade impulsiona o sujeito para ações dentro da moralidade porque este está intimamente convencido do dever moral de praticar o bem. Porém, isto não significa necessariamente que, ao deparar-se com um dilema, o sujeito moral saiba exatamente "como deve agir". E assim, ao se referir à exigibilidade do dever moral, considerou que o sentimento de obrigatoriedade não se limita às exigências sociais, cujas transgressões acarretam penalidades, apesar de alguns indivíduos desenvolverem uma consciência moral baseada nas exigências sociais. Sendo assim, o sentimento de obrigatoriedade é algo que depende das interações sociais do sujeito e como tal, é apreendido e se desenvolve. Neste sentido La Taille (2006, p.73-74), ao se referir à aprendizagem da moral por parte da criança, afirma que "o primeiro contato com a moral, e o mais concreto, dá-se por meio das regras, sendo os princípios que as inspiram e os valores que lhe dão fundamento, de assimilação posterior".

La Taille (op. cit.) adverte, que tanto as regras, como os princípios e os valores, ocorrem numa dimensão intelectual e são essenciais para a ação moral, mas não são os únicos. O conhecimento cultural é um alimento para a dimensão intelectual da ação moral. Assim, além de ter conhecimento sobre a ação moral, é preciso saber colocá-la em prática. Neste sentido, Taille apresenta o conceito de equacionamento moral, que está relacionado à capacidade de decidir o que é correto ou incorreto, com vistas a se garantir a justiça e a dignidade humana.

La Taille explicita a idéia de que há, na criança, uma tendência a "querer" agir moralmente, a cumprir com deveres, sob forma de regras, as quais orientam suas condutas. Esta tendência está relacionada a seis sentimentos: o medo e o amor; a confiança; simpatia; a indignação e a culpa. Com exceção da culpa, estes sentimentos não estão ligados à obrigatoriedade, mas o alimentam e o fortalecem. Todos eles estão relacionados ao convívio social das crianças e correspondem

(...) ao 'cimento' afetivo que une a criança às pessoas de seu entorno social, cimento sem o qual ficaria difícil conceber o despertar do senso moral, a não ser que se faça a hipótese de que ele é inato, de que brota espontaneamente fora de qualquer tipo de socialização, hipótese esta pouco plausível (La Taille, 2006 p.108)

2. Brincadeira e desenvolvimento infantil

Os estudos do desenvolvimento infantil de diferentes autores, tais como Piaget (1990) e Vygotsky (1988), contribuíram para um melhor conhecimento da importância da brincadeira, incluindo o faz-de-conta.



Santos (2004) realizou um estudo sobre a brincadeira simbólica da criança, a partir da perspectiva piagetiana e demonstrou como cada etapa de desenvolvimento cognitivo, está diretamente relacionada a estágios e caracterizações de diferentes tipos de brincadeira. Assim, Santos afirma que Piaget distingue três tipos de estruturas básicas que caracterizam os jogos infantis – o exercício, o símbolo e regra. Para Piaget (1990) o jogo de exercício consiste em movimentos e manipulações de objetos em função dos desejos e hábitos motores da própria criança. O jogo de simbolização surge após o jogo de exercício e corresponde a faixa etária de 2 a 7 anos. Este é também denominado como faz-de-conta, entendido como fase da representação, do ensaio de papéis, em que há o desenvolvimento da imaginação e da fantasia, adaptando a realidade aos seus desejos. O jogo de regras, apresenta-se mais intensivamente na idade de 7 a 13 anos, consistindo em atividades com finalidades específicas que vão se tornando mais grupais, que por sua vez vão evoluindo para o aparecimento das regras, que culminam na construção moral.

Em relação às contribuições de Vygotsky (1988) sobre a importância da brincadeira, o referido autor, afirma que brincando a criança aprende a se inserir na sua realidade circundante, apreendendo papéis e regras sociais. No que se refere às regras sociais, estas são apreendidas através do brincar na medida em que a criança interage com o outro, vive os medos, as tensões, ansiedades, emoções do outro, invertendo os papéis e, portanto, compreendendo as relações vividas. Todavia, a partir do brincar é possível que a criança torne-se gradativamente independente, segura e capaz de construir sua autonomia, por meio de decisões e iniciativas mediadas pela própria brincadeira (ANGOTTI, 2005).

3. Método

3.1. Participantes

Participaram da pesquisa 130 estudantes da cidade de Campina Grande, sendo 44 de uma escola privada na zona urbana, e 86 de uma escola pública na zona rural. Nas duas instituições a faixa etária dos sujeitos era entre seis a oito anos, uma vez que é nesta fase que o processo de simbolização e apreensão de regras se tornam evidentes na brincadeira de faz-de-conta.

3.2. Instrumentos

No presente estudo foi utilizada a observação participante como instrumento para coleta de dados, uma vez que este parece ser o mais adequado para o trabalho de investigação sobre brincadeira de faz-de-conta. De acordo com Minayo (1995) a importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há da mais imponderável e evasivo na vida real.

3.3. Procedimento de coleta e análise de dados

As observações ocorreram nas duas escolas, particular e pública, no horário de recreio dos alunos. As pesquisadoras se dividiram em dois subgrupos de quatro pessoas, que visitaram a escola uma vez por semana. Foi feito um registro escrito das observações, de forma direta, no recreio, tendo em vista que este seria o momento mais propício para se evidenciar o faz-de-conta, devido à “liberdade” que elas teriam nesse momento, não havendo interferência no roteiro das brincadeiras, por parte das pesquisadoras. Os nomes utilizados no corpo do texto retratam os sujeitos por meio de pseudônimos. Cada pesquisadora realizou seis observações, perfazendo um total de 48 registros, considerando que era um grupo de oito.



Os dados foram analisados e organizados através da técnica de análise de conteúdo numa perspectiva bardiana, cujo elemento fundamental de análise foi o conteúdo apresentado pelas crianças no roteiro de suas brincadeiras.

A análise dos dados se constituiu das seguintes etapas: transcrição de todas as observações, identificando-se cada tipo de brincadeira; identificação das brincadeiras de faz-de-conta; análise de cada roteiro das brincadeiras, identificando-se os aspectos morais; identificação das categorias de análises a partir dos conteúdos desenvolvidos nas falas das crianças durante as brincadeiras, tomando como base os objetivos da pesquisa

4. Resultados e discussões

Em ambas as escolas foi possível verificar o aparecimento de vários tipos de brincadeira, as quais foram classificadas do acordo com Piaget (apud KISHIMOTO, 1994): jogos simbólicos, jogos de regra e o jogo de exercício. Considerando que o foco deste estudo era voltado para as possíveis relações entre as brincadeiras de faz-de-conta. As categorias de análise foram estruturadas da seguinte forma:

4.1. Faz-de-conta, incorporação de papéis e cooperação:

Durante o recreio as crianças em suas inter-relações estabeleciam contato com o universo imaginário umas das outras, tomando para si os papéis que lhes eram atribuídos de acordo com o contexto da brincadeira e, através destes, apreendendo alguns comportamentos morais como a cooperação. Se a proposta fosse para tomar banho de piscina em meio às bolinhas de plástico coloridas, as crianças prontamente embarcavam na fantasia e representavam papéis que condissem com as exigências da brincadeira. No relato a seguir, isso pode ser evidenciado no momento em que o “banho de piscina” converge para um “afogamento” e isso desencadeia nas outras crianças o senso de cooperação na medida em que se organizam para promover o salvamento da “vítima”. Os diálogos, a seguir, ilustram a concepção das crianças sobre essa atividade:

Pablo: “ – Eita, ele tá se afogando!”

Luiz: “ – E agora? Vamos ajudá-lo!”

Pablo: “ – Vai, puxa ele!”

Neste momento, Pablo e Luiz fazem um esforço enorme para poder salvar João, tirando-o do meio das bolinhas e encostando-o na parede de plástico, da piscina. Então prosseguem:

Luiz: “ – Pronto, agora pode deixar, porque eu sou o médico e vou salvar ele”.

Pablo: “ – E eu sou o quê?”

Luiz: “ – Você é o enfermeiro.”

Pablo: “ – Nam, eu mermo não. Meu pai diz que enfermeiro é viado. Eu sou o outro médico. Não tem nadinha ter dois médicos.”

Neste evento é possível verificar a cooperação, tendo como suporte a incorporação que as crianças fizeram do papel do médico como uma figura que ajuda a salvar vida das pessoas. Sendo assim, no faz-de-conta relatado acima, fica evidenciada como o processo de interação das crianças na brincadeira pode influenciar em regras de comportamento.

4.2. Faz- de –conta, identificação de papéis e preconceito sexual:

Ainda no evento citado acima, é evidente a elaboração preconceituosa que a criança faz sobre a identidade sexual do enfermeiro, a partir do juízo de valor do seu pai. De acordo com



Piaget (apud WADSWORTH, 1996), Kohlberg (apud BIAGGIO, 2006) e La Taille (2006) os juízos de valor são inicialmente apreendidos pela criança a partir de uma relação com alguma autoridade, o que caracteriza a moralidade da obediência, a heteronomia.

Processo semelhante pode ser percebido em um evento de brincadeira da escola pública, no qual as crianças estavam brincando de imitar uma personagem de uma novela que estava na mídia, como pode ser notado no relato abaixo. A pesquisadora se aproximou das crianças e perguntou:

Pesquisadora: - *Vocês estão brincando de que?*

-*Alziras* (responderam Luana, Camila, Anna, Letícia)

Pesquisadora: -*Mais o que é mesmo Alzira?*

Camila: -*Ela sobe e desce no pau da novela, você já assistiu*

Anna: -*Nós somos atrizes...*

Letícia: -*A gente tá igualzinha a Alzira...*

Bruno: -*Eita, bora subir também!*

Camila: -*De jeito nenhum! Quem já viu Alzira homem?!*

Pesquisadora: -*E não pode não ser homem e subi também?*

Todos: -*Pode não!*

Pesquisadora: -*Certo então, e porque vocês sobem?*

Luana: -*Sabe o que é todo mundo olha pra ela? Ela é sexy.*

Bruno: -*kkkkkk, Ela faz sexo!*

Luana: -*Eu não disse isso não viu menino.*

Marcos: -*Ela é gostosaaaaa e vocês nem sãoooo...*

Neste evento percebe-se que o preconceito aparece através da “regra” de que homem não pode incorporar o papel de Alzira, pois esta personagem representa a sexualidade feminina, sendo incompatível com a identidade sexual masculina, elaborada pelas crianças. Neste caso específico, há uma diferença em relação ao evento anterior, na medida em que não se percebe a imposição de regras externas por intermédio da influência de uma autoridade. De acordo com Piaget (apud SANTOS, 2004) num estágio mais avançado da consciência da regra, as crianças permitem aceitar a modificação de regras impostas, desde que haja um consenso entre o grupo. Verifica-se, portanto, que uma nova opinião foi gerada a partir do coletivo.

4.3. Brincadeira de faz-de-conta e condição social

Foi possível perceber alguns aspectos diferenciados nos enredos das brincadeiras de faz-de-conta, considerando-se o contexto e as experiências sociais vivenciadas pelas crianças da escola pública e da escola privada, embora a faixa etária nas duas instituições fosse a mesma. Na escola privada percebe-se uma predominância da influência de super-heróis construídos pela mídia (Power Ranger, Mortal Combate, etc.). Na escola pública, esta influência está associada a personagens de telenovelas, também construídos pela mídia (Alzira da novela “Duas Caras”, exibida pela rede Globo).

Na escola privada encontra-se identificação de papéis com profissionais liberais, como o médico, fato que não ocorreu na escola pública. Em ambas as escolas aparece o enredo de “polícia e ladrão” no faz-de-conta, porém em contextos diferenciados, como pode ser evidenciado nos eventos abaixo:

Escola Particular

Pedro: “– *Peguei você, e agora vou botar você na cadeia*”.

Luis: “– *Como é que faz pra sair dessa cadeia?!*”.

Samuel: “– *Tem que fugir! Pra sair tem que fugir!*”.

Pedro: “– *Não pode sair. Se você sair vai ser punido*”.



Escola Pública

Pesquisadora: “*Ei... o que é isso que você ta gritando?*”.

Fernando: “*É um jeito novo que eu inventei. É uma brincadeira que eu inventei A gente pega os ladrão, joga na prisão e fica fazendo tortura bem muito*

Pesquisadora: “*Por que tem que fazer tortura?*”.

Fernando: “*É pra eles num sair da prisão! Tem que fazer tortura pra eles ficar!*”

Pesquisadora: “*E como é que faz tortura?*”.

Fernando: “*A gente fica batendo bem muito pra pessoa ficar. Fica assim empurrando e dando murro pra pessoa num sair. Porque tem que ficar! Num pode deixar sair.*”

Nas duas situações a figura de autoridade do policial impõe uma regra de punição ao ladrão por este ter praticado algo errado, o roubo. No entanto, percebe-se a forma diferenciada como esta figura de policial é simbolicamente representada pelas crianças da escola pública e da escola privada. Na escola pública, o componente da violência está claramente associado ao papel do policial, como alguém que agride, espanca e castiga. Na escola privada este papel parece estar associado a uma figura de autoridade, vinculada à punição.

Embora se reconheça que o estudo merece maior investigação, os dados obtidos sugerem que as experiências sociais, determinadas pela condição econômica, possuem relevância no processo de desenvolvimento do juízo moral da criança.

Considerações finais

Os processos de simbolização das crianças elaborados no faz-de-conta parecem contribuir para a construção da moralidade, considerando a dimensão afetiva, intelectual e social da criança, no que se refere à compreensão e introjeção das regras, bem como sobre aspectos da sensibilidade moral, sentimento de obrigatoriedade e das virtudes morais. Todo este processo foi devidamente marcado pela influência das experiências sociais das crianças, mediada pelo adulto (quase sempre exercendo uma função de autoridade) e pelos seus pares.

Parece existir uma diferença nas formas de elaboração dos conceitos morais das crianças a partir da condição social. Percebe-se a necessidade de se aprofundar melhor este tema, considerando que os dados obtidos neste estudo são insuficientes para qualquer elaboração mais detalhada.

Espera-se que este estudo possa contribuir para a realização de novas pesquisas sobre o desenvolvimento da moralidade da criança, considerando todas as transformações impostas pela modernidade, as quais parecem interferir diretamente nas noções de cooperação, justiça e respeito pela dignidade humana.

Referências

- ANGOTTI, M. **Educação Infantil:** Para Que, Para Quem e Por Quem? Campinas: Alínea, 2006.
- ARANHA, M.L.A . **História da Educação e da Pedagogia.** 3ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BIAGGIO, Ângela. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral.** 2 ed.São Paulo: Moderna, 2006.
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira, 2003.
- MINAYO, M.C.S. **Pesquisa Social:** Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 1995.



PAPALIA, Diane E. & OLDS, Sally W. **Desenvolvimento Humano.** 7 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, Sul, 2000..

PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança.** 3 ed. Rio de Janeiro : LTC, 1990.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências.** 11 ed. Porto: Afrontamento, 1999.

SANTOS, V.L.B. **Brincadeira e Conhecimento do Faz- de- conta à representação teatral.** 2^a ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

TAILLE, Yves de La. **Moral e Ética: Dimensões Intelectivas e Afetivas.** Porto Alegre:Artmed, 2006.

TAILLE, Yves de La. **Ética moral e ação do professor** IN: **Indisciplina/Disciplina.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WANDSWORTH, B.J. **Inteligência e afetividade de crianças na teoria de Piaget.** Tradução de Esméria Rovai. São Paulo: Pioneira, 1997.



VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: A INSERÇÃO DO ENFERMEIRO NESSE CONTEXTO.

Diego Henrique Jales BENEVIDES

Edilson Fernandes da SILVA JÚNIOR

Líbne Lidianne da Rocha e NÓBREGA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

Nossa sociedade encontra-se inserida em situações ditas conflitantes como se percebe na rotineira banalização da violência, desrespeito e desvalorização da criança e da vida humana, diante das quais, o enfrentamento pelos sujeitos, é fundamental para evitar o conformismo e a passividade frente a condições que ferem o direito à vida, à segurança, à convivência harmônica, à liberdade, à saúde, dentre outros tantos direitos essenciais já conquistados desde a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e reforçados por ocasião de outras assembléias internacionais e nacionais.

O abuso e a exploração sexual de crianças e adolescentes, por sua vez, são maus-tratos sexuais infantis cada vez mais presentes em nosso cotidiano, invadindo nossas consciências e alarmando-se no país em forma de dados quantitativos, ainda subnotificados, porém, de impacto qualitativo inestimável na vida das vítimas diretas dessa violência, e também das indiretas, como família, amigos e população.

A violência sexual, entendida numa perspectiva social, revela a predominância da relação de poder dos adultos sobre crianças e adolescentes, tratando-se de uma ação em que uma pessoa é obrigada a manter contato sexual, físico ou verbal, ou participar de outras relações sexuais com o uso da força, intimidação, coerção, chantagem, suborno, manipulação, ameaça ou qualquer outro mecanismo que anule ou limite a vontade pessoal. Considera-se também como violência sexual, o fato do agressor obrigar a vítima a realizar alguns desses atos terceiros (ONU, 1993).

A violência em sua abrangência e especificidade está fortemente atrelada aos entraves do convívio social, político, cultural e etc. Entender disparidades sociais, guerras e outros conflitos é visualizar a tamanha importância da violência envolvida em nosso meio. E por consistir numa forma de violação de direitos em que aspectos como dominação, negação, sofrimento e relações de poder estão inclusos é que acaba assumindo seu potencial maléfico para uma sociedade que busca avanços e o exercício da cidadania por parte dos seus sujeitos.

Hoje, a discussão acerca da violência ultrapassou os muros do âmbito privado, alcançando a dimensão pública, por exemplo, através do trabalho de órgãos como os conselhos tutelares e da colaboração de organizações não governamentais - ONGs. No entanto, mesmo que o apoio da área governamental, na forma de criação de políticas voltadas à saúde, à educação, à segurança e ao desenvolvimento das pessoas e de promulgação de leis, como a do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), esteja presente como investida contra o aumento da violência e para o seu controle, ainda é difícil visualizar os resultados concretos e ações mais energéticas na abordagem dessa temática.

Ademais, o caráter cidadão atribuído a cada sujeito social não se torna perceptível e diante do tema aqui elencado, enfatiza-se a necessidade de que o (a) enfermeiro (a) esteja capacitado (a) para identificar e reconhecer os sinais clínicos e indicadores psicossociais dos casos de abuso sexual contra crianças (ALMEIDA et al, 2007).

Assim, o presente trabalho apreende o enfermeiro como facilitador na identificação e notificação de casos, por se tratar de um ator próximo que tem maior contato com o



indivíduo/paciente e que, através da sistematização da sua assistência, com o uso de instrumentos de trabalho como a entrevista e o exame físico (ALONSO, 2005; PEREIRA; SANTANA; FERRIANI, 2001), pode interagir com a criança/adolescente da melhor forma possível, deixando-os à vontade para revelar histórias e ainda aproveitar esse momento para observar comportamentos, características das lesões, dentre outros aspectos.

Deve-se, sobretudo, relatar qualquer tipo de maus tratos sexuais infantis: os abusos sexuais, estupros, negligências e relações de poder autoritárias e que podem concorrer para a baixa-estima das crianças e adolescentes. Quanto à notificação, esta consiste num registro legal de posse do profissional (ALMEIDA et al, 2007), a qual respalda as ocorrências denunciadas.

Roseno (2008, p. 11) afirma que:

Sem dúvida notificar é o primeiro passo. É difícil notificar, mas sabemos que sem isso a situação de violência instalada não será alterada. O profissional de saúde é, não raras vezes, o primeiro a ter contato com uma situação de violência. Nele pode estar toda a diferença entre a continuidade daquela relação ou sua superação.

Deste modo, merece destaque também nessa discussão, o embasamento jurídico-legal proporcionado por instrumentos como o Código de Ética de Enfermagem (COFEN, 1993), além do já citado Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), e a legislação federal, que nos assentam para uma defesa enérgica contra danos aos menores. Como enfatiza a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988, p. 112-113), em seu artigo 227 e no parágrafo 4:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Parágrafo 4. A lei punirá severamente o abuso, a violência e a exploração da criança e do adolescente.

Neste sentido, este trabalho tem como objetivo refletir acerca da violência sexual contra crianças e adolescentes, resgatando a importância da abordagem qualificada e permanente do enfermeiro diante de condições que caracterizem a problemática.

Metodologia

Trata-se de um estudo descritivo bibliográfico, em que foi realizado o levantamento de bibliografias acerca da temática aqui discutida. Como fonte de informações, buscou-se o site do Google e do Scielo e apontou-se os descritores: violência sexual, violência sexual na infância, adolescência, notificações, enfermagem, assim como foram realizadas pesquisas em cartilhas e em periódicos e livros específicos da área da enfermagem.

Violência sexual: dinâmica e conceito.

Definir a violência sexual ou abuso sexual nos remete a apontamentos da literatura, afirmindo que ela é um fenômeno social que envolve qualquer situação de jogo, ato ou relação sexual, homo ou heterossexual, cujo agressor encontra-se em estágio de desenvolvimento psicossexual mais adiantado que a criança ou adolescente. Tem por intenção, estimular a criança sexualmente, ou utilizá-la para obter satisfação sexual. Essas práticas são impostas através de violência física, ameaças, ou indução de sua vontade (NATAL, 2008).

Existem inúmeras formas de violência sexual como: exibicionismo, voyerismo (maneira de obter prazer através da observação de atos ou órgãos sexuais da vítima), assédio sexual,



atentado violento ao pudor, estupro, pedofilia, pornografia, turismo sexual, tráfico de pessoas para fins sexuais, negligência etc. Todos podem causar traumas físicos, emocionais, psicológicos, individuais e coletivos.

O estupro tem caráter invasivo, no qual ocorre penetração vaginal, com uso da violência ou grave ameaça (NATAL, 2008). Este tipo de violência deixa profundas marcas na vítima e desestrutura seu equilíbrio emocional e psicológico. A negligência é um ato de omissão, rejeição, descaso, indiferença, desinteresse, descompromisso ou negação da existência da criança ou do adolescente, praticado pelo adulto (NATAL, 2008), ou seja, a passividade e conformismo diante da situação, sendo o enfermeiro, um sujeito que pode ser um negligenciador, caso omita o agravio sofrido pelo indivíduo.

Vale ressaltar que essas e outras violências são fruto da vulnerabilidade em que se encontra o grupo infanto-juvenil diante de nossa sociedade adultocêntrica onde, segundo Ferreira (2003), a subordinação em que a criança e o adolescente se encontram em relação ao poder do adulto, faz com que eles sejam indivíduos que necessitem substancialmente de ajuda e cuidados.

Os adultos se utilizam da relativa inocência da criança para manipular, de acordo com suas vontades e desejos sexuais, seja através de carícias, toques nas genitálias, mama ou ânus, ou explorando sexualmente, ocasionando dessa forma, agressões tanto físicas como psicológicas/emocionais, em que as vítimas são machucadas, espancadas, sexualmente abusadas e assassinadas por adultos, os quais, na verdade, deveriam exercer a função de proteger e defender a vida desses menores (ALMEIDA et al apud SOUZA).

A atuação do enfermeiro frente aos casos de violência.

Com o surgimento de movimentos sociais relacionados à abordagem da violência sexual, foi possível construir dispositivos legais que buscam fortalecer a garantia de que crianças e adolescentes fiquem a salvo da violência, sendo também a denúncia aos organismos competentes, uma forma de colaborar com a resolução dos casos sempre que a violência sob alguma maneira venha se concretizar.

Assim, existem leis que embasam a aproximação e o direcionamento adequado e eficaz da problemática relacionada à questão da violência sexual de crianças e adolescentes, em que as principais fundamentações se encontram na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8.069, de 13 de junho de 1990 (BRASIL, 1990). Este último assegura políticas específicas através da orientação e apoio sócio-familiar, proteção jurídico-social, apoio sócio educativo, serviços especiais de prevenção e atendimento médico psicossocial às vítimas (ALMEIDA et al apud SOUZA, 2007).

Dentre seus artigos, alguns podem ser destacados: “Art. 5. Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, ao seus direitos fundamentais (BRASIL, 1990, p. 10)”. “Art. 130. Verificada a hipótese de maus-tratos, opressão ou abuso sexual impostos pelos pais ou responsáveis, a autoridade judiciária poderá determinar, como medida cautelar, o afastamento do agressor da moradia comum (BRASIL, 1990, p. 45)”.

É diante desse aparato legal que devemos nos assegurar para realizar nossa assistência ao grupo infanto-juvenil. Ademais, de acordo com Campos e Francischini (2003), o profissional de saúde, aqui a figura do enfermeiro, deve atentar-se para a busca de uma abordagem qualificada em que o alcance de credibilidade pela criança e pelo adolescente é um elemento essencial para esta abordagem, assim como o favorecimento nos serviços de saúde, de um ambiente acolhedor, discreto e com sigilo garantido. Vale salientar também como fatores primordiais, a escuta ativa, a identificação de reincidências de violência, dentre outros.



Deste modo, as instituições de saúde podem ser espaço ímpar para a identificação de casos de abusos sexuais contra crianças e adolescentes. E visualizar o enfermeiro como esse atuante-chave é entender que sua proximidade com os indivíduos pode ajudá-lo a identificar sinais e sintomas na criança suspeita, como lesões perianal, oral, edemas, hematomas, atrofia de membros, arranhões, sangramentos, dor durante a micção, secreções penianas ou vaginais, coceira na área genital, como também seqüelas psicológicas (ALMEIDA et al, 2007).

Os achados devem ser registrados no prontuário do paciente. E, embasado nesses registros, deve-se buscar encaminhar tais achados, notificando sempre através de uma ficha de notificação compulsória, mobilizando o Conselho Tutelar que deverá agir, promovendo a proteção da criança, investigando e acompanhando o que foi registrado pelo enfermeiro (ROSENO, 2008).

O artigo 13 do Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 1990, p.12), no capítulo que trata do direito à vida e à saúde, estabelece: “Os casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra crianças ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais.”

Além disso, a sensibilização do enfermeiro nesse processo é importante também para que ele dê ênfase à educação em saúde para a família, como forma de detecção e prevenção de casos de violência, já que ela só procura o acompanhamento pelos profissionais de saúde quando o agravo é físico, como no caso do estupro (ROSENO, 2008).

Essa situação é percebida também porque a família não aborda a sexualidade, que é vista ainda como um tabu. E mesmo quando os pais procuram orientar seus filhos sobre as formas de prazer, masturbação, menstruação, concepção, dentre outros, sabemos que as crianças ainda podem enfrentar dificuldades em seu desenvolvimento sexual (NATAL, 2008).

Neste sentido, cabe ao enfermeiro observar as condições sociais, econômicas e culturais das famílias das crianças para que possa contextualizar e coibir esse tipo de violação de direitos, tão atual e preocupante em nossa sociedade, detectando aspectos relacionados ao abuso sexual infantil, tornando sua atuação eficaz e, sobretudo, preventiva (ALMEIDA et al, 2007).

Portanto e mais do que isso, é dever do enfermeiro, de caráter ético-legal, realizar esse tipo de abordagem, a fim de não se tornar também mais um negligente, mesmo que, de praxe, muitos ainda tenham o receio de realizar a notificação devido ao medo de retaliação, por não terem conhecimento da legislação e não quererem se comprometer com possíveis processos criminais (ROSENO, 2008).

Considerações Finais

Esta pesquisa realizada a partir de levantamento bibliográfico tem relevante contribuição para o entendimento da problemática da violência sexual contra crianças e adolescentes, como uma fonte de leitura e informação sobre este agravo que tem impacto tão significativo em nossa sociedade, envolvendo um grupo social que é vítima da relação de poder exercida pelos adultos da forma mais covarde e desumana.

A notificação tão defendida neste trabalho deve ser valorizada nos serviços de saúde pelo profissional enfermeiro, tomando o embasamento legal como forma de propiciar a defesa da vítima e as devidas punições aos envolvidos nessa ocorrência anti-cidadã. Além disso, acredita-se que o enfermeiro deve participar da prevenção/controle dos eventos de abuso e exploração sexual, dando ênfase à educação em saúde para a família, como forma de se detectar e/ou prevenir casos de violência e através da realização de atividades que visem o aumento da auto-estima de crianças e jovens e a promoção da qualidade de vida, com a garantia de direitos e deveres aos pequenos cidadãos.

Referências



ALMEIDA, G. K. et al. Reflexão da enfermagem sobre a violência sexual na criança no município de Ji-Paraná/RO. **Revista de Iniciação Científica do CEULJI/ULBRA.** v. 2, 2007. Disponível em: <http://www.revista.ulbrajp.edu.br/seer/inicia/ojs/sitemap.php>. Acesso em: 02 set. 2008

ALONSO, I. L. K. Consulta de enfermagem. In: VERDI, M.; BOEHS, A. E.; ZAMPIERI, M. de F. M. (Org.). **Enfermagem na atenção primária de saúde:** textos fundamentais. Florianópolis: UFSC/NFR/SBP, 2005, v. 1, p. 144-165.

BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil.** Promulgada em 5 de outubro de 1988, Disponível em: http://www.trt02.gov.br/geral/tribunal2/legis/CF88/CF_88.pdf 2007, p112.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente:** lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. 3. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001. 92 p.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM - COFEN (BR). **Código de ética dos profissionais de enfermagem.** Rio de Janeiro, 1993.

NATAL. Prefeitura Municipal. **Violência sexual contra criança e adolescentes:** você sabe como agir? Cartilha para profissionais que lidam com crianças e adolescentes. 3 ed., Natal-RN, 25 p., abr., 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em: http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php Acesso em: 13. out. 2008.

PEREIRA, S. M.; SANTANA, J. S. da S.; FERRIANI, M. das G. C. Violência rima com adolescência? In: RAMOS, F. R. S. (Coord.) **Adolescer:** compreender, atuar, acolher. Projeto acolher/Associação Brasileira de Enfermagem. – Brasília: ABEn, 2001. p. 95-103.

ROSENO, R. Notificar é o primeiro passo. **Rádis – comunicação em saúde.** n. 70, p. 10 - 11, Jun. 2008.

**DEBATENDO EM TORNO DOS SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA PEDAGOGOS EM FORMAÇÃO NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ.**

Eliábia de Abreu Gomes BARBOSA

Bolsista PIBIC/CNPq.

Universidade Federal do Ceará- UFC

Introdução

Não são poucas as vezes que presenciamos no nosso dia-a-dia, situações de constrangimentos vivenciados por jovens e adultos desprovidos da leitura e de escrita. Há quem diga ainda que elas não se importem por não saberem ler e escrever. Com certeza, ler e escrever estão longe de determinar se uma pessoa é melhor ou pior do que outra que não detenha estes saberes.

Porém a questão que se deseja analisar aqui não é essa. Interessa-nos perceber sim, as percepções de futuros profissionais da educação em relação a estas pessoas. Em um olhar, mesmo que rápido, pela História da Educação brasileira percebemos o quanto a educação para o povo é carente de ações significativas, principalmente a Educação de Jovens e Adultos (EJA). É o caráter dual da educação: ricos aprendem de uma forma, pobres de outra.

Este artigo, fruto do trabalho de pesquisa realizado na disciplina de Pesquisa Educacional II do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC), procura, a partir dos significados atribuídos à EJA pelos pedagogos em formação nessa instituição, perceber se realmente o pedagogo, o primeiro profissional da educação, está desde sua formação inicial sensível a situação de analfabetismo que ainda vivem milhões de brasileiros e se pretende exercer sua prática nesta modalidade específica para trabalhar com esse público. Para isto estabelecemos um questionamento inicial: Quais os significados da Educação de Jovens e Adultos para pedagogos em formação na Faculdade de Educação da UFC?

Foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo com educadores em formação, cursando o terceiro semestre em diante, visto que a universidade possui outro currículo em andamento com alunos do 1º e 2º semestre no qual oferece em regime obrigatório algumas disciplinas pertencentes à temática da EJA.

A investigação se deu através de um questionário contendo questões abertas e fechadas, com os educandos em horário de aula, procurando perceber quais os reais conhecimentos e impressões que estes educandos trazem em relação à modalidade de EJA, bem como o interesse destes virem a habilitar-se nessa área, utilizando-se dos estudos nas disciplinas ofertadas pelo Núcleo de Aprofundamento em EJA e Educação Popular, em caráter optativo na referida instituição. A apuração dos dados contou com o auxílio do Programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

O trabalho estrutura-se da seguinte forma: no primeiro momento busca-se discorrer sobre alguns destaques da história da EJA no Brasil, posteriormente será colocada a contribuição da UFC na formação de pedagogos em relação à EJA, em seguida analisa-se, a partir do olhar desse pedagogo, os significados que ele atribui a essa modalidade de ensino e por fim faremos algumas considerações de caráter conclusivo, sugerindo maior aprofundamento no estudo da temática.

Alguns destaques da história Educação de Jovens e Adultos.

Ao fazermos um estudo sobre a história da educação de jovens e adultos no Brasil, observamos que ela foi marcada por altos e baixos, por momentos de progressos e retrocessos



que fizeram e fazem com que essa modalidade de ensino ainda seja um dos grandes desafios a serem enfrentados por nossos governantes e por nossa sociedade.

No Brasil Colônia encontramos uma educação de jovens e adultos sob a responsabilidade dos jesuítas que desenvolvia um trabalho com os índios para que eles pudessem ler o catecismo e seguir as ordens e instruções da Corte. Já no Império, a história relata a existência de experiências nessa área por meio de escolas noturnas para adultos, mas que por falta de estrutura física e de professores qualificados não obtiveram êxito.

Com a República, a partir da Revolução de 1930 ocorreram mudanças políticas e econômicas que permitiram o início de um sistema público de educação e o lançamento da primeira campanha nacional de educação de jovens e adultos. Isto para atender as exigências provocadas pelos processos de urbanização e de industrialização pelo qual o país passava.

Na primeira metade da década de 1960, tivemos o surgimento dos movimentos de educação popular, que tinham como objetivo principal tornar a população adulta parte ativa na vida política do país, por meio de novos métodos de alfabetização (HADDAD e DI PIERRO, 2000). Em relação a esses movimentos, foi no seio de um deles que surgiu a figura de Paulo Freire e a Pedagogia Libertadora, cuja origem está diretamente associada ao método de alfabetização de adultos de Freire e aos seus primeiros escritos sobre educação. Nesse período a alfabetização passou a ter objetivos que foram muito além de somente aprender a ler e a escrever, já que a partir da “educação problematizadora” o educando passou a ter uma visão crítica do mundo e da realidade que o cerca:

A “educação problematizadora” seria aquela capaz de proporcionar aos educandos o desenvolvimento do poder de captação e de compreensão do mundo, das relações dos homens com o mundo, da realidade mutável e transformável pelos homens (GHIRALDELLI, 1992 p.125).

Em relação ao período da Ditadura Militar, durante os 20 anos em que ele durou os brasileiros viveram o medo gerado pelo governo do arbítrio e pela ausência do estado de direito. No campo educacional, todo o projeto desenvolvido por Paulo Freire para a educação de jovens e adultos foi extinto e substituído pelo MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), um programa de alfabetização que do método de Paulo Freire só tinha a “casca”, enquanto que a “essência” foi completamente distorcida e esvaziada de sentido, como afirma Aranha:

Neste projeto, o método de Paulo Freire é aplicado de maneira deformada, apenas com as fichas de leitura, sem o processo de conscientização. Se os militares consideravam o método subversivo, mutilando-o, oferecem o seu avesso impensável como mera técnica de alfabetização (ARANHA, 1996, p.207).

No período de reconstrução democrática, década de 80, ocorreu na educação de jovens e adultos novos projetos voltados para alfabetização e pós-alfabetização. Surgiram novas perspectivas em torno da aprendizagem da leitura e da escrita, como o método silábico e a incorporação dos estudos da psicopedagoga Emília Ferreiro.

Por volta de 1985 o MOBRAL foi extinto e o seu lugar foi ocupado pelo programa Fundação Educar, que apoiava financeira e tecnicamente as iniciativas do governo, das entidades civis e das empresas. Porém a falta de verbas, a descontinuidade dos programas ocasionou a sua extinção, no ano de 1990, pelo presidente Fernando Collor.

Em março de 1990, no início do governo de Fernando Collor é extinta a Fundação Educar, fato que surpreendeu tanto aos órgãos públicos, como às entidades civis e outras instituições conveniadas. Dessa forma, o governo federal transferiu para os municípios a responsabilidade do ensino de alfabetização e pós-alfabetização de adultos.



Em 1993, o Brasil era um dos nove países com o maior número de analfabetos do planeta e precisava de crédito internacional para cumprir com os compromissos que assumira na Conferência Mundial de Educação para Todos. Já em 1994, Fernando Henrique Cardoso foi eleito para a presidência. Em seu primeiro governo ele deixou de lado essa proposta e priorizou uma reforma político-institucional da educação pública.

Em 1996, a nova LDB é aprovada pelo Congresso Nacional. Quanto à educação de adultos a nova LDB foi, segundo HADDAD e DI PIERRO (2000) curta e sem inovações. A única novidade foi o rebaixamento da idade mínima para que o aluno se submetesse aos exames supletivos, e foi fixada em 15 anos para o ensino fundamental e 18 para o ensino médio. Em 1997, o MEC dá início ao processo de consultas que resulta no Projeto Nacional de Educação (PNE), apresentado em fevereiro de 1998.

Encontramos na educação de jovens e adultos muitas contradições: ao mesmo tempo em que a Constituição de 1988 consagra o direito público subjetivo de jovens e adultos ao ensino fundamental, o Programa Alfabetização Solidária (PAS), idealizado em 1996, pelo MEC, continuava a insistir em *slogans* preconceituosos em relação ao analfabeto. Dentre eles, o pedido à população para que “adotasse” um analfabeto (DI PIERRO e GALVÃO, 2007).

A reforma educacional iniciada em 1995 tem como foco principal a diminuição dos gastos públicos, colaborando assim para o ajuste fiscal. Essa reforma fez com que a educação de adultos ficasse cada vez mais em uma posição marginal, posição que ela já ocupava junto às políticas públicas anteriormente. Um instrumento principal da reforma para desvalorizar essa educação foi a aprovação da Emenda Constitucional 14/96. A nova redação do artigo dá origem ao FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério). Instrumento legal que, por sua vez não registra as matrículas do ensino fundamental presencial de jovens e adultos para efeito de cálculo. Tal definição desestimulou os governos municipais e estaduais para o investimento desta modalidade de ensino.

Com a realização da V Conferência Internacional de Educação de Adultos – Confintea, em Hamburgo (Alemanha) em 1997, é aprovada a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro. Um dos temas centrais deste documento foi

[...] a garantia do direito universal à alfabetização e à educação básica, concebidas como ferramentas para a democratização do acesso à cultura, aos meios de comunicação e as novas tecnologias da informação. A educação de Jovens e adultos foi valorizada também por sua contribuição à promoção da igualdade entre homens e mulheres, à formação para o trabalho, à preservação do meio ambiente e da saúde (DI PIERRO, 2007).

Seis anos após a realização desse evento, em 2003, a UNESCO realizou um balanço nada agradável dos compromissos assumidos pelos 170 países presentes naquela Conferência. No caso do Brasil percebe-se que a concepção de alfabetização sugerida na Conferência não encontrou terreno fértil na prática. Em meio aos programas governamentais tais como alfabetização Solidária e Brasil Alfabetizado, criado nesse mesmo ano pelo governo federal continuamos a presenciar uma concepção de alfabetização baseadas na decodificação alfabética. O curto espaço de tempo com que esses cursos são ministrados resulta nas formações precárias e aligeiradas, reproduzindo assim o quadro insatisfatório da escolarização da população jovem e adulta do nosso país.

Outro ponto a se destacar é que não conseguimos assimilar bem o alargamento que o conceito de formação de adultos teve após tal evento, embora ele tenha influenciado ao Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, responsável pela relatoria do parecer que deu origem às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Segundo DI PIERRO (2005) esta tem sido a concepção que predomina ainda entre os educadores e gestores. É uma



visão compensatória, como mera reposição de uma escolaridade perdida quando os jovens e adultos eram crianças.

A hegemonia de tal pensamento não permite que políticas intersetoriais sejam criadas para essa população, articulando a educação básica desses sujeitos a tantas outras vertentes como a cultura, a geração de trabalho, a educação ambiental etc não permitindo assim uma formação integral do indivíduo como propunha a V CONFINTEA.

No movimento pela educação de adultos surge uma articulação de fóruns regionais de educação de adultos juntamente com redes da sociedade civil, com a UNESCO, o CONSED (Conselho de Secretários de Educação do Estado), a UNDIME (União dos Dirigentes Municipais de Educação). Essa união foi responsável pela realização de Encontros Nacionais de Educação de Adultos, os Enejas, que acontecem anualmente.

De acordo com DI PIERRO (2005) outros órgãos do governo passaram a desenvolver programas de alfabetização de jovens e adultos. Dentre essas iniciativas as mais importantes encontram-se o PLANFOR (Ministério do Trabalho); o PRONERA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA); o ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA (Conselho da Comunidade Solidária) e o RECOMEÇO.

Neste novo século verificamos um aumento no número de vagas ofertadas pelas instituições, mas ainda é um ensino desqualificado, pois o número de vagas foi ampliado sem preocupação com a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, não havendo uma formação adequada de professores, nem uma melhoria na infra-estrutura das escolas para receber os novos alunos.

Assim, ao longo da história brasileira é notório que:

[...] às margens da inclusão e exclusão educacional foram sendo construídas simétrica e proporcionalmente a extensão da cidadania política e social, em íntima relação com participação na renda e o acesso aos bens econômicos (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.126).

A Educação de Jovens e Adultos na Universidade Federal do Ceará

Dentre os cursos de Pedagogia da Região Nordeste que oferecem área de aprofundamento na temática da Educação de Jovens e Adultos (EJA), encontra-se o da UFC. Esta instituição oferece, através do Departamento de Teoria e Prática de Ensino e do Departamento de Estudos Especializados, cinco disciplinas que reunidas formam a Área de Aprofundamento em Educação de Adultos e Popular, disponível ao discente já em nível de graduação.

O Departamento de Teoria e Prática de Ensino oferece a disciplina Pedagogia de Paulo Freire em regime obrigatório e o Departamento de Estudos Especializados trabalha as disciplinas: Movimentos Sociais e Educação, Educação Popular, Educação de Adultos e Prática de Educação de Adultos e Popular, ambas em caráter optativo. Ao cursar todas essas disciplinas o pedagogo terá em seu diploma a habilitação em Educação Popular e consequentemente estará fundamentado para trabalhar com o público da EJA.

A disciplina Pedagogia de Paulo Freire procura abordar o pensamento deste educador que muito se destacou no mundo acadêmico e na própria história da educação brasileira, bem como a sua influência na prática pedagógica popular que difundiu em diferentes povos. Trata-se de um convite ao conhecimento da obra freireana, mais precisamente aos fundamentos de uma pedagogia crítico-emancipatória, dialética, reflexiva e que reconhece a potencialidade humana e sua vocação histórica de “ser mais”, como Freire mesmo dizia: “Esta busca do *ser mais*, porém não pode se dizer no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos” (FREIRE, 2005, p.86).

Segundo o programa da disciplina do período de 2004.2, são seus principais objetivos:



1-contextualizar a Pedagogia de Paulo Freire no quadro do desenvolvimento da sociedade brasileira; 2- debater os pressupostos antropológicos, epistemológicos, filosóficos e sociológicos da pedagogia freireana; 3- observar e analisar experiências de educação baseadas em Paulo Freire a fim de extrair subsídios para a prática pedagógica popular; 4- refletir sobre as diferentes alternativas de prática pedagógica escolar ou não, inspiradas nas reflexões freireanas e de seus principais continuadores; 5- vivenciar uma prática pedagógica baseada no diálogo, na colaboração e na produção independente.

Já a disciplina de Movimentos Sociais e Educação, quando ministrada pela Professora, Dra. Sônia Pereira, costuma ter seu curso dividido em três unidades: Como pensar o Brasil; A trajetória dos movimentos sociais no Brasil e no Ceará e o Aprendizado nos movimentos sociais, ou seja, no decorrer da disciplina procura-se compreender a sociedade brasileira principalmente no que diz respeito as suas raízes culturais e políticas, conhecer o caminho traçado por esta sociedade na construção de sua cidadania e finalmente, identificar nas experiências participativas e de redes de movimentos suas contribuições para a aprendizagem.

“Problematizar e compreender qual a real dimensão e contribuição dos movimentos sociais na constituição de uma nova cultura política no Brasil” é o principal objetivo da disciplina.

Em relação à disciplina de Educação Popular, esta traz em seu programa do semestre de 2006.1 como objetivo geral, a proposta de: “Propiciar uma fundamentação básica em Educação Popular, demonstrando a diversidade de seus conceitos e de suas práticas e a evolução das discussões em torno da mesma.” Conhecer e vivenciar experiências de educação popular é uma oportunidade ímpar oferecida na disciplina. Esta também dispõe de uma metodologia que visa à tomada de decisão respeitando sempre as considerações e aspirações dos educandos, chegando a elaborar o planejamento do curso de forma coletiva e participativa.

A disciplina de Educação de Adultos tem dentre outros objetivos perceber as várias concepções didático-pedagógica e a proposta educacional dos grupos que trabalham com educação de adultos para posteriormente o educando esteja apto a refletir sobre essa prática, como também discutir a situação em que se encontra a educação de adultos na perspectiva da sociedade capitalista, através do conhecimento das políticas públicas voltadas para esse público.

Finalmente temos a disciplina de Prática de Educação de Adultos e Popular, última disciplina da Área de Aprofundamento, geralmente coordenada pela professora Eliane Dayse, pesquisadora da temática. Esta disciplina possui três pré-requisitos para ser cursada. O pedagogo em formação só poderá cursá-la se anteriormente já ter cursado as disciplinas de: Movimentos Sociais e Educação Popular e Educação de Adultos.

Após as aulas teóricas introdutórias nas quais o formando se instrumentaliza a fim de refletir sobre sua prática pedagógica enquanto educador popular, este irá conhecer na prática uma experiência de educação de adultos ou popular presente em um dos diversos em espaços existentes, sejam eles escolares, ONG's ou movimentos sociais. Para isto receberá orientação individual e posteriormente ao acompanhamento da experiência prática terá que elaborar um relatório e apresentá-lo a professora responsável pela disciplina.

Percebe-se desde já que o pedagogo que cursar todas essas disciplinas terá desde sua formação inicial uma base sólida e enriquecedora no que diz respeito à questão da educação de adultos e toda a temática que se encontra em torno dela e estará preparado para enfrentar as várias situações que a nova pedagogia contemporânea exige-nos.

Primeiras aproximações: o olhar do pedagogo



Em nosso trabalho de campo contamos com a participação de 73 graduandos (as) com a média de idade de 25 anos, ou seja, a maioria dos entrevistados é jovem e os 80,8% correspondente as mulheres nos revela a predominância da presença do sexo feminino no curso.

Independentemente de terem ou não feito disciplinas sobre o tema a grande maioria dos participantes compreendem a EJA como um meio de se ter acesso ao processo de ensino-aprendizagem daqueles que não tiveram a oportunidade de tê-lo, por motivos diversos. Já para 28,8% das pessoas, a EJA tem como objetivo alfabetizar as pessoas que estão fora da faixa etária.

Identificamos que alguns participantes aprofundaram o conceito da EJA. Muitos afirmaram que ela é uma modalidade de ensino que deve ir além dos conteúdos programados, possibilitando ao educando uma visão de mundo e uma formação cidadã. Outros ainda colocaram a EJA como sendo uma prática educativa que deve reconhecer e valorizar o conhecimento do educando e infelizmente, apenas uma pessoa percebe a EJA como um direito.

Em relação a experiência com a EJA a grande maioria (71,2%) afirmou nunca ter tido nenhum tipo de contato com a modalidade. Já em relação aos conhecimentos sobre os programas ou políticas educacionais voltadas para a EJA, 32,9% afirmaram possuir conhecimento da existência destas políticas, enquanto a grande maioria (67,1%) desconhece as mesmas. Dos diversos programas/políticas citados pelos entrevistados que responderam possuir conhecimento sobre estes, foram encontradas as seguintes nomenclaturas: Brasil Alfabetizado, Alfa-lite, PRECE, Alfabetização Solidária, PROEJA, PROJOVEM e legislações.

Quando indagados se a universidade oferecia algum tipo de habilitação para o pedagogo trabalhar com a EJA, 71,2% dos pesquisados revelaram conhecer essa especificidade do curso. Das disciplinas envolvidas na temática da EJA, a disciplina de Pedagogia de Paulo Freire foi a que mais obteve matrículas dentre os entrevistados (49,3%). Esse dado ratifica a estreita relação que se estabeleceu na Faculdade de Educação da UFC entre a Educação de Jovens e Adultos e o educador Paulo Freire.

A disciplina de Educação Popular despertou o interesse em 39,7% dos entrevistados. A terceira mais cursada foi a disciplina de Educação e Movimentos Sociais (31,5%), a disciplina de Educação de Adultos com 17,8% e a Prática de Educação de Adultos e Popular, 11%.

Dentre essas matrículas, 26% são de alunos que têm a pretensão de aprofundamento na temática e 16,4% pretende exercer a profissão não área. No entanto, a falta ainda de interesse para o trabalho nessa modalidade de ensino se expressa nos seguintes números: 15,1% das matrículas serviram para a obtenção de créditos para o currículo, 13,7% pela disponibilidade de horário e 28,8% nunca cursaram nenhuma das disciplinas da área, somando 57,6% dos alunos entrevistados.

Os estudantes que afirmaram ter interesse em trabalhar com a EJA apontaram interesse nas atuações de professor alfabetizador (28,8%). Seguidamente, com 12,3% de preferência, indicaram a opção de seguir carreira acadêmica na área como docente ou pesquisador. Pode-se perceber, então, que atuações na área de gestão escolar ou secretaria de educação revelam quase a mesma proporção (11%) por parte dos estudantes. Nesse caso, podemos afirmar que a Educação de Jovens e Adultos, quanto ao exercício docente no ensino fundamental e médio (formal / informal), necessita de maiores incentivos e políticas públicas que possam estimular os estudantes a atuarem nessa área.

Os estudantes atribuem muita importância à existência dessa área de aprofundamento no curso de Pedagogia (69,9%), revelando a consciência de que há uma necessidade de formação dos docentes voltados para EJA e que esta, seja completa nos estabelecimentos ofertantes.

Em suas falas os estudantes (74%), acreditam que não há um número adequado de políticas públicas voltadas para que isto ocorra de fato. A modalidade não recebe atenção suficiente ao ponto de promover um maior envolvimento dos estudantes.



O diagnóstico da situação presente revela a ausência de diretrizes e políticas públicas de formação de educadores de jovens e adultos. As experiências e a reflexão por elas demandada e alimentada, apontam, também, alguns princípios que deveriam ser incorporados à constituição dessas diretrizes e políticas.

Pouco mais da metade dos estudantes (56,2%) afirmou possuir interesse em concluir a habilitação em EJA. Entre os principais motivos, encontram-se a aptidão para trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos (26%) e a crença no mercado de trabalho (15,1%), revelando, a partir daí, uma divergência de opiniões; pois embora não acreditem na potencialidade das políticas públicas, os estudantes acreditam que o mercado de trabalho possa ser satisfatório, já, 50,7% dos entrevistados o considera interessante. Tratam da satisfação do educador em contribuir para a formação de um indivíduo mais ativo na sociedade.

Os que não revelam interesse pelo mercado de trabalho o justificam na falta de interesse político e a ineficiência das políticas públicas; na má remuneração; na formação profissional deficiente; na não valorização e/ou incentivo para o trabalho nesta área; não acreditam na capacidade dos educandos, dentre outros empecilhos.

A constatação da existência de certa descontinuidade entre a formação acadêmica e o mercado de trabalho recomenda a abertura de diálogos com maiores esclarecimentos entre os estudantes e os centros de formação. A temática da EJA deve ser trabalhada amplamente de forma que possa atender às expectativas das instituições de ensino, dos professores em formação e dos educandos, que por sua vez, devem ter as suas necessidades satisfeitas de acordo com o contexto em que estão inseridos.

Para que o desenvolvimento da EJA aconteça na UFC acreditam que é preciso ter uma maior ligação entre a teoria e a prática. Explicitam a necessidade de haver uma maior divulgação, incentivo e investimento por parte da universidade. Como por exemplo: aumento do número de disciplinas e vagas, melhor formação acadêmica, bolsas de pesquisa e extensão na área, ciclos de debates, etc.

Algumas considerações]

Não é de agora que o analfabetismo e a educação de jovens e adultos estão presentes na nossa história. Cada momento político e econômico emprestava um sentido à alfabetização da população jovem e adulta. E se hoje o Estado se propõe a desenvolver ações no combate ao analfabetismo, deve-se indagar se ele está reconhecendo que foi incapaz e negligente em relação às crianças e jovens que não tiveram acesso à educação. Hoje, tal população forma uma massa de jovens, adultos e idosos analfabetos e semi-analfabetos, excluídos por uma sociedade, que não conseguiu oferecer a condição ao exercício pleno de sua cidadania em uma sociedade letrada: a aquisição e uso social da leitura e escrita.

A posição ainda marginal ocupada pela EJA no interior das políticas públicas suscitam reflexões e debates a cerca dos aspectos que participam da formação de educadores para esta área. Nessa formação é preciso identificar o sentido ou significado que esses pedagogos atribuem à EJA, para que assim possamos delinear a situação em que se encontra a identidade da EJA nesses educadores com a sua formação ainda em construção.

As políticas públicas, por sua vez, com todas as suas especificidades, não são suficientes para estimular o crescimento do número de profissionais dispostos a atuarem nessa área. Com isso, a quantidade de educadores habilitados na EJA não é suficiente para atender a demanda do público à sua procura, que tende a crescer na medida em que não são instauradas políticas eficazes que proporcionem o atendimento educacional adequado a essas pessoas na época certa, ou seja, quando estes jovens e adultos ainda são crianças.

A pesquisa nos autoriza a afirmar que apesar da grande maioria dos estudantes ter conhecimento sobre o núcleo de habilitação em EJA, um número considerável de entrevistados



(28%) afirmou não ter cursado qualquer disciplina referente ao núcleo, o que nos supõe, então, o desinteresse por habilitar-se e vir a praticar qualquer tipo de atividade nessa área.

Sugere-se a partir desse estudo que o preparo de um docente voltado para a EJA deva incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, àquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer.

O diagnóstico da situação presente, entretanto, revela a ausência de diretrizes e políticas públicas de formação de educadores de jovens e adultos. A universidade, por sua vez, juntamente com o Estado, deve participar e contribuir ativamente para o desenvolvimento da EJA na formação de educadores, possibilitando o surgimento de novos programas e políticas, a fim de promover uma divulgação mais esclarecedora e propícia de um crescimento mais intenso.

Nesse contexto, percebemos a necessidade de atribuir maior atenção para uma boa formação desses profissionais. A diversidade de embasamento teórico e prático destes, possibilita um processo de alfabetização e pós-alfabetização com maior qualidade; visto que, o alfabetizador que detém os conhecimentos necessários para o exercício do Magistério em EJA, reúne os saberes específicos para se envolver nessa prática, bem como, possui uma formação adequada voltada a metodologias e conhecimentos didáticos essenciais para se trabalhar com este público. Assim esperamos ter contribuído com a reflexão deste tema ao mesmo tempo em que registramos o interesse em aprofundá-lo em outros trabalhos.

Referências Bibliográficas

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2004
- DI PIERRO, Maria Clara. **Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil**. In: PEJA/SECAD/MEC/RAAAB (org.). Construção Coletiva: Contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, 2005.
- _____. **Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil: os compromissos e a realidade**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.
- _____. e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GHIRALDELLI, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1992.



EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO: PROCESSO DE APRENDIZAGEM SOB A ÓTICA DO CURRÍCULO.

Eliábia de Abreu Gomes BARBOSA

Bolsista PIBIC/CNPq

Raquel Carine de Moraes MARTINS

Bolsista do PIBIC/UFC

Sônia Pereira BARRETO

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Introdução

Ao buscarmos construir uma escola para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos interrogamos sobre uma série de aspectos que se constituem de alta relevância para que o direito à educação desses sujeitos com os quais trabalhamos¹⁶ seja realmente efetivado. Dentre esses aspectos encontram-se: a organização do currículo; a formação dos docentes; o material didático a ser utilizado; a infraestrutura dos espaços escolares; o acompanhamento pedagógico, dentre outros.

Este texto nos remete aos desafios que educadores (as) e educandos (as) do campo enfrentam cotidianamente, no que diz respeito ao processo de aprendizagem e, mais especificamente, ao currículo; busca também contribuir para a reflexão dos envolvidos com a temática, de sorte a propiciar novas perspectivas para a EJA. Até 1995, por exemplo, não havia no país uma referência nacional para nortear os currículos propostos pelas 27 Secretarias de Educação Estaduais e 5.600 municipais que compõem o Estado federativo brasileiro. Após longo processo de debate nacional, tanto no âmbito do Estado, como da sociedade civil organizada, foi aprovada, em dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei máxima da educação brasileira. Dentre suas propostas, a LDB determina como competência da União estabelecer, em colaboração com estados e municípios, diretrizes para nortear os currículos, de modo a assegurar uma formação básica comum em todo o país (PRADO, 2000).

Com base nas questões sistematizadas em dois projetos de pesquisa, dos quais fazemos parte, “Educação do Campo: A Educação de Jovens e Adultos e as Políticas Compensatórias” e “A Construção do Direito à Educação: Significados do Letramento para Trabalhadores Rurais”, procuramos compreender as várias facetas envolvidas no processo de construção do currículo desses educandos, que após muito tempo afastados da sala de aula resolveram retornar a escola.

A metodologia utilizada pelas pesquisas nos municípios cearenses de Baturité¹⁷ e Caucaia¹⁸, de 2005 até 2008, constitui-se de atividades que obedeceram ao seguinte esquema: a

¹⁶ As autoras possuem envolvimento de várias ordens com a temática: ambas atuaram como educadoras em sala de aula de EJA no campo e na cidade; na Universidade concluíram os estudos em todas as disciplinas relacionadas com o núcleo de Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular; participam do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Ceará e são bolsistas de iniciação científica (PIBIC/CNPq/UFC) do Grupo de Pesquisa: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola.

¹⁷ Baturité situa-se em região serrana, a 106 quilômetros de Fortaleza. O município conta hoje com uma população aproximada de 30 mil habitantes; 1/3 dessa população vive no campo e têm sua ocupação no trabalho agrícola, especialmente na fruticultura (banana), milho, e feijão. Caracteriza-se pela estrutura de minifúndio e possui considerável parcela de trabalhadores que não possuem terra alguma; esses produzem, portanto, na condição de meeiros ou, dependendo do cultivo pagando outra porcentagem (1/3 ou 1/4 da produção) de renda pelo uso da terra de outros. Em resumo, o quadro econômico – social de Baturité, particularmente da população do campo é marcado pela pobreza, pelas precárias condições de habitação e saneamento, pelo desemprego de jovens e adultos.



análise dos dados secundários existentes sobre a educação de jovens e adultos na educação rural e seleção dos indicadores da pesquisa; inserção do grupo na realidade através de visitas sistemáticas, com o objetivo de conhecer a área e de entrosamento, permitindo minimizar a distância social com os sujeitos da pesquisa; e dinâmicas e técnicas grupais com o intuito de construir um processo orgânico, aberto e contínuo, onde a comunidade pôde participar do processo de ação-reflexão-ação como protagonista; também foram realizadas entrevistas individuais e coletivas com os sujeitos envolvidos.

No primeiro momento faremos breve registro de alguns achados da pesquisa acerca de como vem sendo trabalhado o currículo; a seguir, traçaremos as perspectivas atuais sobre a concepção de Educação do campo, âmbito no qual se desenvolve o estudo; por fim, faremos algumas considerações acerca da temática.

Aspectos curriculares no processo de aprendizagem

A pesquisa nos autoriza a afirmação dos seguintes pontos: a educação de jovens e adultos do campo é descontextualizada; conteúdos são infantilizados; a formação de professores (apesar da crescente oferta) é precária; os materiais didáticos são insuficientes; o acesso às novas tecnologias e às bibliotecas (essas são raras e não funcionam no período noturno) é negado; não há acompanhamento e planejamento pedagógico adequado e coletivo, dentre outros.

Um primeiro reconhecimento que deve ser feito ao abordar o tema “currículo” é compreendê-lo como um campo complexo de ações, de valores, que envolve múltiplos sujeitos em diferentes instâncias, cada um com tarefas específicas. Nesta perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos passa a ser percebida como uma educação em termos de campo político-cultural; um espaço de saber-poder que produz diferentes identidades. E, mais especificamente, a EJA do campo trata de um espaço delimitado que deve ser compreendido em todos os seus aspectos culturais, sociais e econômicos.

O processo de escolarização desses sujeitos deve ser constituído como um espaço de socialização, que propõe contribuir para a formação de um sujeito crítico, como um local de produção de saberes e práticas, o qual tem a função de estabelecer a relação com o saber produzido historicamente pelas comunidades tradicionais.

Contudo, não é essa a realidade que encontramos em nosso trabalho de campo. A prática verificada nas escolas aproxima-se mais com o modelo de educação “bancária”, da qual nos falou Paulo Freire. Este modelo de educação não incita o homem a ir em busca do “ser mais”. Através dele não há problematização da realidade ou uma discussão sobre o mundo e as pessoas em suas relações, portanto, não há descoberta, desvelamento, movimento e diálogo. Pelo contrário, os educandos são conclamados a receber passivamente conteúdos e informações pré-estabelecidas de pessoas que, na maioria das vezes, “caem de pára-quedas” na realidade onde vivem.

Assim o saber é tido como uma espécie de doação dos que sabem aos que nada conhecem. Um modelo de educação fundado nesses parâmetros tende a servir à opressão, à passividade, como nos falou Paulo Freire:

Não é de estranhar, pois, que nesta visão ‘bancária’ da educação, os homens sejam vistos como seres de adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua

¹⁸ Localiza-se na região metropolitana de Fortaleza e situa-se a 8 km da capital cearense. É um dos maiores municípios em termos territoriais, com extensão de 1.228 km² e a população rural alcança aproximadamente 10% dos seus trezentos mil habitantes; sua economia caracteriza-se predominantemente como de serviços (61%) e industrial (35,8%), configurando-se a agropecuária (3,2%) como atividade secundária.



inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos (FREIRE, 2005, p.68).

Por outro lado, como nos lembra Apple (1989):

(...) as escolas não são ‘meramente’ instituições de reprodução, instituições em que o conhecimento explícito e implícito ensinado molda os estudantes como seres passivos que estarão então aptos e ansiosos para adaptar-se a uma sociedade injusta. (...) O que é mais provável que ocorra é a reinterpretação por parte do estudante, ou na melhor das hipóteses, somente uma aceitação parcial, e muitas vezes a rejeição pura e simples dos significados intencionais e não intencionais das escolas. (p.30)

Por mais que a escola cumpra um papel predominante na função de reproduzir as desigualdades sociais, há formas de resistências explícitas por parte de quem a vivencia, não sendo, assim, concebida de maneira estática. Um dos exemplos que podemos citar seria a não permanência dos (as) educandos (as) em sala de aula, um aspecto que é desafiador nas escolas noturnas, de jovens e adultos.

A educação que a pesquisa verificou, muitas vezes, é vazia de diálogo e consequentemente de criticidade. Em sua proposta de educação libertadora Paulo Freire fala da busca de companheirismo entre educadores e educandos; uma mudança nas relações sociais ao serem criados laços de amizade, através do permanente ato do diálogo: “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p.79). Já a pedagogia do opressor, em sua teoria da ação antidialógica, insiste exatamente no oposto, ela divide em busca da manutenção da ordem:

Na medida em que as minorias, submetendo as maiorias a seu domínio, as oprimem, dividi-las e mantê-las divididas são condição indispensável à continuidade de seu poder.

Não se podem dar ao luxo de consentir na unificação das massas populares, que significaria, indiscutivelmente, uma séria ameaça à sua hegemonia. (...) Conceitos, como os de união, de organização, de luta, são timbrados, sem demora, como perigosos. E realmente o são, mas, para os opressores. É que a praticização destes conceitos é indispensável à ação libertadora. (FREIRE, 2005, p.160-161)

A utilização do diálogo como forma de se “apossar” da história de vida dos educandos para que, a partir delas, sejam criadas metodologias que proporcionem uma aprendizagem significativa também não foi encontrada nas salas de aula visitadas nos dois municípios pesquisados. As aulas ainda são predominantemente tradicionais, onde os alunos copiam e os professores expõem e repetem os conteúdos propostos.

Ao pensarmos em um currículo para a EJA é necessário que consideremos algo específico nessa modalidade de ensino. Trata-se de pessoas que chegam à sala de aula após um “duro” dia de trabalho, que possuem baixo nível de auto-estima e que ainda têm que enfrentar uma série de preconceitos por retornarem à escola.

O aluno jovem e o aluno adulto compõem um público numeroso e heterogêneo, com faixa etária bem diferenciada e apresenta como características comuns a auto-imagem negativa, uma grande defasagem no nível de escolaridade, renda familiar baixa, elevado índice de desemprego e preponderância de alunos egressos na escola pública. Os economicamente ativos trabalham na indústria,



com prestação de serviços, são donas de casa e alguns profissionais autônomos (SEDUC, 2005, p.50).

Quando trabalhamos com sujeitos jovens e adultos precisamos compreender que estamos tratando de um público que já desenvolveram modos próprios de elaboração e de lidar com o real, mesmo na ausência da linguagem escrita e de conhecimentos sistematizados.

Um dos pontos a serem destacados aqui é a forma como se vê esse educando (a), trabalhadores e trabalhadoras rurais. Encontramos, muitas vezes, nos próprios educadores (as) formas “minimalistas” de se tratar esses sujeitos termos como: “os bichinhos”, “os coitadinhos”, “as tarefinhas”; expressões essas que revelam um olhar que subestima os (as) educandos (as), não os considerando sujeitos com possibilidades e sujeitos históricos. O currículo - ao tratar também dessas formas de interações quando da formação de educadores e educadoras - deve ser redirecionado para atender a especificidade dos educandos.

A educação do campo: perspectivas e desafios

Furtado (2003) com muita propriedade nos lembra em seu estudo sobre a educação para a população rural no Brasil que “o setor rural fica esquecido pelas políticas públicas e dentro dele a escola do campo, porque se dizia que não iria resistir à forte urbanização [...]”.(p.48) Nessa direção, o meio rural sempre foi visto de maneira secundária dentro das prioridades das políticas de desenvolvimento industrial do Brasil, principalmente para as classes populares, pois há uma minoria no campo que sempre foi beneficiada pelas políticas econômicas ligadas ao agronegócio.

Para alguns estudiosos o processo de modernização pelo qual o país passava acabaria com o conceito de população rural. Assim, com a extinção desse conceito, para que educação? Segundo Wanderley (apud FURTADO, 2005, p. 48): “Muitos estudiosos se desinteressaram pelo ‘rural’, como se ele tivesse perdido toda consistência histórica e social, como se o fim do ‘rural’ fosse um resultado normal, previsível e mesmo desejável da modernização da sociedade”.

A inclusão da temática da educação rural no país no campo jurídico acontece em meados das primeiras décadas do século XX devido, principalmente, ao debate sobre a importância da educação nesse espaço, como forma de acabar com a migração das pessoas do campo para a cidade e assim também aumentar a produtividade (BRASIL, 2002).

Em 1998 realizou-se a 1ª Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo em Luziânia, Goiás, promovida pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Universidade de Brasília (UnB), a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Esse evento é considerado por Caldart como “o momento de batismo coletivo de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e vive no campo” (CALDART, 2004, p. 13).

Ainda de acordo com a autora, a partir dos momentos preparatórios ¹⁹ para a realização desse evento, surgiu uma nova maneira de pensar a educação do campo e consequentemente o próprio campo. Nessa conferência foi reafirmado que o campo “é espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos” (CALDART, 2004, p. 14).

O campo da Educação do Campo, proposto pelo movimento “Por Uma Educação do Campo”, nascido da articulação dos vários sujeitos (organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo, movimentos sociais, associações, sindicatos, universidades, etc) é diferente do paradigma da educação rural, vivido anteriormente. Para Fernandes e Molina

¹⁹ Segundo Fernandes e Molina (2004) a idéia de Educação do Campo teve seu nascimento no Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera), em 1997, no campus da Universidade de Brasília. O evento teve a promoção do MST juntamente com a própria UnB, Unicef, Unesco e a CNBB.



(2004), a educação rural tem como referência o produtivismo. O campo é tido somente como espaço de produção de mercadorias. Por isso esse movimento recusa essa visão e vem lutando para que o campo seja visto como

[...] espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, o trabalho, a cultura e suas relações sociais. Esta concepção educacional não está sendo construída *para* os trabalhadores rurais, *mas por eles, com eles*, camponeses (FERNANDES e MOLINA, 2004, p.63 e 64).

Esses autores afirmam ainda que na 2ª Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, em 2004, já era possível perceber que a construção de um novo paradigma da educação do campo encontrava-se em uma nova fase. Tal fato deve-se, principalmente, às várias experiências que foram sendo construídas pelos movimentos de camponeses e outras organizações. Uma das experiências mais frutíferas foi a construção do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que vem se constituindo como uma política pública, conseguindo trabalhar o conceito de educação do campo em interação com outros aspectos da vida dos camponeses, apesar dos grandes problemas burocráticos que o mesmos ainda enfrentam.

Outra conquista recente foi à aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo, em 2002. Documento nacional que possibilita às diversas localidades direcionarem de maneira apropriada a educação para o meio rural. Os aspectos destacados nas Diretrizes são: formação de professores, currículo, estrutura física, material didático, política de financiamento, dentre outros. No que se refere ao currículo temos:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país. (BRASIL, 2002, p.37)

O texto refere-se à exigência de uma educação contextualizada, vinculada aos sujeitos que vivem no campo, indo de encontro às propostas impositivas, colocadas de cima pra baixo. Portanto, o contexto exige que a escola do campo tenha a participação efetiva dos atores envolvidos com o objetivo de fazer da escola um espaço vinculado aos aspectos inerentes à vida em comunidade.

A nova fase de construção desse paradigma só foi possível ainda devido à contribuição de várias instituições e movimentos tais como: o MST; a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag); a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (Unefab); a Associação Regional das Casas Familiares Rurais (Arcafar); o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); O Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC) (FERNANDES e MOLINA, 2004).

São muitas as dificuldades a serem sanadas em relação à EJA do campo e essas não devem ser analisadas sem que se escute a voz dos sujeitos nela inseridos, principalmente no que diz respeito aos educandos (PAIVA, 2006). É de grande relevância para este trabalho refletir e assim valorizar o que esses homens e mulheres partilharam conosco, durante nosso trabalho de campo, no que diz respeito aos desafios que lhes são postos quando de seus esforços para voltar à escola (PEREIRA, 2006).



Contudo, na prática, a escola parece ainda não perceber essa especificidade e para exemplificar, consideremos a necessidade de um calendário diferenciado. Se esse não é aplicado problemas persistem:

[...] é uma dificuldade tão grande por que quando chega o mês de agosto aí o pessoal já começa a colheita do milho né... aí vem a colheita de outras culturas no caso o algodão [...]Aí quando chega o mês de outubro até o final do ano o pessoal já vão começar a contar terra pra agricultura do ano seguinte...né aí quando entra o inverno [...]nós não temos assim um tempo suficiente pra dizer assim: nos temos esse período somente pra escola... entoce não existe...(educador da EJA).

Ao avaliar essa situação destaca-se a importância de trazer para a realidade da escola o contexto social, pois será por meio disso que tanto professores como alunos encontrarão objetivos e significados para a aprendizagem. Esse entendimento também remete ao fato de compreender o currículo como possibilidade de articular experiências de aprendizagem. A escolha dos saberes escolares a serem ensinados ocorre mediante decisões fundamentadas na concepção de conhecimento em determinado momento histórico.

Nessa perspectiva o aluno é um sujeito que tem singularidades e que participa das relações sociais. A relação com a escola e com o saber constitui uma relação social, mas não é determinada automaticamente pela posição de dominação ou não que o sujeito ocupa. A relação com a escola e com o saber é uma relação construída pelo sujeito que, ao ler o mundo, busca sentidos e tenta responder ao seu contexto.

De acordo com Oliveira (2005), não é pelo simples dizer algo a alguém que resultará aprendizagem. Segundo a autora é preciso que o que foi dito entre em conexão com os interesses, com as crenças, valores e saberes da pessoa que escuta aquela mensagem.

Contudo, há consenso de que os currículos da educação de jovens e adultos necessitam incorporar certos desafios éticos, políticos ou práticos da vida social contemporânea, relacionados ao exercício da moderna cidadania. Para Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2001) quatro temas relacionados às mudanças na sociedade nesta transição de milênio parecem muito relevantes para o currículo do ensino fundamental para jovens e adultos: meios de informação e comunicação; diversidade étnico-racial e multiculturalismo; meio ambiente e qualidade de vida; relações sociais de gênero e direitos da mulher.

Para isto os (as) gestores (as) precisam assumir mais claramente uma atitude convocatória, chamando toda a sociedade a engajar-se em iniciativas voltadas à elevação do nível educativo da população. O teor desse chamado deveria contemplar, especialmente, a motivação para que todos continuem aprendendo ao longo da vida, já que a necessidade, a vontade e a possibilidade de aprender são inerentes a todos os seres humanos, do nascimento à velhice (DI PIERRO, JOIA, RIBEIRO, 2001).

Considerações finais

É urgente a necessidade de se perceber a educação de jovens, adultos e idosos como políticas que passem a ser tomadas como indicador de alto grau de desenvolvimento sustentável para o meio rural. Para se atingir esse objetivo é preciso considerar as questões emergentes e analisar as possibilidades para uma tomada de decisão que atenda as necessidades sociais e individuais dos envolvidos no processo de aprendizagem. A discussão da opção curricular deve ser um processo dialógico e comprometido com as pessoas jovens e adultas que estão inserindo nesse processo de formação.



Ao elaborar um currículo para a EJA, devemos lembrar que desenhar currículos que o professor não possa modificar é uma estratégia pouco eficaz; o desenvolvimento do currículo há de basear-se na formação específica do educador e educadora do campo.

Defendemos a necessidade de integrar a formação de educadores (as) aos processos de desenvolvimento curricular traçados nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo. É fundamental que o educador (a) conheça a concepção de currículo do curso em que atua e quais os seus objetivos, buscando encontrar equilíbrios entre suas crenças e seus conhecimentos, para melhor coordenar sua prática docente.

O direito à educação de jovens e adultos deverá ir para além da chamada “oportunidade”, pois se trata de um direito subjetivo. Um novo olhar deverá ser construído. A EJA, hoje, adquire novas dimensões e o olhar sobre os (as) educandos (as) se alarga. Deve-se reconhecer esses sujeitos como jovens e adultos em tempos e percursos próprios de jovens e adultos.

Por isso, pensar no desenvolvimento das alternativas de organização curricular para a EJA envolve uma série de discussões coletivas, que contemple não somente os conteúdos a serem trabalhados, mas também todos os outros aspectos que interferem na realidade desses sujeitos.

Mais do que palavras legais, o direito a ter direitos transcendem qualquer aparato ideologicamente posto, é de ação que se trata. Ação essa resvalada de um processo transformador, este não se delimita a reformas impostas pelo sistema que visa amortecer os conflitos, mas que como parte da sociedade civil, a categoria de professores de EJA, por se tratar de uma modalidade com base histórica em concepções amplamente política e indagadora, deve ser redirecionada.

Referências

- ARROYO, Miguel. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão.** In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.
- ARROYO, Miguel G. **Por um tratamento público da educação do campo.** In: Por uma educação do campo - Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo. Caderno nº 5. Brasília, 2004.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo** (Parecer nº36/2001 e Resolução 1/2002 Conselho Nacional de Educação). Brasília, 2002.
- CALDART, Roseli Salete. **Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo.** In: Por uma educação do campo - Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo. Caderno nº 5. Brasília, 2004.
- CEARÁ, Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes para Políticas: Educação de Jovens e Adultos no Ceará.** Fortaleza: SEDUC, 2005.
- DI PIERRO, Maria Clara, JOIA, Orlando e RIBEIRO ,Vera Masagão. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil.** Cadernos CEDES. vol.21 no.55 Campinas Nov. 2001, Print ISSN 0101-3262. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622001000300005&lng=pt&nr_m=iso&tlang=pt%2523back1 Acesso em: 12/08/2008
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- _____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.



FURTADO, Eliane Dayse Pontes. **Estudo sobre a educação para a população rural no Brasil.** In: UNESCO/FAO – *Educación para la población rural em Brasil, Chile, Colômbia, Honduras, México, Paraguay, e Peru.* Santiago, 2003.

_____. **A educação do campo: a educação de jovens e adultos (EJA) e as políticas compensatórias.** Relatório técnico final – PQ apresentado ao CNPq. Fortaleza, Mimeo, 2007.

KOORO, Méri Bello e LOPES, Celi Espasandin. **Uma análise das propostas curriculares de matemática para a educação de jovens e adultos.** Disponível em: Disponível em: www.suem.com.br/files/ix_enem/Comunicacao_Cientifica/Trabalhos/CC60800720849T.doc

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **Elementos para pensar o currículo na educação de jovens e adultos: por uma escola de EJA.** Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/escolarizacaoeconhecimentos/fundamentosteoricometodologicos.htm>

MOLINA, Mônica Castagna e FERNANDES, Bernardo Mançano. **O campo da educação do campo.** In: Por uma educação do campo - Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo. Caderno nº 5. Brasília, 2004.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares.** In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

PEREIRA, Sônia. **Espaços de participação e escolarização de trabalhadores rurais: construção ou destituição do direito à educação no campo?** In: Revista Brasileira de Educação. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação- ANPED. v.12 , n. 14, p.359-371, maio/ago. 2007.

_____. **A construção do direito à educação: significados do letramento para trabalhadores rurais.** Projeto de pesquisa apresentado ao CNPq. Fortaleza, Mimeo, 2006.

PRADO, Iara Glória Areias. **O MEC e a reorganização curricular.** São Paulo em Perspectiva. vol.14 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2000. ISSN 0102-8839. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01028839200000100011&script=sci_arttext

RAIMANN, Elizabeth Gottschalg. **Currículo e a educação de jovens e adultos: espaço de poder-saber.** Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa. Revista eletrônica ISSN: 1980-7686.

PAIVA, Jane. **Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos.** In: Revista Brasileira de Educação. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED, v.11, n.33, p.519-539, set/dez. 2006.



MANOEL MONTEIRO PARA CRIANÇAS: UMA POSSIBILIDADE NA SALA DE AULA

Eliane Gomes da SILVA

(UVA - UNAVIDA Campina Grande-PB)

Ester Ribeiro de CARVALHO

Suzana Maria Queiroz de BENTO

PROLER

CAMPINA GRANDE - UVA/Unavida Campina Grande-PB)

Introdução

Nosso estudo tem como objetivo apresentar o Cordelista Manoel Monteiro, conhecido na cultura popular como poeta de bancada através de sua trajetória. Monteiro como costuma se apresentar para pessoas amigas e também assinar suas obras, nasceu em Bezerro, no estado de Pernambuco no ano de 1937. Atualmente é um dos cordelistas mais importantes apresentando suas obras de forma diversificada abrangendo temas fictícios e reais que encantam desde as crianças aos mais idosos.

Como costuma falar Monteiro diz: "É gratificante participar de uma aula aonde crianças ouvem e fazem versos". Buscamos, por meio das obras de Monteiro realizar um trabalho em sala de aula proporcionando momentos prazerosos e significativos para a formação de leitores proficientes. Nossa metodologia baseia-se em propostas de leitura de cordéis como arte, e não apenas uma literatura utilitária, comumente trabalhada nas práticas de sala de aula.

É importante afirmar que o cordel traz valiosas contribuições para o alunado, atingindo o objetivo de ler o cordel por prazer, e não deter-se ao texto como mudança de gênero deixando transparecer em mostrar o que é um texto em verso. Nesse sentido, nosso estudo procura entender o perfil da receptividade apresentada pelas crianças, buscando identificar aonde ela encontra prazer ao ler suas obras.

Enfim, é preciso que tenhamos em mente que não podemos desprezar ou supervalorizar um modelo de leitura com um fim em si mesmo, devemos considerá-lo como um processo, um meio de alcançar objetivos para a formação de leitores críticos e conscientes.

A origem da literatura de cordel

A tarefa do historiador é, então, a de reconstruir as variações que diferenciam os “espaços legíveis” (...) e as que governam as circunstâncias de sua “efetuação” - as leituras compreendidas como práticas concretas e como procedimentos de interpretação. (CHARTIER, 1999, p. 12)

A princípio encontramos uma grande dificuldade em estudar literatura de cordel e definí-la. No Brasil, denomina-se o cordel como sinônimo de cultura popular. Essas características adquiridas estão associadas à forma de vendê-los por serem expostos em feiras, prática muito comum de presenciar na região Nordeste.

No século XIX o cordel chegou ao nosso país e aguçou algumas práticas diferenciadas de nossa cultura. Homens da zona rural começaram a se reunir e cantar versos. Essas práticas tornaram-se muito comuns nas festas que aconteciam nas fazendas e casas. As pessoas se encantavam com o ritmo da viola de dez cordas, prontificadas para os desafios dos adversários.

Os cantadores ou violeiros como eram conhecidos atraíam a todos os olhares do público, despertando a criatividade através da qualidade e quantidade de versos, caracterizando o falar mal um do outro. E por fim, o vencedor, todo exaltado, continuava cantarolando, dessa vez histórias inventadas por ele, que perduravam por toda a madrugada.

Alguns anos depois, o poeta popular Leandro Gomes de Barros transferiu os versos construídos na oralidade para o papel. Leandro foi o precursor de uma prática que a princípio não foi bem aceita por esses poetas populares. Eles costumavam fazer suas anotações e seus registros em pedaços de papéis, como maneira de registrar seus versos sem intenção alguma de publicá-los, por terem enraizados na sua cultura a oralidade. Faustino comenta: “Eu faço romance em verso, mas não solto senão perde a graça”. Mesmo mostrando o papel da resistência dos seus companheiros de cordel, Leandro abandonou o campo para dedicar-se à poesia, se fixando nas



grandes cidades, ou em capitais, onde vendia suas obras, dando exclusividade ao seu trabalho poético.

Alguns seguidores de Leandro Gomes de Barros começaram a publicar seus folhetos por volta de 1930. Logo os seus versos começaram a aparecer nas praças e feiras vendidos a preços populares e também conhecidos como literatura de cego. Esses versos eram semelhantes aos da oralidade apresentada pelos cantadores da zona rural. Posteriormente, essa prática foi ganhando espaço deixando de ser restrita e sendo vista com outros olhares.

Embora a literatura de folhetos se defina como um sistema de produção específico tem seus pontos de contato com a literatura oral, no caso, o repente. Há certa identidade, principalmente no que diz respeito ao tipo de estrofe mais usado no folheto e na cantoria, que é a sextilha, mantendo-se o mesmo tipo de rima, métrica e construção geral dos versos na estrofe. Na peleja, um dos gêneros do folheto, a relação com o oral é mais marcante, pois ela é escrita a partir de modalidades de repente (Ayala, p. 103).

Hoje a literatura citada acima não é mais vista como uma obra especificamente de feiras e praças, a controversa é comum encontrá-la nas livrarias sofisticadas e populares, trazendo outra roupagem descaracterizando o estilo tradicional. Eles aparecem em forma estilizada para encantar o público infantil como temas que retratam o mundo encantado das crianças, são eles: os clássicos infantis; Branca de Neve; João e Maria; O Gato de Botas; A Bela Adormecida, dentre outros, apresentando belas ilustrações de forma encantadora para prender a atenção dos leitores, atendendo uma prática social.

A forma como a literatura é apresentada desperta o imaginário das crianças, que contribui de maneira significativa às práticas de leitura apresentadas aos alunos junto aos contos infantis. Apesar dos contos serem destacados, outras temáticas que envolvem as crianças seguem o mesmo viés ampliando o repertório dos cordéis infantis. Ayala (2003, p. 97) comenta: “a literatura popular do nordeste é rica em poetas que se reconhecem como criadores”. A autora refere-se à valorização dos poetas comuns dentro da cultura popular.

Nós acreditamos que a nova forma como o cordel é apresentado, desperta nas crianças o gosto e o prazer no mundo fictício da leitura. Fazendo relações reais com o imaginário, e associando as imagens ao enredo tornando uma leitura prazerosa.

Leitura do cordel no contexto social

A prática social de leitura é um processo que deve ser conquistado favorecendo a humanidade e expressando possibilidades de fazer uso dos seus sentimentos, ajudando a compreensão das transformações culturais, isto é, promovermos as diversidades de gêneros dentro da sala de aula. CORRÉA (2005, p.5) afirma: “Uma linguagem ou uma versão representa, complementa, adapta ou recria a outra, mas não a substitui”. O autor foi feliz ao comentar que uma versão diferente apresentada enriquece a outra ampliando os horizontes do leitor porém que nenhuma versão substituirá a outra, cada uma traz uma contribuição positiva ao mundo da leitura.

Ao ensinar a ler, as diversidades textuais, deve-se levar em conta a leitura de mundo que a criança faz. Para uma ampliação do que seja o ato de ler destacaremos a seguir e teceremos alguns comentários sobre o gênero textual literário. Na perspectiva pedagógica o gênero é pouco enfatizado na sala de aula com intuito de sensibilizar a arte, ou seja, o belo, mas, sim apenas para cobrar conteúdos gramaticais o que não é visto com bons olhos.

No que está relacionado à leitura, Pinheiro (2002, p. 15) diz que “normalmente, os professores dão prioridade ao trabalho com texto em prosa”. O aluno está ficando cada vez mais distante do trabalho com o texto poético.



Uma reflexão acerca da função social da literatura significa: apresentar bons textos para o alunado que apresente literariedade, para que ele exerça o uso correto de sua prática, ou seja, o leitor deve ver o texto com outros olhares. Os educadores devem fazer uso da filosofia dentro de suas práticas para que não cometam “erros” juntamente ao ensino da leitura na sala de aula.

Conforme Pinheiro (op.cit. p. 20) para o poeta a função essencial está em que “possamos nos assegurar de que esta poesia nos dê prazer” o poeta não descarta o cuidado com o texto literário, ele deve ser trabalhado com emoção e dá entonação atingindo um alvo maior “leitor” sensibilizando para que ele possa sentir a alma da leitura, isto é, deve ser utilizado com cautela buscando favorecer os ouvintes, alertando os professores para uma prática coerente na sala de aula.

O cordel adentra a sala de aula: como apresentar as histórias às crianças

O trabalho com cordel na sala de aula, vem despertando admiradores da obra. Logo as propostas apresentadas acerca da literatura, desperta o interesse de pesquisar sobre o gênero. Portanto, ao explorar o cordel na sala despertamos não só o gosto da turma, mas também de outras pessoas que tiveram contato com a literatura desde a infância.

A metodologia correta está longe de ter uma receita pronta, ela precisa ser compreendida pelos leitores, e não apenas copiada. Precisamos aprender a desenvolver nosso próprio estilo de acordo com a realidade da turma. Significa dizer: que não podemos copiar, mas adaptá-las. O que foi bom ontem, não significa dizer que seria bom hoje e amanhã. Conforme Pinheiro e Marinho (2001, p. 81) as sugestões “são, portanto, ponto de partida, e servem, sobretudo, para o professor ou professora que ainda não tem uma experiência acumulada de atividade nesse âmbito”. É preciso levar a sério para não copiarmos métodos e técnicas de outrem, precisamos aprender a apreender nosso próprio estilo. A princípio, o trabalho pode ser por meio de: (ALGUMAS DESSAS SUGESTÕES ENCONTRAM-SE NO LIVRO DE PINHEIRO (2001))

- Leitura oral dos cordéis em voz alta com entonação e expressividade;
- Leituras silenciosas;
- Dramatização para dar tom humorístico ao cordel;
- Os versos estudados também podem ser transformados, em forma de repente ou cantoria;
- Exposição de xilogravuras e de folhetos antigos e/ ou novos;
- Palestras e oficinas de criação de poemas de cordel;
- Entrevistas com cordelistas;
- Pesquisas sobre cordelistas locais, regionais e nacionais;
- Apresentação de músicas populares influenciadas pela literatura de cordel ou de cordéis musicados por artistas da MPB ou pelos próprios alunos.
- Uso de instrumentos musicais, principalmente o pandeiro;
- Oficinas com bonecos de pano para recriação de personagens famosos como os da história do “Romance do Pavão Misterioso”, de “João Grilo”, do “Cachorro dos Mortos”;
- Oficinas de produção de cordel (não fazer isso como objetivo principal, pois como dissemos não devemos forçar as crianças a escreverem cordéis, se assim elas não o quiserem) e publicar na Escola ou instituição a que pertençam, buscando, se for viável a publicação em Cordelarias registradas.

Não precisa necessariamente ensinar as crianças escreverem cordéis, apenas precisa ser deserto neles como arte, e apreciá-lo através de leituras de diferentes tipos de cordéis. Assim estaremos contribuindo para um bom começo da literatura de cordel na sala de aula.



Literatura de cordel para criança

Necessariamente a leitura de cordéis para crianças não está pautada a uma obra especial. Não devemos fazer saudações como: cordéis para criança, adolescente e adulto. Mas existem cordéis que só atingem o público adulto, a criança ainda não tem maturidade para fazer uso naquele momento. Os que mais agradam público infantil são as histórias fantásticas ouvidas por eles desde a infância como a temática dos bichos.

O tema bichos encanta crianças, mas também ganha espaço entre os adultos. Crianças de Campina Grande que produziram um cordel, intitulado “Crianças lendo Cordel de outras crianças” (Escola Criativa, 2007) dão a entender que:

“(...) Os animais são bem vindos/Na cultura popular/Pavão, boi, galinha e gato/Não é possível faltar/Por isto atrai a criança/que adora ouvir e sonhar//”.

Nos temas mais sociais e históricos, como também os da ficção são apreciados por crianças, jovens e adultos. Nas palavras dos poetas mirins, o cordel,

“(...) Fala de gente importante,/Padre Cícero, Lampião/E dos “milagres” que fez/O frade Frei Damião/ De alma e de Lobisomem/ De João Grilo e do Pavão//”.

Em outro cordel intitulado “O mundo não é lixeira” (Escola Pequeno Príncipe, 2007), também escrito por crianças, aparecem temas sociais como:

“(...) Reciclar é a saída/Para a vida melhorar/Só assim o lixo pode/Em lucro se transformar/Mas não é possível/Se o povo não colaborar//”. Esses temas são de interesse de toda faixa etária. Também os poetinhos mirins se referiam à cadeia alimentar quando versam:

“(...) Urubu come carniça/Sem ter medo de doença/Preservando o ambiente/Acabando com a crença/De que é feio e seboso/Pois faz bem sua presença/Urubu é muito útil/Na cadeia alimentar/Limpa a sujeira do mundo/E faz isso sem cobrar/Por esse bem que nos faz/Não os devemos matar//”.

Cordéis do poeta Manoel Monteiro: resumos

Categorizamos os cordéis com temas que podem ser utilizados para crianças:

- **A evolução do papel – da China aos dias de hoje** – 2ª Edição Outubro/2005
Reciclagem faz parte dos tempos modernos, quando produzir papel virou sinônimo de degradação ao meio ambiente. Neste cordel, não só a trajetória do papel, mas dicas de reciclagem.
- **O planeta água está pedindo socorro** – Agosto/2005
Conscientiza sobre o uso adequado da água, não poluir os mananciais e cuidados com a água parada para não contribuir com o mosquito da dengue.
- **Salvem a fauna! Salvem a flora! Salvem as águas do Brasil** – 3ª Edição Março/2006
Folheto que educa, conscientiza e sensibiliza o leitor a preservar o meio ambiente. Citado com maestria de quem entende do assunto, Monteiro versa em prol de uma causa mundial.
- **O poder das plantas na cura das doenças** – Outubro/2005
Fitoterapia é a arte de curar por meio de plantas medicinais, neste folheto Monteiro com uma linguagem clara e objetiva, fala do folclore, da história e do cotidiano popular.
- **Manual dos primeiros socorros** - Maio de 2005
Inspirados no manual da Cruz Vermelha Internacional, o cordel trás em versos uma série de orientações de como agir em casos de acidentes corriqueiros sem maiores gravidades, além de trazer dicas de como manter-se saudável.



“Legumes, frutas, verduras, água, leite e exercícios trazem grandes benefícios a todas as criaturas. Passar longe das gorduras, comer pouco, dormir cedo, de açúcar e sal ter medo. Bebida e fumo nem ver. Eis um resumo de que viver bem não tem segredo.”

- **Cartilha do diabético** - Novembro/2007

A Cartilha do Diabético visa orientar os portadores do diabetes a optarem por uma alimentação balanceada e natural.

- **Matinhas – O cartão postal do Brejo Paraibano** – Fevereiro de 2000

Homenagem à cidade, incluindo personagens ilustres. Matinhas é uma cidade de ar puro, calma, clima bom e povo pacato.

- **Conheça o enigma das inscrições rupestres do lajedo Pai Mateus** – 3^a Edição Janeiro/2006

Em Cabaceiras/PB, as marcas inscritas nas pedras contam a história de povos desconhecidos.

- **Cabaceiras – A cidade arqueológica e mística do Cariri Paraibano** – 2^a Edição Junho/2006

Conta a história de Cabaceiras, cidade encravada no Cariri Oriental, distante a 388 Km da capital da Paraíba.

- **Campina dos meus amores - ode à Rainha da Borborema** – 3^a Edição janeiro/2006

A história de Campina enfatizando sua beleza. A presença de Teodósio de Oliveira Ledo, sua passagem, sua paixão pela paisagem. Mostra a realidade da cidade de ontem e de hoje.

- **Venha viver em Campina o Maior São João do Mundo** – 2^a Edição Junho/2005

Um convite a quem quer vir assistir ao maior São João do Mundo em Campina Grande/PB

- **Viva São João! Sem fogueira e sem balão** – S/d

Fogo não é brinquedo, fogueira também não, neste cordel tem escrito todos os cuidados para brincar o São João com muita alegria e diversão.

- **A vida do Padre Cícero – Político ou padre? Cangaceiro ou santo?** – Fevereiro/2006

A história de Padre Cícero do Juazeiro, personagem controverso porque usava a religião à serviço da política. Mas até hoje, muitos fiéis vão ao Juazeiro pagar promessa a Padim Cícero.

- **O cordel de Cecília, poesia para dormir e sonhar** – Setembro/2005

Homenagem linda a uma garotinha chamada Cecília Poesia.

- **Marinês – a imortal rainha do forró** – Junho/2007

História da cantora Marinês que deixou seu rastro na música da Paraíba.

- **Sivuca – o Deus loiro da sanfona** – Junho/2007

A história do músico albino que fez história na Paraíba, considerado o poeta do som.

- **Lampião... era o cavalo do tempo atrás da besta da vida** – 6^a Edição Setembro/2006

A história de Lampião, o cangaceiro, que andou pelo sertão, fugitivo da polícia que vem a ser morto numa emboscada.

- **Ah! Que saudade danada do Sertão de antigamente** (3^a Ed. novembro de 2004.)

Aqui são retratadas as coisas boas do sertão: as brincadeiras, o café, a piada, o puchapucha, mel de engenho e tantas outras singularidades do sertão).

- **O Brasil idoso – um país de cabelos brancos** – Junho de 2005

Cordel valorizando o idoso, incentivando-o a cuidar-se, a sonhar e a reconhecer que bom mesmo é viver para ver a família crescer.

- **A estória de E.T. – um homem de outro mundo** – 3^a Edição Julho/2004

Além de versos que retratem a realidade política, social e econômica do nosso país, Monteiro escreve este cordel voltado para a ficção com um fundo de verdade.



- **O milagre do algodão colorido** – Dez/2003
Graças a pesquisas, o algodão ganhou cor e virou artigo de luxo, além de ecologicamente correto.
- **No rastro dos calçados – do curtimento ao designer** – Abril/2007
Conta desde a tradição no curtimento de couro na Paraíba à alta tecnologia no fabrico de calçados, personagens que fizeram e ainda fazem parte da indústria de calçados e das empresas do ramo.
- **Uma lenda Caiapó e aos mestres com muito amor** – 3ª Edição Agosto/2005
Cordel que resgata a cultura indígena, personagem nosso, nada de histórias importadas. Aos mestres com muito amor, é uma homenagem aos educadores e ao ato sublime de ensinar.
- **Cartas sertanejas ou cantigas do exílio** – Abril/2005
Cartas falando da infância e adolescência vividas por MONTEIRO e MOREIRA, dois grandes poetas.
- **Pinóquio ou o preço da mentira** – Fev/2007
Uma história conhecida, agora em versos de cordel, conscientizando a criança a não mentir, pois as consequências não tardam.
- **Leandro Gomes – o rei do cordel** – Fevereiro de 2005
Resumo biográfico desta personalidade paraibana, natural de Pombal e grande Cordelista.
- **Zé Lins do Rego – um menino de engenho** – Março/2005
Resumo biográfico desta personalidade paraibana.
- **D. Ariano Suassuna – senhor das iluminogravuras** – Julho/2006
Resumo biográfico desta personalidade paraibana, grande teatrólogo e escritor.
- **Pedro Américo – o gênio de Areia** – Outubro/2004
Resumo biográfico desta personalidade paraibana, natural de Areia, divulgou a Arte em todo o mundo.
- **Chateaubriand – Deus e diabo do Cariri de Umbuzeiro** – outubro/2004
Resumo biográfico desta personalidade paraibana, natural de Umbuzeiro. Formou-se em Direito, em Jornalismo e foi político.
- **Padre Rolim – mestre-escola e cientista** – Nov/2005
Natural de Cajazeiras/PB, Padre e Educador.
- **José Américo – Ministro das secas e pai da bagaceira** – novembro/2005
Resumo biográfico desta personalidade paraibana, nascido em Areia/PB. Foi Advogado e escritor. Também foi Seminarista, mas abandonou o Celibato.
- **Aluízio Campos – um homem de idéias e realizações** – Novembro/2005
Homenagem de Manoel a Aluízio Campos, do nascimento à morte, vida acadêmica, profissional e política cheia de realizações e compromissos.
- **Augusto Dos Anjos – o poeta do infortúnio** - 11/12/2005.
Resumo biográfico desta personalidade paraibana. O mestre do “Eu”. Aos 4 anos já lia.
- **Severino Cabral – pé-de-chumbo, coração de ouro, pavio curto** – Julho/2006
A história de Seu Cabral, caboclo sertanejo que deu nome ao nosso Teatro Severino Cabral.
- **Peleja de Manoel Camilo com Manoel Monteiro** – 2ª Edição Março de 2006
Monteiro aceita o desafio de Camilo para em forma de sextilhas, travarem um duelo lingüístico, onde nem um, nem o outro saem perdendo.
- **A grande peleja de Pinto com Lourival** – 2ª Edição Fevereiro/2007
Um duelo verbal entre Severino Pinto e Lourival Batista.
- **A história de E.T – um homem de outro mundo** – 3ª Edição Julho de 2004



Os Discos voadores chegam à Terra e uma figura esverdeada conversa com Manoel Monteiro.

- **As aventuras do filho de Antonio Cobra Choca – 3^a Edição Ano: 2006**
O folheto fala da realidade de uma criança criada por um homem valente e sentindo-se poderoso quer que seu filho siga seus costumes.
- **Danças e festas brasileiras – Novembro/2007**
Vários ritmos e festas são enfatizados neste cordel para mostrar a riqueza do povo brasileiro.
- **Poesia popular – de ler e brincar - 3^a Edição Março/2007**
Brincadeiras de crianças alegram esse divertido cordel
- **Nova história da Paraíba recontada em cordel – 4^a Edição Maio/2007**
Exalta as belezas da Paraíba em versos de cordel, suas principais cidades, folclore, atributos turísticos e sua gente...
- **A estória do rei, do rato, do gato... – 2^a Edição Março/2005**
Uma estória que fala de um reinado invadido pelos ratos, contrata-se gatos para expulsar os ratos, não bastando, contratam-se cachorros, depois mágicos e nada.
- **Memórias de Pedrinho – ou o drama do menino herói (Afrânio Brito) e O Silêncio é... (Manoel Monteiro) – Setembro/ 2007**
Duas histórias. A 1^a conta a trágica vida do menino Pedrinho. A 2^a fala de como é importante o silêncio para alertas as pessoas sobre a poluição sonora.

Discussões dos resultados

O trabalho com o cordel em sala de aula a partir do autor Manoel Monteiro oferece subsídios para serem desenvolvidos muitos projetos acerca da literatura de cordel, como exemplo: “Crianças lendo cordel de outras crianças”; “Cordel também é coisa de criança”; que foram desenvolvidos com crianças de escolas da rede particular de Campina Grande.

A idéia de estudar sobre a temática veio através de pesquisas que oportunizaram uma ampliação do conhecimento do gênero. O encanto foi tanto, que vem dando certo até hoje e estão presentes na nossa prática de sala de aula.

Durante as vivências de sala de aula antecipamos para os educandos que a literatura socializada exigia reflexão. Orientamos nossos alunos para que eles prestassem atenção para a imagem do que estavam lendo. Sensibilizados, eles sempre ficavam atentos e realizavam várias leituras.

Iniciamos o nosso trabalho apresentando o cordel como uma literatura igual às outras, sem diferenciar do popular e do erudito. O imaginário é aguçado de maneira espontânea para que a criança perceba que a obra está usada como arte, e não como pretexto, como é comum encontrar nas práticas do dia-a-dia de sala de aula.

Não precisamos ensinar nossos alunos uma receita pronta do que são versos. Conforme é trabalhado, as crianças vão construindo seu próprio conceito do que seria versejar. Durante as nossas vivências em sala de aula desenvolvemos metodologias atrativas como: leitura oral e dramatizada dos folhetos, observações das ilustrações típicas dos folhetos (xilogravura), inclusive toda a sua evolução, debates e discussões acerca dos cordéis, ilustrações, momentos de cantarolar e momentos de confecções de personagens.

Os resultados a partir das práticas apresentadas foram surpreendentes, pois os alunos se encantaram com a forma diversificada de como o cordel era trabalhado na sala de aula.

Após as estratégias de leitura apresentadas, o gênero é explicado e estudado como uma literatura expressiva e envolvente “Literatura de Cordel”. Esse tipo de literatura estilizada popular vem recebendo destaque na sala de aula.



A literatura de cordel surgiu por fazer parte da nossa cultura, e por muitas vezes foi deixada um pouco de lado. Acredita-se que o cordel ainda continua pouco procurado para a compra, mas vem ocupando o seu espaço no âmbito escolar. Estamos vendo vários projetos serem desenvolvidos nas instituições públicas e privadas, como podemos destacar nas turmas de 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, cujo trabalho vem sendo aceito de forma espontânea pelas nossas crianças. A cada proposta apresentada observa-se um grande interesse, o que nos alegra muito. O nome do poeta “Monteiro” não sai da boca das crianças, o que constata que o trabalho com a literatura vem apresentando bons resultados para a formação de leitores.

O projeto com o cordel na sala de aula tem como apoio o trabalho de Hélder Pinheiro em divulgar o cordel na sala de aula, o que vem nos ajudando para nos fundamentarmos e fazermos um trabalho sistematizado e coerente voltado para os alunos para que eles busquem a obra estudada não como um texto utilitarista, mas como uma literatura vista com outros olhares. O projeto a cada dia ganha mais dimensão, encantando as crianças e a comunidade escolar.

Enfim, o projeto vem sendo satisfatório com perspectiva de resultados promissores, mostrando que o indivíduo precisa utilizar suas experiências para construir o seu próprio significado a partir de hipóteses e inferências que faz no momento da leitura.

Considerações finais

O trabalho apresentou resultados surpreendentes, pois os alunos se encantaram com a maneira como foi trabalhado o cordel. A cada dia ficávamos surpresas em darmos nossa contribuição na formação de leitores. De acordo com a análise realizada durante a trajetória do projeto, pode-se afirmar que nossas crianças vêem a obra literária com outros olhares. Dão significado às palavras, sentido aos textos, prevalecendo assim uma concepção de leitura, não apenas como decodificação, mas como interação texto/autor/interlocutor.

Portanto essa concepção não limita a visão do leitor, contribui para seu desenvolvimento intelectual. Por isso devemos prestigiá-la. Logo, se continuarmos exercendo práticas diferenciadas de leitura, estaremos ensinando competências e habilidades e permitindo o crescimento de novos leitores.

Referências

AYALA, M. (Org) **Pesquisa em Literatura**. Campina Grande: Bagagem, 2003.

BENTO, Suzana Maria de Queiroz *et. all.* **Cordel também é coisa de criança**. Artigo apresentado na Semana de Humanidades/2007 – Universidade Federal de Campina Grande.

CARVALHO, Ester Ribeiro; SILVA, Eliane Gomes. **Crianças lendo cordéis de outras crianças**. Artigo apresentado no SINALE - João Pessoa - PB, 2007.

CORDEL Crianças lendo cordel de outras crianças – a história do Cordel. Publicado pela Cordelaria Manoel Monteiro – Escola Criativa. Crianças do 4º e 5º anos - Campina Grande – PB, Out/2007.

CHARTIER, Roger. A ordem dos livros: leitores autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília, Universidade de Brasília, 1999.

CORRÊA, Hércules Toledo. (2005) “**Adolescentes Leitores: eles ainda existem**”. In: PAIVA, Aparecida, MARTINS, Aracy, PAULINO, Graça, VERSIANI, Zélia (Orgs). Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces - O jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE?UFMC.

MONTEIRO, Manoel. Cordéis publicados de 1953 a 2007.

PINHEIRO, Hélder. Poesia na sala de aula. 2. ed. João Pessoa: Idéia, 2002.



PINHEIRO, H. MARINHO. A. C. **Cordel na sala de aula**. Coleção literatura e ensino; 2. São Paulo: Duas cidades, 2001.

**LITERATURA INFANTIL E A PRÁTICA EDUCATIVA: RELAÇÃO DA CRIANÇA
COM O UNIVERSO DA LEITURA**

Eliane Guimarães da Silva OLIVEIRA
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

O presente estudo objetiva analisar a prática educativa no contexto literário, das salas infantis evidenciando a relação da criança com o universo da leitura, considerando que a mesma é uma atividade preponderante na vida de cada indivíduo para a sua inserção social. Com este objetivo, contemplamos um estudo de caso de caráter qualitativo, tendo como sujeitos professores e alunos da Educação Infantil de uma escola pertencente à rede estadual de ensino, localizada na BR 230 no município de Campina Grande - Paraíba.

Para a coleta dos dados, foram utilizados como instrumentos, observações da prática pedagógica e entrevistas variadas com as turmas do pré-escolar, para deter informações sobre seu grau de compreensão a cerca das leituras das literaturas feitas em sala de aula. A mesma técnica foi aplicada para a professora, no entanto com outros objetivos, como analisar sua concepção de leitura e verificar os tipos de textos literários utilizados em sala.

A arte de contar histórias tem passado de geração a geração, e a Literatura Infantil brasileira pode ser representada por Carlos Jansen, (contos seletos das Mil e uma Noites, Robinson Crusoé, As viagens de Gulliver, As terras Desconhecidas), Figueiredo Pimentel (Contos da carochinha), Coelho Neto e Olavo Bilac (Contos Pátrios) e Teles de Andrade (Saudade).

Monteiro Lobato foi o precursor da Literatura Infantil moderna no Brasil, que criou uma literatura centrada em alguns personagens que unificaram seu universo ficcional, como a obra No Sítio do Pica-pau Amarelo, onde personagens adultos ajudam crianças, criaturas e animais; abrindo assim, espaço para outros autores que apresentam progressos até hoje, e podemos citar: Ana Maria Machado, Eva Furnari, Ruth Rocha, Fernanda Lopes de Almeida, Silvia Orthf, Ziraldo, e tantos outros que visam através de suas obras, levarem o leitor a desenvolver sua criticidade sem comprometer o imaginário infantil.

Estes autores produzem narrativas que apresentam algumas diferenças em relação aos clássicos, em que os heróis não são só do sexo masculino e as mulheres se mostram mais inteligentes e participativas, sem estar relacionadas à ação maligna de uma bruxa. Trazem para suas histórias o cotidiano da criança, de forma que criam um elo entre o real e o imaginário da criança, levando-a a vivenciar a história e se identificar com os personagens.

A história da escola vem sendo delineada com objetivos implícitos de produzir uma determinada ideologia dominante. Ensinando que a leitura implica apenas correlação de imagens, sons e signos, sendo usada para alienar e tirando o direito de pensar e refletir criticamente sobre o mundo.

Reconhecer a importância da literatura infantil e incentivar a formação do hábito de leitura na idade em que todos os hábitos se formam, isto é, na infância, é o que este projeto vem propor. A literatura infantil é um caminho que leva a criança a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa. O presente estudo enfoca a importância de ouvir histórias e do contato da criança desde cedo com o livro, e finalmente esboça algumas estratégias para desenvolver o hábito de ler.

Conforme Silva (1992, p.57) “bons livros poderão ser presentes e grandes fontes de prazer e conhecimento. Descobrir estes sentimentos desde bebezinhos, poderá ser uma excelente conquista para toda a vida”.



Desenvolver o interesse e o hábito pela leitura é um processo constante, que começa muito cedo, em casa, aperfeiçoa-se na escola e continua pela vida inteira. Existem diversos fatores que influenciam o interesse pela leitura. O primeiro e talvez mais importante é determinado pela “atmosfera literária” que, segundo Bamberguerd (2000, p.71) a criança encontra em casa. A criança que houve histórias desde cedo, que tem contato direto com livros e que seja estimulada, terá um desenvolvimento favorável ao seu vocabulário, bem como a prontidão para a leitura.

De acordo com Bamberguerd (2000) a criança que lê com maior desenvoltura se interessa pela leitura e aprende mais facilmente, desta forma, a criança interessada em aprender se transforma num leitor capaz. Sendo assim, pode-se dizer que a capacidade de ler está intimamente ligada a motivação. Infelizmente são poucos os pais que se dedicam efetivamente em estimular esta capacidade nos seus filhos. Outro fator que contribui positivamente em relação à leitura é a influência do professor. Nesta perspectiva, cabe ao professor desempenhar um importante papel: o de ensinar a criança a ler e a gostar de ler.

Neste sentido, as práticas de leitura envolvendo principalmente a literatura, devem estar presentes no cotidiano escolar como espaço de construção do conhecimento.

O professor deve agir pedagogicamente, exercendo seu papel de forma consciente, de modo a contribuir na construção do aluno leitor, intervindo, colocando-se na condição de parceiro do aluno respeitando a heterogeneidade da turma, organizando-a de maneira que todos contribuam e favoreçam dinamicamente o seu aprendizado.

Professores que oferecem pequenas doses diárias de leitura agradável, sem forçar, mas com naturalidade, desenvolverá na criança um hábito que poderá acompanhá-la pela vida afora. Para desenvolver um programa de leitura equilibrado, que integre os conteúdos relacionados ao currículo escolar e ofereça certa variedade de livros de literatura como contos, fábulas e poesias, é preciso que o professor observe a idade cronológica da criança e principalmente o estágio de desenvolvimento de leitura em que ela se encontra.

De acordo com Sandroni & Machado (1998, p.23) “o equilíbrio de um programa de leitura depende muito mais do bom senso e da habilidade do professor que de uma hipotética e inexistente classe homogênea”.

Acreditamos que a literatura infantil trabalhada de maneira prazerosa na educação infantil proporcionará um espaço para descobertas, obtidas através da participação e colaboração ativa da criança com seus parceiros em todos os momentos, possibilitando uma maior compreensão de si e do outro, poderá desenvolver seu potencial criativo e ampliar seus horizontes da cultura e do conhecimento, tomando consciência do mundo e a realidade que a cerca, favorecendo a construção de sujeitos autônomos e cooperativos.

Essa prática dá um sentido maior na vida das crianças, a criança aprende brincando em um mundo de imaginação, sonhos e fantasias:

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança (Bettelheim 1996, p.20).

Ao trazer a literatura infantil para a sala de aula, o professor estabelece uma relação dialógica com o aluno, o livro, sua cultura e a própria realidade. Além de contar ou ler a história, ele cria condições em que a criança trabalhe com a história a partir de seu ponto de vista, trocando opiniões sobre ela, assumindo posições frente aos fatos narrados, defendendo atitudes e personagens, criando novas situações através das quais as próprias crianças vão construindo uma nova história. Uma história que retratará alguma vivência da criança, ou seja, sua própria história.



(...) ler histórias para crianças, sempre, sempre ... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a idéia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento ... É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras idéias para solucionar questões (como as personagens fizeram ...). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos - dum jeito ou de outro - através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo). É a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança) e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas ... (Abramovich 1995, p.17).

Portanto, o pequeno leitor desenvolverá o gosto pela leitura através da relação prazerosa com o livro infantil, onde sonho, fantasia e imaginação se misturam numa única realidade, e o levam a vivenciar as emoções em conjunto com os personagens da história, introduzindo assim situações da realidade.

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve - com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar ... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário! (Abramovich, 1995, p. 17).

No Brasil poucas crianças têm o hábito de ler. Normalmente a maioria tem o primeiro contato com a literatura apenas quando chega à escola. E a partir daí, vira obrigação, pois infelizmente muitos de nossos professores não gostam de trabalhar com a literatura infantil e talvez desconheçam técnicas que ajudem a fazê-lo, de forma a "dar vida às histórias" e que, consequentemente, produzam conhecimentos. Muitos não levam em conta o gosto e a faixa etária em que a criança se encontra, sendo que muitas vezes o livro indicado pela escola ou lido pelo professor está além das possibilidades de compreensão dela em termos de maturação para aquisição da linguagem.

A Literatura Infantil traz consigo inúmeras possibilidades de aprendizagem. Ao trabalhar pedagogicamente uma história, encontram-se os valores apontados no texto que poderão ser objeto de discussão com as crianças, através da socialização de troca de opiniões e o desenvolvimento de sua capacidade de expressão.

A relação que as crianças fazem entre os comportamentos dos personagens da história e os comportamentos delas próprias possibilitam ao professor desenvolver os múltiplos aspectos educativos da literatura infantil.

As experiências felizes existentes com a literatura infantil em sala de aula são aquelas em que a criança interage com os diversos textos trabalhados de tal forma que possibilite o entendimento do mundo em que vivem e que construam, aos poucos, seu próprio conhecimento.

Mas para que alcancemos um ensino de qualidade, se faz necessário que o professor saiba selecionar as obras literárias a serem trabalhadas com as crianças. Ele precisa desenvolver recursos pedagógicos capazes de intensificar a relação da criança com o livro e com seus próprios colegas.

De acordo com Bettelheim (1996), para que uma história prenda a atenção da criança, ela deve despertar a sua curiosidade, e para enriquecer sua vida, deve servir de estímulo à sua



imaginação, tornar claras suas emoções, estar em harmonia com suas ansiedades e desejos, e ao mesmo tempo, sugerir soluções para possíveis problemas que a perturbem.

Ouvir e ler histórias é entrar em um mundo encantador, cheio ou não de mistérios e surpresas, mas sempre muito interessante, curioso, que diverte e ensina. É na relação lúdica e prazerosa da criança com a obra literária que temos uma das possibilidades de formarmos o leitor. É na exploração da fantasia e da imaginação que instiga-se a criatividade e se fortalece a interação entre texto e leitor. Quem de nós não lembra com saudades das histórias lidas e ouvidas quando crianças? Daquela historinha contada por nossos pais ao pé da cama antes de dormir? Ou daquela contada e interpretada pela professora nas primeiras séries do ensino fundamental?

Na interação da criança com a obra literária está a riqueza dos aspectos formativos nela apresentados de maneira fantástica, lúdica e simbólica. A intensificação dessa interação, através de procedimentos pedagógicos adequados, leva a criança a uma maior compreensão do texto e a uma compreensão mais abrangente do contexto. Uma obra literária é aquela que mostra a realidade de forma nova e criativa, deixando espaços para que o leitor descubra o que está nas entrelinhas do texto.

A literatura infantil, portanto, não pode ser utilizada apenas como um "pretexto" para o ensino da leitura e para o incentivo à formação do hábito de ler. Para que a obra literária seja utilizada como um objeto mediador de conhecimento, ela necessita estabelecer relações entre teoria e prática, possibilitando ao professor atingir determinadas finalidades educativas. Para tanto, uma metodologia baseada em um ensino por projetos é uma das possibilidades que tem evidenciado bons resultados no ensino de língua materna.

Ao final do presente estudo, observou-se que inúmeras são as dificuldades encontradas pelos professores para trabalharem com a literatura, principalmente pela falta de materiais e recursos didáticos, necessário se faz que o professor repense sua concepção sobre o tema aqui estudado, de maneira que lhe seja possível verificar se seus alunos compreenderam a mensagem da leitura realizada.

Ao procurar compreender como os professores vêm mediando em sala de aula a Literatura Infantil, acreditamos que o objeto de estudo trouxe grande contribuição para a comunidade escolar na qual o mesmo foi desenvolvido, pois foi possível transmitir para todos os sujeitos envolvidos no processo, a consciência da literatura infantil como um poderoso recurso pedagógico, e que ela não deve se limitar ao simples ato de contar e de ouvir história, se faz necessário que se crie todo um cenário onde o professor possa narrar a história com o entusiasmo próprio de quem vivenciou a história, deixando que a imaginação da criança faça sua parte, transportando-a para o tempo ou o local onde se passou a história, e se o professor acreditar que além de informar, instruir ou ensinar, o livro pode dar prazer, encontrará meios de mostrar isso à criança. E ela vai se interessar por ele, vai querer buscar no livro esta alegria e prazer. Tudo está em ter a chance de conhecer a grande magia que o livro proporciona.

Enfim, a literatura infantil é um amplo campo de estudos que exige do professor conhecimento para saber adequar os livros às crianças, gerando um momento propício de prazer e estimulação para a leitura, permitindo-lhes fazer relação do real com o imaginário.

Os livros adequados nesta fase devem ter uma linguagem simples com começo, meio e fim. As imagens devem predominar sobre o texto. As personagens podem ser humanas, bichos, robôs, objetos, especificando sempre os traços de comportamento, como bom e mau, forte e fraco, feio e bonito. Histórias engraçadas, ou que o bem vença o mal atraem muito o leitor nesta fase. Indiferentemente de se utilizarem textos como contos de fadas ou do mundo cotidiano, de acordo com Coelho (*ibid*, p. 35) “eles devem estimular a imaginação, a inteligência, a afetividade, as emoções, o pensar, o querer, o sentir”

Referências



ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil:** gostosuras e bobices. 4.ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Leandro. A construção da interação na literatura: um estudo sobre o desempenho de alfabetizados. In: UEPB. **Coletânea de textos didáticos do curso de pedagogia em serviço.** Campina Grande: UEPB, 2002.

BAKHTIN, Mikhail V. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura.** 7.ed. São Paulo: Ática, 2000.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas.** 11.ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1996. p. 11-43.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. 3.ed. Brasília: A secretaria, 2001.

CAVALCANTI, Joana: Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica, São Paulo: Paulus, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil:** Teoria, Análise, Didática. 7.ed. São Paulo: Moderna, 2000.

CLARK, Katarina; Holquist, Michael. **Mikhail Bakhtin.** Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6.ed. São Paulo: Ática, 2002.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MIGUEZ, Fátima. Nas arte-manhas do imaginário infantil: O lugar da literatura as sala de aula, Rio de Janeiro:Zeus, 2000.

MONTEIRO, Mara M. A aprendizagem da leitura e da escrita. IN: **Leitura e escrita:** uma análise dos problemas de Aprendizagem. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SILVA, Ana Araújo. Literatura para Bebês. **Pátio,** São Paulo, n.25, p. 57-59, Fev/Abr.2003.



A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE/UERN: DESAFIOS E CONQUISTAS

Eliane Maria DIAS

Francisco de Assis de MORAIS

João Ferreira de OLIVEIRA NETO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN

Introdução

A temática da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino pressupõe uma escola de qualidade para todos, considerando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. É nessa perspectiva, que as políticas educacionais, tanto a nível federal, quanto estadual e municipal estão estabelecendo diretrizes visando à ressignificação da prática pedagógica tendo em vista o respeito e a valorização das diferenças na preocupação de possibilitar não só o acesso, como também, a permanência, com sucesso, do educando dentro da diversidade existente nas escolas.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p.05), “A partir dos diferenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas”.

Nesse sentido, a universidade através de suas três dimensões constitutivas – ensino, pesquisa e extensão – tem uma relevante contribuição no desenvolvimento e implementação desse processo. A sua atuação na formação e capacitação de professores, bem como na produção de conhecimento por meio de pesquisas e projetos viabilizarão ações bem sucedidas que atendam a esta nova proposta.

Contexto histórico

O processo de inclusão educacional das pessoas com deficiência é fruto de uma trajetória de luta. Ao longo das eras, a imagem atribuída às pessoas com algum tipo de deficiência foi construída negativamente.

Na Roma Antiga, as pessoas com deficiência eram vistas como um mal que poderia contaminar a sociedade de seu tempo e pôr em risco sua sobrevivência.

Nós matamos os cães danados, os touros ferozes e indomáveis, degolamos as ovelhas doentes com medo de que infectem o rebanho, asfixiamos os recém-nascidos mal constituídos; mesmo as crianças se forem débeis ou anormais, nós as afogamos: não se trata de ódio, mas da razão que nos convida a separar das partes sãs aquelas que podem corromper-las. (NIESS, 2003, p.5).

Em Esparta, o conselho de anciões era responsável para identificar e, posteriormente, eliminar aqueles que tinham algum defeito. Para os hebreus, um corpo que apresentasse qualquer desarmonia era detentor de poderes oriundos dos demônios, maus espíritos.

Para a cultura judaica, a deficiência representava um castigo divino, e a cegueira tinha forte conotação de pecado, o que expressa o seguinte texto bíblico: “E os discípulos perguntaram dizendo: Rabi, quem pecou, este ou seus pais, para que nascesse cego? Jesus respondeu: Nem ele nem seus pais; mas foi assim para que se manifestasse nele a glória de Deus”. (EVANGELHO DE JOÃO, 9:2-3).



Na Grécia, as crianças recém-nascidas frágeis ou com deficiência eram jogadas no Taígesto – abismo com mais de dois mil e quatrocentos metros – ou eram escondidas pelas autoridades em um lugar secreto.

Essas práticas excludentes em que classificavam as pessoas em “normais e anormais”, comuns nas sociedades primitivas, eram resultantes da ausência de conhecimentos científicos e do escasso controle do homem em relação aos meios de produção.

A educação de pessoas com deficiência nasceu de forma solidária, segregada e excludente: O tratamento que fora dispensado a elas era marcado por sentimentos de piedade, compaixão e caridade, como resultado de uma preocupação religiosa e filantrópica.

Notadamente, essas primeiras preocupações com a educação das pessoas com deficiência foram significativas, perpassando desde a fase de exclusão total, o atendimento segregado, a integração social, e a inclusão social.

A fase de exclusão foi uma etapa longa e marcada por diversos sentimentos de rejeição, proteção e piedade. Nesse contexto, Fonseca (1995, p.8), declara:

Desde a seleção natural, além da seleção biológica dos espartanos – passando pelo conformismo piedoso do cristianismo, até à segregação e marginalização operadas pelos “exorcistas” e “esconjuradores” da Idade Média, a perspectiva da deficiência andou sempre ligada a crenças sobrenaturais, demoníacas e supersticiosas. Ainda hoje, estes aspectos veiculam à ignorância que, por sua vez, gera atitudes de culpabilização, compaixão, desespero e indignação.

Os sentimentos destinados às pessoas com deficiência, nessa fase eram de depreciação, considerados à parte, excluindo-os da condição humana.

A fase de segregação institucional, segundo Sasaki (1997), consistia da prática de internar as pessoas com deficiência em grandes instituições de caridade, junto com doentes e idosos, com a finalidade de propiciar abrigo, alimento, medicamento e algumas atividades para ocupar o tempo ocioso.

A fase de integração social consistia no esforço de inserir as pessoas com deficiência na sociedade, desde que estas tivessem alcançado um nível de competência compatível com os padrões sociais vigentes.

A integração tinha e tem o mérito de inserir o portador de deficiência na sociedade, sim, mas desde que ele esteja de alguma forma capacitado a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existentes. Sob a ótica dos dias de hoje, a integração constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados... (SASSAKI, 1993, p.5).

Embora essa fase represente um avanço em relação às anteriores, não satisfaz plenamente, visto que, pouco ou nada exige da sociedade no que tange à modificação de atitudes de espaços físicos e práticas sociais.

Por fim, a fase de inclusão, que consiste na inserção das pessoas com deficiência na sociedade, todavia requer que a sociedade se adapte para incluí-las. Consiste de um esforço bilateral, no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam efetivar a equiparação de oportunidade para todos.

Caminhos da inclusão na UERN

A Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, na responsabilidade social de garantir não só o acesso, como também, a permanência – com sucesso – dos seus educandos nessa instituição de ensino, oficializou, no dia 18 de abril de 2008 a criação do Departamento de Apoio



à Inclusão – DAIN – que é fruto de uma trajetória de luta e de discussões sobre a política de atendimento que contempla as pessoas com deficiência.

Desde a década de 90, algumas medidas em prol do processo de inclusão já eram tomadas pela somatória de esforços da profª Maria Vera Lúcia Fernandes Lopes. Dentre elas, uma dessas foi medidas a criação da Disciplina de Educação Especial com 60 horas-aula, no ano de 1996 pelo Departamento de Educação da Faculdade de Educação do Campus Central da UERN, em cumprimento à Portaria 1.793/1994 do Ministério da Educação – MEC. A referida disciplina também foi oferecida em caráter especial, aos professores das escolas públicas que cursaram a graduação antes dessa portaria, como também no curso de Filosofia e Educação Física, neste, sendo intitulada Educação Física Especial.

A UERN, através do Departamento de Apoio à Inclusão – DAIN, vem cumprindo o que orienta o Aviso Circular nº 277/MEC/GM – Brasília, de 08 de Maio de 1996, e, ainda os Decretos nº 3298/99 e 5296/04 no tocante à acessibilidade, desde o ingresso, por meio do Processo Seletivo Vocacionado/PSV que permite no ato da inscrição, ao aluno, identificar a deficiência e as medidas necessárias no momento da realização das provas, como por exemplo, auxílio de leitor, prova em Braille, ampliada, esribas, dentre outros.

Vale destacar, que iremos nos deter àqueles alunos que têm deficiência visual, que é o nosso objeto de estudo. E, neste caso, convém mostrarmos a definição desta deficiência constante no Decreto-Lei 5296/04, no Art. 5º, parágrafo 1º, I, alínea c.

Deficiência visual: cegueira na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

Dentre os alunos com deficiência visual que já foram beneficiados pelos serviços oferecidos pelo DAIN, podemos destacar 01 aluno (cego) que cursou Ciência da Computação; 01 aluno que cursou Serviço Social (com baixa visão). Ambos concluíram em 2008; e, atualmente, temos 04 com cegueira, 01 cursando o 2º período de História, 01 no 2º período de Letras/Inglês; 01 no 4º período de Letras/Espanhol-CAMEAM; e 01 no 1º período Letras/Espanhol em Apodi.

É importante frisarmos as medidas de acessibilidade tomadas pelo DAIN objetivando atendê-los dentro de suas especificidades.

Para os alunos com cegueira, a transcrição de textos para o Braille, auxílio de leitor para acesso aos textos/livros/adaptações de gráficos em relevo, digitalização de textos para a posterior realização de leitura através de software com síntese de voz. Para os alunos com baixa visão, foram escaneados textos para posterior leitura nas fontes adequadas à necessidade do aluno.

Destacamos, ainda, que no decorrer do curso são realizadas reuniões com os professores desses alunos, bem como com os próprios alunos para se avaliar o processo, de forma que novas sugestões surjam com o intuito de possibilitar os meios possíveis objetivando o sucesso de todos. São oferecidos, também, cursos específicos na área da deficiência visual (curso de técnicas de leitura pa- ledores, curso de técnicas de leitura e escrita no sistema braille etc) visando à formação dos professores funcionários, alunos e interessados da comunidade.

Relatos de experiências



O paradigma da inclusão perpassa um processo de desafios e conquistas enfrentados pelas pessoas com deficiência, de modo geral, e em se tratando das pessoas com deficiência visual, alguns indícios de que a inclusão não é utopia, mas que está em processo e é plenamente possível, foram constatados através da entrevista realizada com dois estudantes com a referida deficiência que serão aqui denominados: ENTREVISTADO 1 e ENTREVISTADO 2.

O primeiro entrevistado tem 23 (vinte e três) anos, sexo feminino, sua deficiência visual - baixa visão (5% no melhor olho), foi causada pela atrofia do nervo ótico. Conclui o curso de Serviço Social na Universidade do estado do Rio Grande do Norte – UERN, neste ano.

O segundo, tem 42 (quarenta e dois) anos, sexo masculino, sua deficiência visual – cegueira - foi causada pelo glaucoma congênito, vindo a cegar totalmente somente aos 13 (treze anos). Cursará, dentro em breve, o 2º período de Letras/Inglês nesta instituição de ensino.

Para ambos, os maiores desafios enfrentados na família foi o início do processo educacional, devido à falta de informação destas que, na maioria das vezes, têm uma atitude bastante protetora e, mesmo sem intenção, resulta em maiores limitações e dependências.

Questionados acerca do que entendem por inclusão, eles foram claros e objetivos:

Entendo inclusão como uma troca, um aprendizado entre as pessoas com deficiência e as que não têm deficiência. A inclusão é necessária... Compreendendo que ela só vai acontecer quando as pessoas com deficiência ocuparem os mais diferentes espaços na sociedade: política, instituição educacional, na cultura etc. (ENTREVISTADO 1)

Inclusão é... você estar em determinado ambiente que lhe favoreça uma perfeita interação com todos os presentes, seja na sala de aula, no setor de trabalho, ou no seu próprio lar. Se estiver perfeita interação, então, haverá inclusão. Em suma: É poder participar. (ENTREVISTADO 2).

Na ótica dos entrevistados, não dá para eles se sentirem totalmente incluídos na sociedade, porque quando se deparam com as diversas barreiras ainda existentes (arquitetônicas, atitudinais etc.), sentem-se excluídos.

Convém ressaltar, que providências deverão ser tomadas para a eliminação das barreiras e, considerando a liberdade do indivíduo com a deficiência visual de “ir e vir”, eles acentuaram como principal, a barreira arquitetônica, como por exemplo: desnível nas calçadas, objetos móveis e imóveis deixados nas mesmas (jarros, bancas de camelôs, motocicletas, obstáculos aéreos – como: árvores, orelhões); trânsitos irregulares (desrespeito as faixas de pedestres) etc.

A mensagem da acessibilidade e da garantia dos direitos das pessoas com deficiência já constam nos textos dos organismos internacionais e nacionais e nas falas de seus representantes, quando fazem palestras em eventos onde é discutida a temática da inclusão, todavia, para os dois entrevistados,

Leis existem, e, algumas delas, em alto nível, contudo, não são respeitadas. Em contrapartida, a não participação da pessoa com deficiência na elaboração das leis, tornam-nas falhas, porque não vem atender às necessidades das pessoas nas mais diversas esferas da sociedade (saúde, lazer, a dignidade de ter o mínimo para sobreviver...) O estado precisa assumir maior responsabilidade de forma continua e não de modo paliativo, pontual e assistencialista. (ENTREVISTADO 1)

A pessoa com deficiência não tem alcançado plenamente seus direitos enquanto cidadão, porque ainda há muitas barreiras arquitetônicas, comunicacionais, nos transportes coletivos e no acesso a eventos esportivos e culturais. (ENTREVISTADO 2)



É imprescindível, no entanto, que haja uma maior fiscalização quanto à aplicação das legislações que asseguram os direitos das pessoas com deficiência enquanto cidadãos, que pelos depoimentos supracitados, ainda não estão garantidos realmente, na prática.

Um dos pontos mais relevantes a ser destacado nesse texto, é concernente aos desafios enfrentados pelos entrevistados na trajetória educacional - da inclusão na rede regular de ensino - que se trata do objeto de estudo desse trabalho. Para o Entrevistado 1, as dificuldades se acentuaram após a alfabetização, tendo em vista a necessidade mais crescente do uso do quadro (lousa), devido à sua deficiência que a impedia de ler à distância, e, cada vez que se levantava para dirigir-se ao quadro, seus colegas a xingavam. Isso, certamente, só produzia o desejo de não voltar à escola e de se isolar mais e mais.

Os entrevistados foram unâimes ao afirmarem que se sentiram e, ainda sentem-se, discriminados quando os professores ignoram a presença deles em sala de aula e, também, quando vinculam a deficiência à incapacidade cognitiva. Foi ressaltado, ainda, que o escasso acesso a recursos didáticos e técnicos em sala de aula são fatores que dificultam para que haja um melhor desempenho.

Vale sempre enfatizar que a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitam. Ao contrário, implica uma reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades (GLAT & NOGUEIRA. 2002, p.26)

Diante do exposto, cabe destacar o papel do professor enquanto mediador no processo de inclusão. Diante disso, indagados acerca das sugestões que os entrevistados dariam para os professores da rede regular de ensino, foram enumerados as seguintes: o professor deve conversar com o aluno com deficiência para saber de suas limitações e ouvir as sugestões do próprio aluno de como poderá facilitar a inclusão na sala de aula, bem como, interagir com aquele aluno durante as aulas; deve ser claro e objetivo na exploração dos conteúdos; respeitar as limitações dos alunos com deficiência e dar igualdade de oportunidades; disponibilizar os conteúdos em material adaptado à sua necessidade (Braille, para o aluno cego; textos com fontes ampliadas, para o aluno com baixa visão); o professor deve promover a interação do aluno com deficiência com os demais, mostrando as suas possibilidades e mantendo o diálogo; deve buscar capacitações em cursos, seminários, palestras na área de inclusão, e, especificamente, na área da deficiência visual; deve procurar o Centro de Apoio ao Deficiente Visual a Associação dos Deficientes Visuais de Mossoró – ADVM -, o Departamento de Apoio à Inclusão- DAIN/UERN para que possam esclarecer dúvidas, sugerir estratégias de como trabalhar com aluno com a deficiência, e, estabelecendo parcerias que viabilizam a efetivação do processo de inclusão.

Por fim, os entrevistados foram solicitados a falarem acerca da contribuição do DAIN no processo educacional percorrido até o momento, por eles. Nesse ínterim, os Entrevistados enfatizaram:

O DAIN teve sua importância, tanto no período de minha formação acadêmica, quanto para que essa se tornasse realidade. Posso destacar algumas contribuições, como: o cursinho pré-vestibular direcionado às pessoas com deficiência que iriam prestar vestibular visando ingressar em 2004 na UERN; o atendimentos das minhas necessidades na realização das provas do PSV/2004; a contribuição para a minha formação, proporcionando uma rica experiência de



estágio; o apoio para a conclusão do curso, oferecendo leitor para realizar a leitura do referencial teórico para a produção da monografia. Desse modo, enfatizo a relevância do DAIN em meu período de formação, mas ressalto que a universidade precisa avançar na direção do processo de inclusão das pessoas com deficiência, para que tenhamos o direito da permanência garantida nos bancos da academia. (ENTREVISTADO 1)

A contribuição do DAIN foi decisiva para mim, pois começou desde o edital para o PSV, com a participação do DAIN junto à COMPERVE quanto às adaptações necessárias para a realização das provas por parte dos alunos com deficiência visual, como por exemplo: auxílio de leitor, provas em braille, provas ampliadas, dentre outros. Atualmente, continua sendo importante através das orientações dadas aos ledores, professores e colegas de sala de como devem conduzirem-se no atendimento/relacionamento com uma pessoa cega em sala de aula. Dentre todas, a maior importância no momento vem sendo a digitalização das apostilas no decorrer do curso. Todavia, faz-se necessária, ainda, a implementação da produção de textos em Braille. (ENTREVISTADO 2)

Como se pôde observar, o DAIN tem um papel significativo na inclusão das pessoas com deficiência visual na sociedade, em geral. Sem dúvida, é de grande valor o trabalho oferecido pelo DAIN nas diversas medidas tomadas tendo em vista a proposta de inclusão desse setor. É visível o que este departamento tem proporcionado aos professores o sentimento de que não estão sozinhos nesse desafio, e, de que, juntos poderão buscar estratégias, de acordo com a necessidade do aluno, para garantir um bom desempenho juntos aos demais.

Para tanto, os professores dos cursos de graduação não devem ficar enfatizando, repetidamente, o discurso da despreparação para o trabalho com alunos com deficiência, e sim, devem descruzar os braços e buscar os apoios e referenciais teóricos que nortearão sua prática.

Embora ainda sejam identificados alguns professores e outros profissionais que apresentam resistência ao processo de inclusão, alguns resultados positivos impulsionam o DAIN a prosseguir, conscientizando-os não só pela obrigação legal que garante a educação desses alunos, mas pelo reconhecimento de que a inclusão é um direito adquirido. Certamente, através dos subsídios teóricos e práticos oferecidos, muitos avanços ainda serão alcançados.

Concluída a entrevista, ficou patente a satisfação por parte dos entrevistados em poderem difundir esse paradigma aparentemente utópico, contudo notavelmente possível.

Referências bibliografias

BÍBLIA. Português. Novo Testamento. Traduzida por João Ferreira de Almeida. Revista e Atualizada no Brasil. 2 ed. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

BRASIL, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC. Brasília: 2008.

DECRETO - LEI 5.296/04. Disponível em: www.acessobrasil.org.br/index.php?itemid=43. Acesso em: 10 de outubro de 2008.

FONSECA, Vitor da. **Educação especial:** programa de estimulação precoce – uma introdução às idéias de Feuerstein. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mário Lúcio. Políticas **educacionais e a formação de professores para educação inclusiva no Brasil.** In: Revista Integração. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, Ano 14, nº24, 2002.



NIESS, Luciana Toledo Távora. et al. **Pessoas portadoras de deficiência no direito brasileiro.**
São Paulo: Editora Juarez de Oliveira, 2003, 184 p.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 2º ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

**A FEIRA LIVRE E SEUS ASPECTOS NA VARIEDADE SOCIOLINGÜÍSTICA: UMA ANÁLISE DA FEIRA LIVRE DE MARTINS – RN**

Elisonete Maria da SILVA

Kalina Karla Costa QUEIROZ

Susicleide Fernandes SABINO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

A Sociolinguística estuda o uso da língua e seus aspectos sociais com enfoque voltado para as variações lingüísticas de um determinado grupo a ser estudado. Com base nisso, a feira livre é um excelente campo de atuação para observarmos a variação lingüística e compararmos com os conhecimentos teóricos referentes a essa disciplina.

Portanto, o presente trabalho tem como objetivo conhecer as relações sociolinguísticas através das Relações sócio-culturais e econômicas da cidade de Martins-RN, bem como fazer um apanhado de informações que possibilite identificar um perfil da linguagem utilizada na feira livre, assim como os produtos comercializados na referida cidade por meio de pesquisa de caráter quantitativa, realizada na feira da cidade de Martins – RN, com o enfoque voltado para as características sociolinguísticas.

A organização do trabalho partiu primeiramente na coleta de informações com o intuito de adquirir informações e registrar os feirantes e visitantes por meio de fotografia do local e também realizar entrevistas com alguns moradores antigos da cidade cujo objetivo era incrementar o corpus da pesquisa que teve inicio no dia 02 (dois) de julho com as coletas de dados e posteriormente a produção do relatório.

Com as teorias estudadas na disciplina Sociolinguística, onde partiremos de concepções gerais baseadas em Elia (1987), Calvet (2002), Huberman (1986) e Gurgel (2008), e em estudos Sociolinguísticos consagrados de estudiosos que especulam acerca da contribuição das variedades lingüísticas procuramos descrever a história da feira e os produtos comercializados, bem como o relacionamento entre os feirantes e os fregueses.

Breve respaldo teórico sobre a feira livre.

Desde os primórdios da humanidade se têm notícias de relações comerciais entre os homens; essas primeiras relações caracterizadas como escambo, onde havia apenas a troca de mercadorias. No século XI e XII com o crescimento das relações comerciais que passaram a visar o lucro e não mais apenas a troca de mercadoria, (em sua maior parte alimentos), as feiras livres ganharam um destaque por ser um local onde se adquiria uma variedade de mercadorias advindas de outras regiões com o objetivo de suprir a necessidade de uma determinada sociedade.

Ressalta-se a distinção que há entre aqueles mercados do início da Idade Média e as grandes feiras do século XII ao XV. Huberman (1986, p. 22), diz que:

Os mercados eram pequenos, negociando com os produtos locais, em sua maioria agrícola. Nas feiras, ao contrário, eram imensas, e negociavam mercadorias por atacado que provinham de todos os pontos do mundo conhecido.



Dessa forma, consideramos que as feiras livres são uma importante forma de intercâmbio entre as cidades e seus habitantes, fazendo com que haja uma maior interação entre as pessoas e com isso o conhecimento de novas culturas e hábitos, bem como de novas palavras e expressões de cada região.

Portanto, a feira livre é uma ferramenta para aqueles que buscam conhecer um determinado lugar, uma cultura, uma comunidade, enfim que busca conhecer a história de um determinado lugar. A fala dos feirantes na intenção de vender seus produtos mescla-se com a fala dos fregueses que pechinham, examinam ou procuram as mercadorias que desejam comprar. A diversidade lingüística também se apresenta em outras atividades existentes na feira, como cantorias, repentes, cordel, fofocas, propagandas, entre outras atrações.

Assim, observamos que as pessoas se reúnem em torno da movimentação feirante, comprando, vendendo ou simplesmente conversando ou trocando idéias. Neste espaço social há tradições, transgressões, sonoridades, cheiros, enfim, tudo o que constitui e caracteriza uma feira livre.

A maioria das pessoas que se aglomeram nas feiras, encontram nesta, espaços de afetividade mais abertos dos que encontrariam no comércio fechado. Este é o motivo mais forte pelo qual essa forma de comércio continua a existir, aliada ao fato de o mercado informal oferecer àquele segmento mais popular da sociedade, os produtos mais acessíveis. Em suma, esses sujeitos tecem histórias e fazem a feira.

A relação cidade / feira

Antes, necessário se faz explanar que a cidade de Martins está localizada na região serrana do médio oeste potiguar e tem um excelente clima de ar puro e agradável com média de 18° C por estar a 750 metros ao nível do mar, sendo esse um fator que impulsiona o turismo nacional e internacional. Segundo Gurgel (2008, p. 18)

Em pleno inverno, a cidade se enche de gente em busca das vantagens da serra fria, cuja temperatura atinge 12°C. Na primeira quinzena de julho, um Festival Gastronômico e Cultural é realizado, atraindo milhares de pessoas que se embrenham na serra querendo saborear a delícias quentes entre os melhores restaurantes de cozinha internacional com seus chefes importados.

A população de Martins que é aproximadamente de 8.086 habitantes têm como principais fontes econômicas à cultura do caju e da castanha, funcionalismo público e privado, agricultura, cultura de mandioca (farinhada), comércio (lojas de roupas, objetos em geral, supermercados, entre outros), pequenas empresas de beneficiamento de frutas da região, mel de abelha, pecuária, e turismo.

Portanto, a renda per capita dos martinenses é compatível com o mercado de trabalho ofertado na cidade, fazendo com que os mesmos possuam uma boa qualidade de vida. Outro fator que merece ser destacado por dar suporte a essa qualidade de vida é sua situação geográfica, pois a mesma se encontra situada numa região que possibilita o contato com diferentes cidades em desenvolvimento. Faz limites com Umarizal e Viçosa ao norte, Antônio Martins e Serrinha dos Pintos ao Sul, Frutuoso Gomes e Lucrecia ao Leste, e Portalegre e Serrinha dos Pintos ao Oeste.

Constatamos que a feira de Martins-RN surgiu por meio de uma necessidade que os habitantes tinham na época, já que teve início com as trocas de algumas mercadorias na praça central sob um grande cajueiro, tais como: arroz, feijão, farinha de mandioca, rapadura, milho, algodão, café, aguardente e animais como porco, cavalo, e garrote; posteriormente essas trocas foram substituídas pela venda com o surgimento da moeda cruzeiro real formalizando assim o



termo feira conhecido popularmente como um local de exposição de produtos para comercialização.

Com o povoamento e independência da cidade em 1841 pelo presidente da província, Coronel Estevan José Barbosa, foi construído um espaço denominado “barracão”, de uso exclusivo a venda de mercadorias, ambiente este que prevalece até os dias atuais com o nome de mercado público. Com a construção do barracão muitos vendedores das cidades vizinhas passaram a comercializarem seus produtos que juntos ofereciam a população uma grande variedade de produtos tais como açúcar, carne, peixe, sementes, ervas, verduras, legumes. Na feira também havia bancas de jogos (bozó, jogo do bicho, baralho, tiro ao alvo, entre outros), louceiras, bancas de roupas, calçadas e miudezas em geral como balde, boca de fogão, correia de sandália, lamparina, pano de coar café, dentre outros.

Por fim, constatamos que a influência dos feirantes de outras regiões interferem nos costumes de Martins-RN, uma vez que o consumo de determinados produtos cria hábitos diferentes na população, conhecendo palavras e dizeres diferentes dos que a população possui, repercutindo assim no desenvolvimento da cidade e também no uso e conhecimento de outros tipos de linguagem, pois proporciona ao indivíduo o contato com outras culturas onde a sociedade tornar-se membro ativo desta mesclagem cultural.

Uma análise dos dados observados

Pudemos analisar que as feiras livres são constituídas de diferentes competências comunicativas já que estas permitem ao falante saber comunicar-se em quaisquer circunstâncias. Esse fato pode claramente ser observado nas situações onde os feirantes tentam convencer um freguês a adquirir seus produtos. Como podemos observar no seguinte fragmento:

[...] minhas jovens, vamo comprá essa coberta. O preço é bom e pode ser usada de dois jeitos, dos dois lados, é boa de guardar, de lavar e é bem quentinha ... do jeito que tá um friozinho ... vamu levá? Tá um preço bom: 25 a vista e 30 á prazo. (D. Raimunda, Serrinha dos Pintos).

A fala dos feirantes na intenção de vender seus produtos mescla-se com a fala dos fregueses que pechinham, examinam ou procuram as mercadorias que desejam comprar. A diversidade lingüística também se apresenta em outras atividades existentes na feira, como cantorias, repentes, cordel, fofocas, propagandas, entre outras atrações.

Encontramos em alguns personagens uma relação histórica com a feira como nós pudemos observar na pessoa de Seu Teófilo que relatou sua presença na feira de Martins a mais de 50 anos, carregando consigo toda uma contribuição social para todos os que a freqüentam, possibilitando diversão, entretenimento, amizades, além de relações comerciais, pois o mesmo, durante toda a sua permanência na feira trabalha com uma banca de jogos (tiro ao alvo).

Justificamos o que acima descrevemos através de depoimentos como o do senhor João Dagoberto Câmara quando diz:

A barraca de tiro ao alvo de Seu Teófilo é uma forma de divertimento para aqueles que buscam uma maneira diferente de se divertir, além disso, permite aqueles que vem à feira o contato com um, digamos assim, tipo de esporte diferente. Aqui conheço diferentes pessoas, como também reencontro pessoas que não via há muito tempo. Quando não morava aqui, sempre quando vinha passear não deixava de vir aos sábados, na barraca de Seu Teófilo.

Bem como o da Senhora Maria de Fátima Leite ao relatar que

Aqui na banca de Seu Teófilo tenho uma diversão garantida, esse jogo também é uma maneira de quebrar o preconceito contra as mulheres, sempre venho jogar



para mostrar que as mulheres também podem fazer coisas diferentes. Ai eu digo sempre às pessoas que isso é uma diversa, já fiz várias amizades aqui e no final sempre acabo ganhando ou perdendo algum dinheirinho. Aqui eu me divertido, ganho dinheiro e ainda faço umas comprinhas de vez em quando.

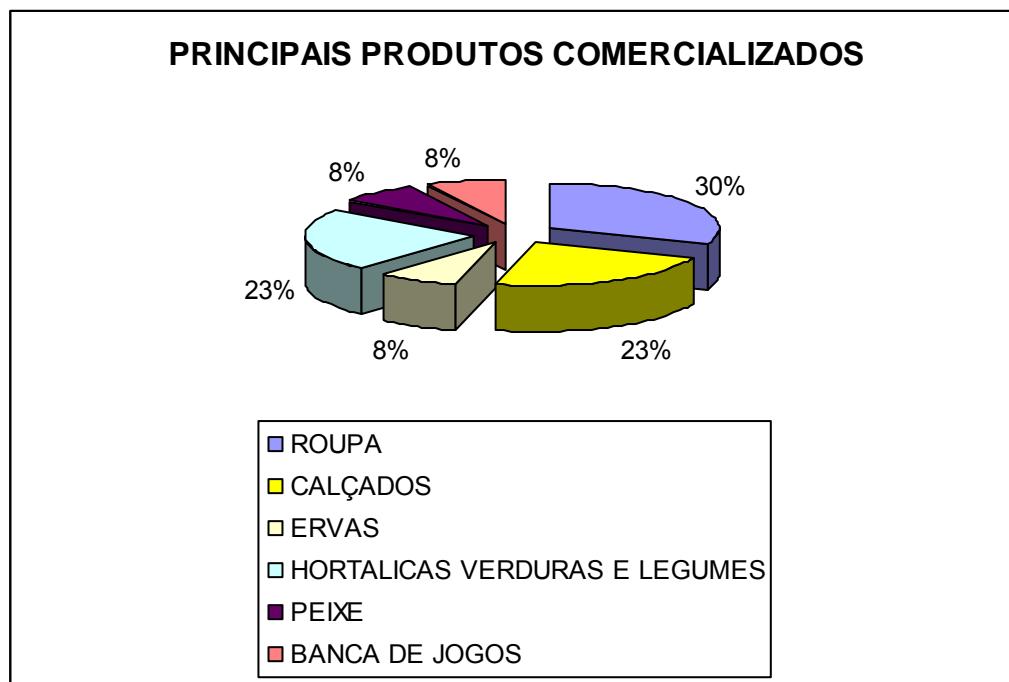
Analizando as falas supracitadas, constatamos a presença evidente da variação lingüística existente entre as duas pessoas mencionadas.

Segundo Stella Maris (2004), a variação lingüística ocorre devido fatores como grupos etários, gênero, status socioeconômicos, grau de escolarização, mercado de trabalho e rede social.

Dessa forma, na fala de João Dagoberto Câmara, percebemos a variação lingüística decorrente do status socioeconômico e do grau de escolarização mais elevado do mesmo. Em Maria de Fátima Leite, observamos a presença da influência do fator gênero e rede social, porque em sua fala há palavras típicas do feminino, quanto ao fator da rede social, a mesma apresentou características do seu grupo de referência (Grupo do jogo praticado).

Diante das pesquisas realizadas na feira pública da cidade de Martins-RN, foi possível constatar por meio de visitas e questionamentos aos moradores mais antigos os produtos comercializados ao longo do tempo e com isso fazer uma síntese dos artigos mais vendidos e de acordo com os relatos históricos mencionados anteriormente na história da referida cidade.

Com o desenvolvimento da agricultura, pecuária na cidade crescimento da cidade e os desenvolvimentos do comércio, muitos artigos perderam o espaço na feira, uma vez que surgiu outras vendas na cidade, prevalecendo em maior quantidade no mercado público apenas as bancas de roupas diversas por apresentarem preços acessíveis à população de baixa renda, e também por ser característico das cidades vizinhas, principalmente Serrinha dos Pintos, o comércio de sacoleiros (as), como podemos ver no gráfico abaixo os produtos que resistiram ao tempo e a tradição.



Com isso, podemos traçar um perfil dos principais produtos consumidos pela população já que aparece em maior quantidade com 40% a venda de roupa, essa característica explica-se ao fato de que a cidade desenvolve muitas atividades culturais como festivais, encontro de motoqueiros, apresentação de grupos teatrais, musicais, festas tradicionais e culturais que



ocorrem durante todo o ano e também por ser uma característica da população em adquirir muitas roupas devido ao baixo custo nesta localidade.

Outro produto que obteve um destaque acentuado foi à venda de peixe e de legumes em geral o que nos faz acreditar que a população utiliza-se desses produtos como sendo essências à dieta alimentar; e também por ser uma cidade turística tem uma vendagem acentuada para abastecer as pousadas e hotéis da cidade.

Os demais produtos que aparecem na pesquisa resistem na tradição da feira como uma característica da população interiorana em consumir ervas frescas e adquirir produtos muito ligados ao campo e a tradição que a cidade preservou ao longo do tempo.

No que se refere à variação lingüística pudemos observar a presença de palavras tipicamente de feirantes tais como: a mercadoria tá barata, num vai levar não, cê pode pagar agora ou eu noto pra depois, quanto é essa blusa?, entre outras.

Ao se observar à feira em diferentes horários se constatou que as palavras ditas não variam tanto, pois o público presente na mesma ao sofre muita variação com exceção, como foi dito pelos feirantes, na época que acontece as festas tradicionais de Martins, festas essas já citadas anteriormente.

Percebeu-se também que o horário em que há maior presença de pessoas comprando é das oito (08) às dez (10) horas; sendo que a faixa etária também muda de acordo com o horário. Segundo os feirantes, geralmente as donas de casa que vem comprar peixe e verduras são as que aparecem mais pelo início da feira, já os mais jovens, os turistas e as pessoas de Serrinha dos Pintos (cidade vizinha) vêm um pouco mais tarde. Perguntados sobre a presença de adolescentes, os feirantes relataram que esses aparecem pouco, alguns vêm só para olhar as roupas e os calçados.

Considerações em aberto

Diante da realidade pesquisada constatamos que a diversidade lingüística não foge aos padrões de uma linguagem “interiorana” marcada pelo regionalismo, pela cultura, e pelo próprio contexto que a cidade se caracteriza (cidade turística). Pudemos observar que o ambiente da feira livre deixa transparecer várias formas de falar oriundas dos nativos, dos turistas, dos comerciantes das cidades circunvizinhas, entre outros; evidenciando assim uma mescla de falares que se transformam no dialeto popularmente utilizado no contexto pesquisado.

Por fim, gastaríamos de agradecer a todas as pessoas que contribuíram para a elaboração desse relatório de forma direta e indireta e que os estudos feitos possam contribuir de alguma forma para refletir sobre a cultura e desenvolvimento da cidade de Martins-RN, uma vez que esta recebe todos os anos muitos turistas e que por essa razão acabam por conhecê-los e sofrerem interferência lingüística de uma cidade pacata e histórica em um recanto do nosso Brasil.

Referências Bibliográficas

ELIA, S. Sociolinguística: uma introdução. Universidade Federal Fluminense / EDUF. Padrão Livraria editora Ltda.1987.

HUBERMAN, L. História da riqueza do homem. 21^a ed. - Rio de Janeiro, LTC editora, 1986.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - **IBGE** - Disponível em: www.ibge.gov.br Acesso em 05/06/2008.

JUNIOR, M. O. Martins: A cidade e a serra. Natal, 2000.

MORAIS, M. C. C. de. Terras Potiguares – Natal (RN): Dinâmica editora, 1998.



GURGEL, A. A. Martins: Um passeio na história pela quebrada da serra. **Revista Papangu:** revista do RN. Ano 5, nº49, Fev. 2008.

www.martins-rn.com.br. Acesso em 05/06/2008

www.férias.tur.br/informações/martins-rn.Acesso em 05/06/2008

www.setur.rn.gov.br/martins. Acesso em 05/06/2008



JOGO MATEMÁTICO: UM ALIADO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Elizamára Cristina de Almeida HOLANDA

Lusmarya Gomes de FREITAS

Maria Auricélia Gadelha REGES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Considerações iniciais

O presente trabalho é resultado de um estudo experimental proposto como atividade dos créditos práticos da disciplina Ensino da Matemática II, realizada no 7º período do Curso de Pedagogia/CAMEAM/UERN. Este estudo focaliza os jogos matemáticos como aliados no processo ensino-aprendizagem, tomando por referências estudos realizados nas disciplinas Ensino de Matemática I e II do referido curso.

O objetivo deste é analisar o uso de jogos matemáticos em sala de aula e as possibilidades de contribuição para a aprendizagem dos alunos.

Para isso, partimos de estudos teóricos sobre a alfabetização matemática e sugestões de atividades para o trabalho com a matemática (ALVES, 2007), o jogo, o brinquedo e a brincadeira (KISHIMOTO, 2001), as diretrizes contidas nos PCN's (BRASIL, 1998) e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), Jogos e resolução de problemas como estratégia para as aulas de matemática (BORIN, 1996), o papel do jogo na educação das crianças (FRANÇA, 1995), Jogos tradicionais (FRIEDMANN, 1995), o jogo e a construção do conhecimento matemático (MOURA, 1992), o jogo e a criança (CHATEAU, 1987),

Para a realização do experimento, participaram como sujeitos investigados, uma professora e alunos do 5º. ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Severiano Melo – RN. O jogo selecionado para a atividade denomina-se “Jogo da Troca”, o qual construído pelas alunas pesquisadoras no 6º período do curso.

Os estudos teóricos serviram de subsídios para ampliar nossos conhecimentos em relação à importância e a maneira de trabalharmos jogos em sala de aula, numa perspectiva integrada, isto é trabalhar conceitos matemáticos de maneira lúdica e prazerosa.

O jogo infantil enquanto eixo da Pedagogia na construção do conhecimento matemático

Apresentaremos aqui a importância do jogo na construção do conhecimento matemático, atuando como eixo pedagógico, pois embora alguns autores construam um conceito operatório de jogo, segundo Kishimoto (2001), não devemos discutir o seu significado e nem modelos sem questionar o jogo em si. Para esse autor, o jogo torna-se educativo quando se transportam para o ensino suas propriedades.

Ainda segundo Kishimoto (2001) o jogo educativo utilizado em sala de aula, muitas vezes desvirtua esse conceito ao dar prioridade ao produto, à aprendizagem de noções e habilidades, pois quando o professor utiliza o jogo educativo em sala de aula de modo coercitivo, não oportuniza aos alunos liberdade e controle interno predominante, neste caso, o ensino, a direção do professor.

Embora não tenha sido o primeiro a analisar o valor educativo do jogo, Froebel (1999) foi o primeiro a colocá-lo como parte essencial do trabalho pedagógico, antes dele três concepções veiculavam as relações entre o jogo infantil e a educação: 1 – recreação; 2 – o uso do jogo para favorecer o ensino de conteúdos escolares e 3 – diagnóstico da personalidade infantil e recurso para ajustar o ensino às necessidades infantis.



O jogo possui peculiaridades e traz consigo o caráter construtivo, pois pressupõe uma ação do indivíduo sobre a realidade, uma ação carregada de simbolismos que reforça a motivação e possibilita a criação de novas ações.

Para Moura (1992) o jogo é uma estratégia para propiciar a aprendizagem, exemplo disso é combinar o jogo e a resolução de problemas para ensinar Matemática aos alunos, “pois ao considerarmos o jogo como instrumento de ensino, torna-se possível classificá-lo em dois grandes blocos: o jogo desencadeador de aprendizagem e o jogo de aplicação”. Esse autor ainda focaliza que quem diferencia estes dos tipos de jogos “não é o brinquedo, não é o jogo, e sim a forma como ele será realizado em sala de aula, isto é, a postura do professor, a dinâmica e o objetivo estabelecido para determinado jogo”.

Estes exemplos ilustram que é possível combinar o jogo a resolução de problemas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, porém fazer isto é muito mais do que uma simples atitude, é uma postura que deve ser assumida na condição do ensino e, assumi-la com vistas ao desenvolvimento de concepções científicas exige um projeto de ensino, inserido no projeto coletivo da escola. Fazer isto é dar sentido humano ao jogo, a resolução de problemas e sendo assim, a Educação Matemática.

O jogo permitiu uma assimilação e apropriação da realidade humana pelas crianças, já que de acordo com França (1995):

Não surge de uma fantasia artística e arbitrariamente construída num mundo imaginário da brincadeira infantil: a própria fantasia da criança é engendrada pelo jogo, surgindo precisamente neste caminho pelo qual a criança penetra na realidade.

É preciso sublinhar que no jogo, as relações reais de interação entre as crianças ocorrem com as mesmas necessidades que as lúdicas. Ao mesmo tempo, fica claro que se as crianças brincam de maneira independente em casa com os amigos e parentes. A prática e a história nos têm revelado que elas também brincam e muito na escola desde que sejam elaborados planos pedagógicos, considerando os elementos que mencionamos até agora, ou seja, transformando o jogo em recurso pedagógico de construção de conhecimento pelas crianças e como instrumento de organização autônomo e independente das mesmas.

Com base nos estudos de Friedmann (1995) se tivermos objetivos claros para a educação, o jogo escolhido promove esses objetivos e torna-se simples “desenvolver a autonomia através de relações seguras nas quais o ‘poder’ do adulto seja reduzido ao máximo possível”.

O jogo deve ser utilizado na sala de aula não só como instrumento recreativo na aprendizagem, mas como facilitadores, elaborando para trabalhar os bloqueios que os alunos apresentam em relação a conteúdos matemáticos. Borin (1969) afirma que:

Outro motivo para a introdução de jogos nas aulas de Matemática é a capacidade de diminuir bloqueios apresentados por muitos de nossos alunos que temem a Matemática e sentem-se incapacitados para aprendê-la.

Moura (1991) afirma que “o jogo aproxima-se da Matemática via desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas”, mas devemos escolher os jogos que estimulem a resolução de problemas, principalmente quando o conteúdo a ser estudado for abstrato, difícil e desvinculado da prática diária. Essas atividades não devem ser muito fáceis e nem muito difíceis e ser tratadas antes de sua aplicação, a fim de enriquecer as experiências através de propostas de novas atividades propiciando mais de uma situação.



Durante o desenrolar do jogo observamos que os alunos se expressavam com confiança, elaborando perguntas e tirando conclusões sem a necessidade da aprovação do professor. Os alunos se empolgaram com a aula, que passou a ser diferente, que com que eles aprendessem sem perceber que estavam extraíndo da atividade desenvolvida materiais suficientes para gerar conhecimentos.

Ecologia da escola e da sala de aula

O experimento foi realizado numa turma de 5º ano da Escola Municipal Ricardo Sérgio de Lucena Melo, localizada na cidade de Severiano Melo – RN. Nessa escola funcionam, no turno observado, salas com alunos do Ensino Fundamental.

No espaço escolar foi possível perceber que a linguagem matemática - os números, símbolos, tabelas, gráficos, unidades de medidas - não é visível à primeira vista no cenário da escola campo de investigação. Podemos dizer que vimos apenas na sala dos professores e secretaria da escola, um calendário no mural e alguns jogos que envolvem matemática.

Na sala de aula, porém, havia cartazes com os dias das semanas, os meses do ano e números de 0 a 9, além de uma tabuada de adição em exposição na parede, o que já mostra alguma preocupação dos docentes em expor símbolos matemáticos utilizados no cotidiano dos alunos.

Experiência com jogo matemático nos anos iniciais do ensino fundamental

A presente ação experimental - o jogo enquanto eixo da Pedagogia na construção de conhecimentos matemáticos - contribui para que, de forma lúdica, a criança aprenda conceitos matemáticos.

Ao planejarmos a atividade com o “Jogo da Troca” como motivação para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem pretendemos: explorar os conhecimentos prévios dos alunos, trabalhar conceitos associados às vivências cotidianas; elaborar situações-problemas com questões abertas que levem as crianças à pensar e a refletir, de modo que, consigam relacionar as questões à realidade; desenvolver o raciocínio lógico-matemático dos alunos, promover a interação, a coletividade e a socialização, desenvolver no aluno o desprendimento através da troca dos tabuleiros; mostrar que no jogo todos passam a adquirir novos conhecimentos matemáticos.

Planejamos uma atividade dirigida através do uso do “Jogo da Troca” que envolve estruturas aditivas e multiplicativas utilizando como referencial os PCN’s e o Caderno 1 - Literatura e Alfabetização matemática e sugestões de atividades para o trabalho com a matemática de ALVES (2007) (sub-coordenadora do Ensino Fundamental – SUEF do Rio Grande do Norte).

Conversamos com a professora a respeito do jogo, orientamos os alunos apresentando o jogo, seu funcionamento e regras e estimulamos a sua participação. Com isso, observamos o empenho e participação dos alunos visto que os alunos vibravam ao participar, pediam o jogo para eles, chegaram até a pedir que as alunas pesquisadoras voltassem mais vezes à sala de aula.

Percorso Metodológico

O experimento foi realizado numa turma de 5º ano e os sujeitos desta pesquisa foram 13 alunos e a professora titular da turma.

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram: questionários, entrevista investigativa, aplicação de um experimento com jogos envolvendo a Matemática (Jogo da Troca), proposição e resolução de problemas envolvendo operações de adição e multiplicação e uma entrevista



avaliativa, onde professor e alunos avaliaram a importância do experimento para o processo de ensino-aprendizagem.

O questionário constou de informações sobre os dados básicos dos entrevistados e teve como objetivo coletar informações sobre o público-alvo investigado. As questões versaram sobre o uso do jogo em sala de aula e a sua contribuição para o desenvolvimento de habilidades matemáticas nas crianças pesquisadas.

As entrevistas, realizadas com a educadora e com 15% dos alunos, no mês de Julho de 2008, tiveram como objetivo obter dados que permitissem a análise das relações entre o jogo e a educação matemática. Assim sendo, as questões versam sobre as aulas de matemática com ou sem o uso de jogos. As mesmas foram realizadas individualmente em horários previamente agendados, nas dependências da escola e as falas dos sujeitos foram registradas e, em seguida, o conteúdo dessas falas foi submetido a procedimentos de classificação, ordenação e categorização dos dados, conforme BAGNO (2005).

A conversa informativa serviu de subsídio para os alunos aprenderem a realizar o “Jogo da Troca” conforme os objetivos propostos e para promover um contato entre as pesquisadoras e os participantes do experimento.

Antes de sua efetivação, fizemos uma visita à escola campo de investigação para mantermos um contato com a turma e para realizarmos uma entrevista investigativa com 15% dos alunos e com a professora com o objetivo de identificarmos a freqüência e importância do uso de jogos matemáticos em sala de aula.

Na segunda visita à sala, realizamos uma ação experimental com os alunos com o uso do “Jogo da Troca”. Antes de iniciarmos o experimento, conversamos sobre o termo “troca”, identificando se eles sabiam conceituá-lo.

O Jogo da Troca

O jogo utilizado para a ação dos alunos – Jogo da Troca – requer a participação de 03 (três) grupos, cada um deles podendo ser formado a partir de 01 (um) participante. A faixa etária corresponde a crianças entre 06 (seis) a 11 (onze) anos, ou seja, abrange alunos entre o 1º. e o 5º. Ano do Ensino Fundamental.

Como objetivos para o jogo, propõe-se desenvolver na criança o raciocínio lógico-matemático, incentivar a realização de atividades coletivas e resolver situações aditivas e multiplicativas.

Os conteúdos conceituais explorados se referem ao reconhecimento das cores, aos conceitos de quantidade, maior, menor ou mais e menos, troca, dentre outros. Os conteúdos atitudinais são trabalhados a partir do desenvolvimento da capacidade de interação e do espírito de competição no jogo e não entre pessoas.

Os materiais utilizados para a confecção do jogo são simples e acessíveis, como: cartolina colorida, E.V.A. em três cores diferentes e tesoura.

A aplicação do jogo

Para iniciar o momento de exploração do jogo, solicitamos que os alunos se posicionassem no chão, em círculo. Distribuímos os tabuleiros do jogo às crianças e à medida que elas iam jogando, percebiam que acontecia muitas vezes de trocar o seu tabuleiro que estava quase completo com o de um colega que podia ter poucas peças, ou ainda poderia acontecer o contrário, mostrando que no jogo nem todos ganham, mas enfatizar que nem todos perdem.

Percebemos que no decorrer do experimento as crianças se envolviam ativamente, pois constatamos que elas resolviam oral e mentalmente situações-problemas propostos pelas alunas pesquisadoras.



Sendo assim, a realização do experimento se tornou uma atividade agradável com empenho e participação dos sujeitos, tanto dos alunos como da professora que ao se depararem com problemas propostos no decorrer do experimento ficaram empolgadas para resolvê-los.

Ao fim do experimento, realizamos ainda uma entrevista avaliativa com o objetivo de identificarmos os conhecimentos e as aprendizagens adquiridas a partir da ação experimental.

É valido ressaltar que no decorrer do experimento desenvolvemos atividades classificadas como *Atividades de pré-leitura*: exploração dos conhecimentos prévios; aplicação de um questionário oral; realização de uma entrevista investigativa; conversa informativa; exposição oral, reflexiva e dialogada; conversa sobre o termo “troca”, identificando se eles sabem conceituar e, por último, registro das hipóteses das crianças para retomá-las posteriormente, fazendo as comparações; *Atividades de Leitura*, através do conhecimento do experimento, para confirmar ou não suas hipóteses, apresentação da atividade a ser desenvolvida através do jogo e de exemplos relacionados e direcionamento das situações-problemas para as crianças; e, por fim, *Atividades de pós-leitura*, por meio da retomada das hipóteses levantadas se eram confirmadas ou descartadas, como também através da entrevista avaliativa.

As entrevistas

Como estratégia de apresentação dos resultados, dividimos essa seção em três momentos: no primeiro apresentamos o resultado da entrevista realizada com os alunos, no segundo, a entrevista realizada com a educadora e, por último, o resultado do experimento.

A entrevista aconteceu quando selecionamos os alunos que participariam (15%) e a partir do convite lançado também a professora. Dado esse primeiro passo, pudemos realizá-la e à medida que questionávamos os alunos e professora estavam atentos e por este motivo atendiam e entendiam os nossos questionamentos.

A partir dos dados coletados e registrados podemos constatar que os alunos entrevistados gostam das aulas de Matemática, mas gosta mais ainda quando a professora traz para a sala uma aula mais dinâmica com jogos, bingos, gincanas e outras atividades.

Ainda com base nos dados podemos ver que as crianças gostariam que essas atividades fossem trazidas com mais freqüência à sala, pois eles chegam a afirmar que a professora proporciona poucas atividades desse tipo.

Quanto aos dados coletados na entrevista com a professora constatamos que ela divide a aula em três momentos: leitura teórica, atividade lúdica e atividades escritas, nesse sentido, diz usar jogos matemáticos com freqüência para enriquecer suas aulas e para desenvolver o raciocínio lógico-matemático. Segundo a professora, “com os jogos os alunos aprendem com mais entusiasmo e satisfação”.

Numa outra fala da professora ela afirma que costuma iniciar suas aulas de “com alguns desafios que despertam a curiosidade e o interesse dos alunos e essa sensação que eles sentem, ao serem desafiados, permitem que participem ativa e espontaneamente das aulas, sem que elas se tornem cansativas”.

Ao aplicarmos a ação experimental, o “Jogo da Troca”, observamos o entusiasmo das crianças ao participarem atentamente demonstrando interesse e satisfação. Observamos também os comentários que elas faziam e diante disso constatamos que as falas das crianças contradizem em parte com a entrevista dada pela professora, visto que, os alunos pediam que voltássemos vezes, pois sentiam falta deste tipo de atividades.

O experimento foi uma experiência muito significativa e as crianças conseguiram alcançar os objetivos propostos: incorporando conteúdos, desenvolvendo o raciocínio lógico-matemático, interagindo com o grupo e socializando para toda a turma a contribuição do jogo para a aprendizagem.



Considerações finais

Ao escolher um jogo o professor deve ter em mente um fator motivador para que as crianças consigam entender o verdadeiro significado de alguns termos e conceitos matemáticos, de maneira que o professor se conscientize que é importante aplicar o lúdico na sala de aula e no cotidiano do aluno, tornando a educação matemática mais acessível, pois para que as aplicações dos jogos curriculares sejam positivas, estes devem fazer parte da estratégia pedagógica do professor durante todo o ano letivo, não deve ser trabalhado aleatoriamente e ao aplicá-lo deve darão aluno a oportunidade de comunicar, de interagir para que formulem as suas próprias opiniões.

Durante a aplicação do jogo conseguimos observar as reações dos alunos, pois os mesmos estavam mentalmente envolvidos, conseguiram identificar e interpretar as regras, superando as dificuldades e chegaram até a procurar estratégias, portanto conseguimos avaliar que o jogo foi bastante aceito pelas crianças, de modo que foi elaborado como recurso didático-pedagógico eficaz para a construção do conhecimento matemático.

De acordo com os alunos a professora utiliza jogos em sala de aula, mas com pouca frequência e não orienta os alunos para os objetivos que pretende alcançar, isto é, ela apenas proporciona o jogo como atividade lúdica, mas não possibilita que a criança adquira conceitos. A professora reafirma isso ao afirmar desperta o interesse e a curiosidade dos alunos através de alguns desafios que incentivam uma participação espontânea das aulas.

Acreditamos que há a necessidade do fortalecimento do uso de jogos em sala de aula em sua função educativa, uma vez que compreendemos o lúdico em sua multiplicidade, desde seu uso como objeto de fruição pelas crianças e adultos à necessidade do uso pedagógico desses jogos no espaço escolar. Para que a criança desenvolva a aprendizagem, segundo Alves (2007), é preciso que ela passe por experiências concretas que gradativamente irão ajudá-la a atingir níveis de conhecimento mais complexos e abstratos.

Diante do que abordamos, faz-se necessário que nos aproximemos da infância em perspectiva dialógica, naquilo que ela tem a dizer, naquilo que ela nos desafia, num oportuno reencontro com a nossa humanidade. Visto isso afirmamos que tanto as entrevistas investigativas quanto as avaliativas contribuíram efetivamente para a análise dos efeitos do experimento, para com as crianças e para a professora e também para as alunas pesquisadoras.

Referências:

- BAGNO, M. **Pesquisa na escola**: o que é e como se faz. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- PARÂMETROS CURRICULARES: Matemática. Ministério da Educação Fundamental. – 3 ed. Brasília: A secretaria, 1998.
- ALVES, F. T. **Texto organizado para orientar o trabalho pedagógico dos professores**. Natal, 2007.
- CHATEAU, J. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1997.
- KISHIMOTO, T. M. (Org). **O jogo, o brinquedo, a brincadeira e a educação**. 5^a ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BORIN.J. **Jogos e resolução de problemas**:uma estratégia para as aulas de matemática.São Paulo:IME-USP;1996.



MOURA, M. O. **O jogo e a construção do conhecimento matemático.** Série Idéias n. 10, São Paulo: FDE, 1992. p. 45-52.

FRANÇA G. W. **O papel do jogo na educação das crianças.** Série Idéias n. 7, São Paulo: FDE, 1995. p. 46-53.

FRIEDMANN .A. **Jogos tradicionais.** Série Idéias n. 7, São Paulo: FDE, 1995. p. 54-61.



A EXPERIÊNCIA DE LER O MUNDO: RELATOS VIVIDOS A FAVOR DA SISTEMATIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Elizângela das Chagas LEMOS
Universidade Potiguar(UnP)

Apresentação

O referido trabalho irá abordar sobre a importância do ato de ler, não apenas no ambiente que corresponde à sala de aula, mas integrar tal experiência no dia-a-dia do alunado, sob o prisma do eterno professor Paulo Freire. Também se faz necessário fazer uma relação da Teoria Freiriana aos demais saberes de outros autores, também tão consagrados.

É imprescindível que a escola, o professor e a família do alunado respeitem cada fase pelo qual ele passa. Pois sem dúvida todos nós queremos o seu melhor. Sonhamos que seu futuro seja recheado com mais oportunidades, que sejam felizes e que consigam se realizar na vida pessoal e profissional. E para que isto ocorra o corpo discente precisa se desenvolver cada vez mais e melhor, sob o nosso constante e atento olhar.

A experiência de ler o mundo: relatos vividos a favor da sistematização das aprendizagens

1. Leitura

“1. ato de decifrar signos gráficos que traduzem a linguagem oral; arte de ler. 2. ação de tomar conhecimento do conteúdo de um texto escrito, para se distrair ou se informar. 3. maneira de compreender, de interpretar um texto, uma mensagem, um acontecimento 4. ato de decifrar qualquer notação; o resultado desse ato” (In: Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa).

Basta o sentido dicionarizado para se entender o significado da palavra leitura? Para se compreender, de fato, o fenômeno leitura, como ela ocorre, quais as consequências de ser leitor, é necessário percorrer algumas áreas do conhecimento.

No presente trabalho, será considerada a teoria de Paulo Freire tão explorada na literatura para discorrer a respeito do referido assunto, além de fazer um paralelo de suas opiniões com outros autores.

O ato de ler ocorre, de fato, quando acontece a abertura da consciência para aquilo que se deseja ler, não necessariamente texto verbal, escrito. A seguir, acontecem a constatação do sentido e o cotejamento com outras leituras, com o intuito de transformar e atribuir significados. Toda leitura é única, em decorrência da atribuição de significado que ocorre de acordo com o horizonte de experiência e expectativa de cada um e, no momento em que acontece o posicionamento do ser perante o mundo, existe um leitor efetivo, capaz de pensar a realidade e recriá-la a partir do lido. Fazendo referência ao escrito, Paulo Freire diz que:

O ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. (FREIRE, Paulo. 2000, p. 09).



Então, conclui-se que se é leitor desde o nascimento. Ainda criança, apesar de não ser alfabetizado, existe a possibilidade de um leitor sagaz, que busca compreender situações e atuar para modificá-las, ou até mesmo criá-las, operando junto com o outro, numa construção dialógica de significados.

2. Uma breve narrativa da leitura

Daniel PENNAC (1998), em seus preceitos reconstrói a história universal de leitor e do fenômeno da leitura. É universal, por se tratar de algo comum a um número muito grande de leitores. Durante a infância, os pais, construtores da identidade de leitor de seus filhos, contribuem para despertar a imaginação infantil, e fazem com que eles, assim possam construir um mundo fantástico. Os pais que pertencem à primeira esfera social da criança são os outros que compõem o eu-leitor numa relação dialógica para a construção de sentidos. A família é a primeira responsável pela inclusão do ser na leitura de mundo e de textos.

PENNAC ressalta ainda, em sua obra, os dez direitos do leitor, são eles: o direito de não ler; o direito de pular páginas; o direito de não terminar o livro; o direito de reler; o direito de ler qualquer coisa; o direito ao bovarismo; o direito de ler em qualquer lugar; o direito de ler uma frase aqui e outra ali; o direito de ler em voz alta; o direito de calar. Poderíamos acrescentar à lista de direitos de PENNAC outros de direitos. Contudo, apenas um deseja-se destacar: **o direito de nunca ler sozinho**. O direito de que haja sempre um cúmplice para as excursões da imaginação, que a leitura seja sempre solidária. Ou, se alguém fizer o contrário, que essa atitude se dê por escolha ou porque o sujeito leitor já tenha encontrado, no texto, um novo cúmplice para suas interpretações.

O fato de o sujeito poder ler o que quiser contribui para a abertura dos horizontes de expectativa e faz com que o leitor se torne seletivo à medida que suas leituras progridam, tornando-se, de fato, um leitor.

PENNAC (1998) propõe ainda que não se exija nada do leitor, no momento da leitura, pois a cobrança apresenta uma conotação de troca, a qual pode fazer com que o leitor não estabeleça com o texto uma relação de cumplicidade, a mesma que existia entre o aprendiz com as suas leituras de mundo, que antecederam o período escolar.

3. As muitas faces da leitura

Segundo BARBOSA (1994) a leitura, supostamente utilizada em qualquer das situações em que o leitor se defronta no seu dia-a-dia, pode ser representada por um equilíbrio específico e momentâneo entre o leitor, seus objetivos do momento e o texto escrito. Não havendo, portanto, componentes fixos e imutáveis na leitura, nem uma só maneira de ler que é a melhor em todos os casos. Mas sim, uma variedade de leituras multiformes, adaptadas a intencionalidades diversas, cada uma representando a melhor resposta a uma determinada situação de leitura. Satisfazendo sua curiosidade, respondendo a possíveis questionamentos que a vida lhe coloca, concretizando projetos, informar-se para decidir, usufruir do prazer estético ou vaguear pelo imaginário, o leitor deve mobilizar dispositivos eficazes, adaptados à suas intencionalidades.

O autor ainda ressalta que é inconcebível que só se possa ler um cartaz, uma revista, um cardápio depois de se aprender a ler. Na verdade, esta concepção exclui do processo de aprendizagem exatamente as situações para as quais esta aprendizagem é fundamental. Ao excluir a escrita social da aprendizagem da leitura, como ela será reencontrada mais tarde?

O mesmo enaltece que a leitura se apóia em duas fontes de informações bem diferentes. Uma é a fornecida pelo autor, que chamamos de informação visual. A outra a encontramos no cérebro do leitor, que fornece informações não-visuais, disponíveis e presentes mesmo quando não a leitura escrita. São dois tipos de informação, com suportes distintos e recíprocos. O leitor



quanto mais utiliza uma informação não-visual, das que tem disponíveis em sua estrutura cognitiva, menos ele necessita da informação visual, a que está na página impressa. Porém, a leitura se torna um ato difícil se o leitor tiver de se apoiar somente na informação visual, sem o suporte das informações não-visuais.

Há uma relação dos pensamentos de BARBOSA (1994) com os pressupostos de Paulo Freire ao falar do saber prévio do leitor. Reforçando a importância desta prática, o mesmo nos diz (BARBOSA, 1994, p. 117):

Um leitor, ao entrar em contato com o texto, constrói uma hipótese sobre o que vai encontrar na leitura deste. Um leitor não é completamente ignorante sobre o que irá ler. A leitura pressupõe a elaboração de um saber prévio, que fornece os dados para o leitor levantar hipóteses sobre o que vai ler.

Assim, podemos destacar que o ato de ler é caracterizado por levantar questionamentos à cerca de um texto, trata-se de um ato voluntário que é evocado previamente. É por isso, que o mesmo pode ser compreendido de diversas maneiras. É inadmissível que o professor fazendo uso de sua interpretação queira anular a construção da compreensão do texto por parte do aluno, que conseguiu encontrar suas respostas por intermédio da sua própria interpretação do contexto.

Na diversidade de situações sociais com que se defronta o leitor, serão apresentados seis grandes grupos que correspondem estas diferentes situações de leitura:

Leitura de informação – É a situação de comunicação pelo qual o leitor toma conhecimento do conteúdo da mensagem, sem preocupação de registro duradouro da informação.

Leitura de consulta – É utilizada no intuito de focar a atenção perceptiva obedecendo à intenção de localizar a informação visada.

Leitura para a ação – É extremamente freqüente e mecânica, antecedendo, orientando ou modificando um comportamento ou ação; necessariamente não exige uma formulação mental, bastando que o leitor coordene leitura e ação.

Leitura de reflexão – É uma leitura mais densa, caracterizada por momento de apreensão do conteúdo do texto e momentos de pausa na leitura para reflexão.

Leitura de distração – Contrariamente à leitura de reflexão ou de busca de informação, o objetivo é o relaxamento, a distensão, a evasão, a aventura, o passar o tempo.

Leitura da linguagem poética – É aquela em que o leitor, além de visar o conteúdo veiculado pelo texto, busca se deleitar com a sonoridade das palavras.

Em suma, é preciso ter presente que a leitura é sempre uma elaboração da informação, variando somente a intenção que o leitor deposita numa situação e noutra.

4. Uma perspectiva da escola sobre a Leitura

A instituição de ensino é, em escala de importância, a segunda responsável pela abertura e ampliação dos caminhos do leitor em direção a leitura de textos, sobretudo os escritos; entretanto, para muitos ela fracassa. Em decorrência do leitor que era perspicaz, imaginativo, vai aos poucos se tornando solitário e enxerga, no ato de ler textos escritos, uma prática triste e tediosa. É perceptível que isso ocorra em consequência da busca mudanças na maneira de ler. Antes o ato de ler, para a criança, é coletivo, compartilhado com a família, professores, colegas, prática que traz ao sujeito leitor deleite e encantamento. Ao ingressar na escola, ao ser alfabetizado e adquirir uma autonomia para a leitura, a sua prática se torna solitária, muitas vezes com objetivos específicos de avaliação. A leitura na escola deve ser conduzida pelo lúdico, pelo prazer da descoberta e, às vezes, pela emoção.



Quando se analisa a prática pedagógica dos docentes, percebe-se que a escola tanto quanto a família não contribuem para a construção de leitores de mundo e de textos escritos, principalmente os literários. A postura de professores preocupados mais com a decodificação das palavras, com a função delas nas frases, destas nos textos, e menos com o processo prazeroso de leitura, com o sentido construído pelo leitor a partir dos textos, faz com que o leitor se distancie cada vez mais do ato de ler, cujo objetivo principal deveria ser a interpretação que parte da experiência de vida de cada um.

A prática de leitura deve visualizar a pluralidade de leituras. Paulo Freire explana que não é possível se lê um texto da mesma forma, cada leitura é inédita, até mesmo uma releitura é ímpar. E os sentidos dependem da interpretação das palavras, “os textos estão abertos a interpretações múltiplas, dependendo do intérprete” (MAGALHÃES e LEAL, 2004 p. 12). Cada leitor, no momento da leitura, acionará uma série de unidades significativas para a eficácia desta; seu horizonte de expectativas que tem relação com a sua formação familiar e escolar, enfim, sua formação social, seu nível de maturidade, sua relação com os meios de comunicação, com livros. O horizonte de experiência determinará a singularidade de cada leitura e por isso todas as leituras devem ser respeitadas mesmo que suas dimensões sejam diferentes para uns e outros.

Assim, podemos destacar que com o ato da leitura destacaremos o aperfeiçoamento de novos significados. Com esta perspectiva da construção do conhecimento. Deve-se ter em mente que a leitura deve atender não somente aos interesses didáticos, como deve contemplar, sobretudo, o interesse do aluno. A leitura na escola, geralmente, é realizada para atingir fins específicos, como ler para adquirir conhecimentos, ler para buscar respostas pala algum questionamento, para obter informações exatas, ler por prazer, para alimentar a imaginação. E não há como fugir desses objetivos específicos, a vida exige que se leia a todo o momento.

A leitura é uma forma de investigação, reflexão, rupturas e construção de idéias. A prática social determina a maneira como o leitor se porta diante da perspectiva de tal leitura. O professor é apenas um mediador na construção do conhecimento, as escolhas do sujeito é que determinarão o tipo de texto e consequentemente o tipo de leitor: subjetivo ou objetivo, imaginativo ou prático. Ser este ou aquele leitor é consequência de escolhas individuais a partir de uma prática social.

Hoje, comprehende-se que “todo professor é, em última instância, professor de leitura” (KLEIMAN e MORAES, 2003, p. 23). É importante reconhecer a leitura como prática constitutiva da aprendizagem em todas as áreas do conhecimento de forma não segmentada. Todos os professores são capazes de trabalhar leitura em sala de aula, aliás, todo professor antes de tudo é um leitor, assim deve ser capaz de trabalhar a leitura e buscar a solidariedade com os castigados professores de Língua Portuguesa, os quais, em grande parte das escolas, são massacrados como culpados pelos problemas relacionados à leitura ou a quaisquer inabilidades do sujeito leitor na escola. E “deixar a responsabilidade do ensino de leitura ao professor de Língua Portuguesa equivale a negar o valor social da leitura”. (KLEIMAN E MORAES, 2003, p. 127), equivale negar que a construção do conhecimento é contínua e este não é fragmentado.

5. Uma proposta de ensino ao ambiente escolar sobre a leitura aliada à prática social do alunado

Numa perspectiva de trabalhar a leitura como processo de aprendizagem, toda instituição de ensino deve propor sua prática em sala de aula com temas transversais e de forma diversificada para atender aos objetivos específicos das disciplinas e atender aos interesses particulares e sociais de seus alunos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais exaltam. Quando se pensa em formar bons leitores e, consequentemente, bons escritores, o primeiro aspecto a ser analisado é o grande abismo que existe entre a prática escolar e a prática social da leitura (e, consequentemente, da produção escrita). Transpor esse abismo construindo uma nova



forma de lidar com essas práticas, aproximando-as das práticas sociais é o desafio de qualquer instituição, pois essa atitude exige renovação, persistência e mudanças.

Como o propósito deste trabalho de pesquisa é conciliar objetivos pedagógicos do ato de ler, deve-se estabelecer novas maneiras de administrar o tempo, novas formas de mediar a aprendizagem, assim como também é necessário redistribuir os papéis do professor e do aluno em relação à leitura, e por efeito, à escrita. Faz-se necessário a participação e o empenho de todo grupo docente da Instituição de Ensino para que toda e qualquer leitura proposta responda tanto à finalidade didática – ensinar conteúdos – quanto ao propósito comunicativo – relevante na perspectiva do aluno. Participação que deve vir sempre acompanhada de reflexões teóricas que contribuam para o crescimento de todos – alunos e professores.

Paulo Freire nos lembra que a “leitura do mundo precede a palavra”, isto nos mostra através de sua experiência de quando nos primeiros anos aprendeu a ler em sua própria casa, rodeado de árvores e animais. Conforme reforça FREIRE, (2000, p. 11):

A ‘leitura’ do meu mundo, que me foi sempre fundamental, não fez de mim um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas. A curiosidade do menino não iria distorcer-se pelo simples fato de ser exercida, no que fui mais ajudado do que desajudado por meus pais. E foi com eles, precisamente, em certo momento dessa rica experiência de compreensão de mundo imediato, sem que tal compreensão tivesse significado malquerenças ao que ele tinha de encantadoramente misterioso, que eu comecei a ser introduzido na leitura da palavra. A decifração da palavra fluía naturalmente da ‘leitura’ do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz.

Na verdade, esse mundo que Paulo Freire descreveu, era justamente o mundo de suas primeiras leituras. Toda essa atividade vivida em nossa primeira experiência com o mundo deveria ser o universo de todas as pessoas, de todos os grupos expressando a realidade de cada um através de sua linguagem, onde tudo teria significação através da forma de escrever e reescrever.

O Brasil chegou ao século XXI com enormes déficits educacionais. Milhares de crianças ainda estão fora das salas de aula e milhões sem expectativa de mudança. Embora seja um processo lento, o país tem se esforçado no sentido de reverter esse quadro, contando com a colaboração de entidades governamentais e não-governamentais, como é o caso da Escola Madre Fitzbach (ADOTE) tem se preocupado em promover iniciativas para o desenvolvimento das ações na área da leitura na sala de aula aliada a biblioteca. Traçando uma convivência mais harmoniosa com o livro, transformando a leitura em algo estimulante e significativo, ampliando o conhecimento, consolidando-o com o propósito de vida do alunado.

Para atender às propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, toda escola deve trabalhar com o desenvolvimento de capacidades individuais, levando o sujeito a práticas coletivas que possam transformar a sua realidade. Vale lembrar que é importante, nesse contexto, trabalhar a leitura sem fins avaliativos, apenas como forma de apreciação, de sedução, para produzir um efeito estético, para conduzir a paixão pelo saber, pelo conhecimento nas diversas práticas pedagógicas.

A literatura infantil é fundamental à formação da criança. Ler e contar histórias é uma forma de desenvolver o gosto pela fantasia, incentivando aspectos que dizem respeito ao seu potencial criativo. O hábito da leitura deve ser estimulado nos primeiros anos de vida escolar, pois a leitura não só desperta no aluno o gosto pelos bons livros e pelo hábito de ler como, também, contribui para despertar a valorização exata das coisas, desenvolverem suas



potencialidades, estimular sua curiosidade, inquietar-se por tudo que é novo, ampliar seus horizontes e progredir.

A prática de leitura abrange a finalidade de formar leitores e/ou escritores competentes, cuja prática seja um espaço de construção de intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. Além de implicar a compreensão onde os sentidos são constituídos antes da leitura propriamente dita. As estratégias de uma leitura fluente também são de suma importância, pois fará com que o leitor faça uma seleção, antecipação, inferência e verificação daquilo que se propõe a ler. E finalmente, o leitor deve ser competente, ou seja, compreender o que lê; aprender a ler implícito, estabelecer intertextualidade, captar os diversos sentidos do texto, justificar e validar sua leitura.

Essa prática só poderá ser validada se a instituição escolar proporcionar ao alunado condições favoráveis a essa leitura. A escola deverá dispor de uma biblioteca com acervo, principalmente, aos ciclos iniciais; organizar momentos de leitura livre, inclusive ao professor; planejar atividades diárias de leitura; não importunar os alunos durante esses momentos; possibilitar o empréstimo de livros ao corpo discente; sugerir títulos optando desta forma pela variedade local; e, construir uma política de formação de leitores.

Fazendo uso dessas práticas, num estudo de caso, percebi que a produção de textos pelo alunado tem melhorado bastante, assim como sua participação efetiva em sala de aula. Com isto, foi possível evidenciar que o exercício da oralidade fluiu em virtude não apenas da leitura do mundo, mas, principalmente, uma associação desta ultima com a leitura da palavra. O desenvolvimento dessa capacidade lingüística foi estimulado mediante a valorização da expressão deles, perguntando e registrando o que dizem. E que para que isto ocorresse foi seguida à risca a Pedagogia Freinetiana que centraliza no aluno alguns princípios básicos como observar o seu senso de responsabilidade, o senso cooperativo, a sociabilidade, o julgamento pessoal, a autonomia, a expressão, a criatividade, a comunicação, a reflexão individual e coletiva e finalmente a afetividade.

Tentando modernizar a Escola Pública, Freinet, através de valores alicerçados no bom senso acreditava que sua essência deveria abranger às necessidades do povo. Sua proposta pedagógica revoluciona o processo de ensino-aprendizagem, humanizando-o através de uma relação professor-aluno baseada na verdade. Para isso, ele põe em evidência meios que revolucionaram tanto a educação, de um modo geral, quanto a escola, em particular, estabelecendo uma verdadeira relação professor-aluno lastreada no bom senso. Conjuntamente, em clima de harmonia e disciplina, discutindo tanto os conhecimentos básicos da aprendizagem como os problemas da vida cotidiana. Com isto, respeitando o indivíduo e a diversidade, reencontrando a identidade própria do ser humano através da individualidade de cada um, sem submetê-las a modelos pré-estabelecidos, e que as ajuda na formação de sua personalidade. Trata-se de uma pedagogia real e concreta, que procura oferecer ao corpo discente uma educação condizente com as suas necessidades e mediante as práticas cotidianas.

Em suma, a leitura quando compromissada com o interesse individual pode gerar reflexões acerca de valores e também funcionar como uma reavaliação de ideologias. Para isso, a instituição de ensino deve propor leituras diversificadas e sempre mediadas pelo professor, tais como: leituras em sala de aula, leitura na biblioteca, leitura em voz alta, leituras dramáticas, leitura no círculo de amizade, leitura silenciosa, pretendendo assim contemplar todos os tipos de leitores e satisfazer a eles. Para cada propósito enumerado anteriormente, é necessário uma prática pedagógica diferente e adequada. Segundo KLEIMAN (2003), a orientação didática na aula de leitura deve ser planejada a fim de ter os efeitos na percepção dos elementos lingüísticos significativos, com funções importantes no texto; na ativação de conhecimentos anteriores; na elaboração e verificação de hipóteses que permitam ao estudante perceber outros elementos mais complexos. Porém, não é uma ação educativa sem rumos concretos, utópica.



Considerações finais

Através deste trabalho de pesquisa, foi possível observar que nós educadores e eternos educandos, para melhorar nossa prática devemos começar a avaliar que, a importância do ato de ler, não está na compreensão errônea de que ler é devorar de bibliografias, sem realmente serem lidas ou estudadas. Devemos ler sempre e seriamente livros que nos interessem, que favoreçam a mudança da nossa prática, procurando nos adentrarmos nos textos, criando aos poucos uma disciplina intelectual que nos levará enquanto professores e estudantes não somente fazermos uma leitura do mundo, mas escrevê-lo e reescrevê-lo, ou seja, transformá-lo através de nossa prática consciente.

E que através dos pressupostos de Paulo Freire e dos demais autores também enaltecidos, foi possível evidenciar que a leitura da palavra é precedida da leitura do mundo e também enfatiza a importância crítica da leitura na alfabetização, colocando o papel do educador dentro de uma educação, onde o seu fazer deve ser vivenciado, dentro de uma prática concreta de libertação e construção da história, inserindo o alfabetizando num processo criador, de que ele é também um sujeito.

Em suma, foi possível extrair que a afetiva participação do povo enquanto sujeito na construção do seu país, só se dá mediante a conscientização de sua história, e que para isso ocorra, deve-se abarcar em contextos que contemplam a realidade de sua cultura popular. Ao perceber com lucidez as dificuldades que tem a enfrentar – no domínio econômico, social e cultural, no processo permanente de sua libertação – como leitor, contemplará adivinhações e descobertas que resultem intersecções de leitura e novas significações de sua história de vida. E, por ter um lugar central nessa prática escolar, todo professor, sem exceção, não só pode como deve desenvolver a leitura em sua sala de aula, qualquer que seja a disciplina ministrada. Freinet acredita que o professor deverá saber escutar as exigências normais da vida do alunado, valorizando as obras dos mais humildes, pois só assim o professor poderá sentir o orgulho da obra bem feita animando seus jovens operários, e fazendo com que nasça uma grande dignidade do TRABALHO na fachada das modernas escolas do povo.

Referências

- AMARILHA, Marly (org.). *Educação e leitura*. EDUFRN – Editora da UFRN. Natal: 1999.
- FREINET, Célestin. *Para uma Escola do Povo*: Guia prático para a Organização Material, Técnica e Pedagógica da Escola Popular. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez 2000.
- KLEIMAN Ângela e MORAES, Silvia E. *Leitura e interdisciplinaridade*. Tecendo redes nos projetos da escola. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.
- MAGALHAES, Izabel & LEAL, Maria Christina. *Discurso, gênero e educação*. Brasília: Oficina Editorial Instituto de Letras UnB, 2004.
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998.



UM ESTUDO ACERCA DO TEMA MEIO AMBIENTE NUMA ESCOLA PÚBLICA DE PICUÍ (PB).

Emanuel Gilson DANTAS
Maria Luzinete dos Santos XAVIER
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

O desenvolvimento na área da Ciência, especificamente na área ecológica tem crescido muito nos últimos anos, e por este motivo a questão ambiental está sendo discutida em todos os níveis, como observamos por jornais escritos e estudos publicados, não esquecendo os grandes acordos que acontecem entre países para diminuir a degradação ambiental.

Nos grandes encontros de cunho internacional realizados sobre o tema meio ambiente, tem deixado bem claro a importância da participação efetiva da escola para a construção de uma consciência ambiental, não só isso, mas para um mundo socialmente justo e ecologicamente equilibrado, com isso a escola estará cumprindo sua função social.

Neste contexto, fica evidente a importância de se educar os futuros cidadãos para que, como empreendedores, venham a agir de modo responsável e com sensibilidade, conservando o ambiente saudável no presente e para o futuro.

Como a escola não está à parte dos problemas que acontecem nacionais e locais e por ela ser um dos aparelhos ideológicos do estado, ela está trabalhando o tema transversal meio ambiente para contribuir com a construção de uma sociedade ecologicamente mais justa.

O que observamos também é que o modelo econômico e político vigente influenciam a educação nacional e internacional, e que esse mesmo modelo que está imposto para as comunidades influencia o crescimento do consumo de produtos que ajudam a degradar o ambiente.

A pesquisa empírica foi desenvolvida com 20 (vinte) alunos, de uma turma de 2º ano fundamental de uma escola do município de Picuí - PB, turno da tarde. Os dados foram coletados, através de entrevistas semi-estruturadas, em torno de questionamentos voltados para a questão ambiental dentro da escola, numa perspectiva do olhar crítico voltado para a preservação do meio ambiente.

Quando o ser humano aumenta sua capacidade de intervir no meio ambiente para satisfazer seus desejos crescentes, criam-se conflitos referentes ao uso do espaço e dos recursos disponíveis nesse meio. É através dessa capacidade do ser humano intervir cada vez mais, que vem desencadeando grandes problemas como: fome, miséria, desigualdade social, violência e a baixa qualidade de vida, que estão basicamente interligados com o modelo econômico vigente.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

[...] a questão ambiental representa quase uma síntese dos impasses que o atual modelo de civilização acarreta, [...] não só como crise ambiental, mas civilizatória e que a superação dos problemas exigirá mudanças profundas na concepção de mundo, de natureza, de poder, de bem-estar, tendo por base novos valores. (BRASIL, 1992, p. 179).

A sociedade contemporânea deseja uma escola que perceba os problemas da comunidade e colabore com a solução dos mesmos. E para que isto aconteça à melhor forma é determinando responsabilidade para cada instituição social.

Neste sentido a nossa pesquisa pretende analisar o trabalho com o tema transversal meio ambiente na turma já citada, visto que, a escolha do tema se deu por percebermos que nos meios de educação, tanto nos níveis de ensino fundamental, médio, como nos meios acadêmicos, o estudo aprofundado em relação ao tema meio ambiente é escasso, mesmo quando existe um



documento orientando como devem ser conduzidos os trabalhos nas instituições de ensino e também se deu pela nossa prática diária nas instituições, onde estamos inseridos, contribuindo para a construção de um ser consciente com o seu papel fundamental, para a construção de uma sociedade ambientalmente mais justa.

O meio ambiente e a ação humana.

Notícias veiculadas diariamente através de jornais, revistas, rádios e televisões, mostram a situação em que se encontra o meio ambiente no Brasil e no resto do mundo. As cidades crescem desordenadamente, indústrias são instaladas, agrotóxicos são utilizados indiscriminadamente, o barulho está se tornando insuportável, os ensaios e testes atômicos continuam sendo uma constante. As Minas, como também fontes alimentares de todos os tipos continuam a ser explorados de forma gananciosa pelo homem. As queimadas vêm destruindo nossas matas e empobrecendo substancialmente o solo, as erosões estão cada vez mais difíceis de ser controladas, doenças e epidemias novas aparecem com freqüência afetando a vida no planeta. As derrubadas criminosas das florestas continuam num ritmo acelerado, são espalhados diariamente por todos os cantos da terra milhões de toneladas de resíduos e lixo, dificultando a vida de diversas espécies em seus diversos habitats. Essa realidade evidencia que nós seres humanos devemos mudar completamente o nosso comportamento em relação ao nosso meio ambiente, para que tanto nós como as gerações futuras possamos viver com qualidade de vida satisfatória.

Estas notícias que vêm sendo veiculadas têm nos mostrado os grandes problemas que têm afetado o meio ambiente, a mídia vem assumindo o papel de um dos principais agentes de conscientização deste problema, ela tem se empenhado em mostrar como devemos cuidar do nosso ambiente contemplando desde a vida animal até a vida vegetal, estendendo-se para a questão da cidadania. Salientamos que não devemos apenas assistir sem tentarmos reverter esta situação de degradação ambiental. Para a maioria das pessoas é subjetivo demais se preocupar com a proteção de lugares que não fazem parte do seu dia-a-dia, cuja função desconhecem e de cuja existência nem mesmo tomaram conhecimento, mas as consequências desse descaso, já estão dentro da casa daqueles que se dizem cidadãos, mas nem mesmo sabem que direito é tudo aquilo que oferece benefícios a uma sociedade e dever é tudo que é obrigado a fazer e determinado pela lei, pela moral, pelos costumes, legitimando sua cidadania.

Sabemos que a principal e mais completa fonte de informações e propagação sobre a questão ambiental é a escola, que tem sua função social voltada para a formação de cidadãos críticos e participativos atuantes na sociedade, por isso, não pode fugir da responsabilidade de trabalhar de forma satisfatória com seus educandos este tema, para que não pensem no meio ambiente com uma visão voltada apenas para a ecologia e sim, com um pensamento de quando se fala em educação ambiental, esteja resgatando valores como à ética da cultura e da política.

O que vemos percebendo é que o meio ambiente em toda sua dimensão, desde os aspectos físicos e biológicos, está sendo profundamente afetado em consequência da ação humana. Uma ação mortífera que vem gerando a degradação paulatinamente.

Essa degradação tem comprometido a qualidade de vida da população de várias maneiras, sendo mais perceptível na alteração da qualidade da água e do ar, nos ‘acidentes’ ecológicos ligados ao desmatamento, queimadas, poluição marinha, lacustre, fluvial e morte de inúmeras espécies animais que hoje se encontram em extinção. (MENDONÇA, 2000, p.10).

Por essa ação de degradação ambiental passada e presente, há uma luta para que a sociedade em geral extraia apenas o que necessita para sobreviver e aprenda a usar de forma



racional os recursos naturais. É preciso que haja uma interação consciente entre homem e natureza, deixando de ser uma ação extrativista para ser uma ação planejada.

Conforme Gadotti:

Como o conceito de desenvolvimento sustentável, o conceito de desenvolvimento humano é muito amplo e, por vezes ainda vago. As Nações Unidas nos últimos anos passaram a usar a expressão “desenvolvimento humano” como indicador de qualidade de vida fundada nos índices de saúde, longevidade, maturidade psicológica, **educação** (grifo meu), ambiente limpo, espírito comunitário e lazer criativo, que são também os traços de uma “sociedade sustentável”, isso é uma sociedade capaz de satisfazer as necessidades das gerações de hoje sem comprometer a capacidade e as oportunidades das gerações futuras. (GADOTTI, 2000, p. 58).

Para termos realmente uma prática de planejamento onde possamos construir o presente sem destruir o futuro, devemos construir um modo de pensar e agir, que é a sustentabilidade. Nos encontros Internacionais, como a Rio/92, ficou bem clara a importância da educação e o papel central na formação de um novo pensamento e a construção de uma sociedade mais justa e ecologicamente equilibrada, dividindo responsabilidade coletiva em níveis local, nacional e planetária.

Nos grandes encontros internacionais, ocorridos tanto no Brasil como em outros países, contribuíram para que a educação ambiental tenha criado características centrais e que possa direcionar metas conseguindo desenvolver e programar práticas cada vez mais sustentáveis de interação entre a sociedade e a natureza.

Para que haja uma nova construção do pensamento ambiental, é imprescindível que a educação ambiental torne-se uma prática cotidiana na escola, onde todos os envolvidos no processo de educação possam estar preparados.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 5º a 8º.

É desejável a comunidade escolar refletir conjuntamente sobre o trabalho com tema Meio Ambiente, sobre os objetivos que se pretende atingir e sobre as formas de conseguir, esclarecendo o papel de cada um nessa tarefa. O convívio escolar é decisivo na aprendizagem de valores sociais e o ambiente escolar é o espaço de atuação mais imediato para os alunos. Assim, é preciso salientar a sua importância nesse trabalho. (BRASIL, 1998, p.191).

Para que esta empreitada consiga obter resultados positivos, cada um deve contribuir em seu espaço desenvolvendo suas funções e se libertando dos pensamentos metódicos, com limitações dos modelos educacionais anteriores. E para que seja eficaz, faz-se necessário um currículo para o meio ambiente simultâneo aos conhecimentos, onde a comunidade seja levada a compreender o seu ambiente e desenvolver atitudes que alterem suas práticas de uma forma geral.

Acreditamos que a escola deve envolver todos de uma forma que a comunidade escolar passe a refletir sobre uma nova visão ambiental, onde os currículos escolares e a preparação dos educadores perpassem os limites físicos das escolas, não se restringindo esta responsabilidade apenas aos profissionais ligados às ares de conhecimento, como Biologia e Geografia.

Como a educação ambiental, além de ser de cunho social, também é de cunho político. O que percebemos é que de leis e encontros sobre o tema estamos bem amparados, mas ainda existem políticos com discursos demagógicos que não entendem a problemática, e conseguem ludibriar as pessoas. Como não há uma cobrança por parte da sociedade organizada, os políticos pouco fazem em prol de um ambiente sadio.



O tema transversal meio ambiente trata das relações entre as questões ligadas ao ambiente e aos fatores políticos, econômicos, históricos e sociais. Tais questões criam campos de discussão sobre as responsabilidades humanas dirigidas ao bem-estar social e ao desenvolvimento sustentado, sob o ponto de vista da reversão da crise social em assuntos ambientais, que são de interesse de todos os cidadãos.

[...] a questão ambiental representa quase uma síntese dos impasses que o atual modelo de civilização acarreta, [...] não só como crise ambiental, mas civilizatória e que a superação dos problemas exigirá mudanças profundas na concepção de mundo, de natureza, de poder, de bem-estar, tendo por base novos valores. (BRASIL, 1992, p. 179).

A sociedade contemporânea necessita de uma escola que perceba os problemas da comunidade e contribua para a discussão destes problemas, colaborando com a solução dos mesmos. E para que isso venha a acontecer à melhor forma é determinando responsabilidades para as instituições sociais.

Numa perspectiva globalizante, concebendo o ambiente como projeto de vida e tendo como um dos caminhos necessários ao seu alcance a Educação Ambiental, esta “deve ser entendida como educação política, no sentido de que ela reivindica e prepara os cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza” (REIGOTA, 1998, p.10).

Sorrentino (2002, p.113) considera como atividades de educação ambiental todas aquelas que “contribuem para a construção (de conhecimentos, valores e atitudes) do bem-estar (físico, psicológico, material e espiritual) individual e coletivo da nossa e de todas as espécies do planeta, nessa e nas futuras gerações”.

Esta afirmação implica em reconhecer as possibilidades de se praticar a Educação Ambiental através das próprias disciplinas do currículo escolar. Por outro lado, entender a EA como um enfoque que deve perpassar as disciplinas tradicionais da escola – e não como uma disciplina a mais, como alguns chegam a defender – requer que as mesmas passem por modificações no tocante à forma como seus conteúdos venham a ser abordado.

A análise em pauta percebe-se que o descartar dos reducionismos ecológicos no entendimento das relações entre sociedade e natureza constitui um dos maiores desafios a ser enfrentados pela Educação Ambiental, com vistas à superação da crise ambiental atual.

Um pressuposto básico para a abordagem da problemática ambiental de maneira útil consiste em entender que um ecossistema é parte do ambiente, mas não representa a sua totalidade.

Visões apressadas e simplificadoras sobre o ambiente, reduzindo este a aspectos naturais, levam a uma correspondente simplificação do que vem a ser Educação Ambiental: seguindo tal tendência, o fazer educativo ambiental nada mais seria que o tratamento pedagógico de tópicos de Ecologia, com toda a perspectiva naturalista ainda predominante neste campo científico.

O que é preciso depreender destas constatações é que o caos conceitual-metodológico referente às ações e orientações teóricas da Educação Ambiental brasileira corresponde a uma grande diversidade de posturas político-ideológico frente ao ambiente e à própria Educação Ambiental.

Conclusão:

Como resultado da pesquisa pudemos observar que embora os discursos da professora e funcionários, expõem que o currículo da escola contemple a educação ambiental, isto não foi constatado, visto que a ação em relação ao meio ambiente foi de cunho esporádico e ouve intervenção de agentes políticos para que a mesma pudesse trabalhar o tema. Ao final, a



pesquisa revela que o tema meio ambiente não está de acordo com a proposta dos PCN's. O tema foi trabalhado, mas não foi fundamentado nos PCN'S. Além destas observações, percebemos que a referida professora não tinha o conhecimento dos PCN'S e usou outras fontes para poder desenvolver o trabalho, já que estava sendo coagida pelo agente político a trabalhar, haja vista o mesmo esteja inserido em uma instituição que toda sua ação está direcionada para o convívio sustentável do Semi-Árido.

Por fim, as informações foram coletadas e analisadas e observamos que 96% dos alunos revelam que o tema meio ambiente não é tratado de maneira satisfatória, 4% revelam que a escola tem trabalhado de acordo com os PCN'S. Enfim, através destas constatações afirmarmos que a forma como é tratado o referido tema não contempla de forma geral os objetivos dos PCN's.

Assim, as concepções de Ambiente fundamentam, implícita ou explicitamente, a diversidade de práticas em Educação Ambiental e os objetivos que as mesmas pretendem alcançar.

Referências

- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclo. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental:** a formação do sujeito ecológico. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- NEIMAN, Zysman (org.). **Meio Ambiente Educação e Ecoturismo.** SP: Manoel, 2002.
- DIAS, Genebaldo Freire. **Finalidade da educação ambiental,** In: Elementos para capacitação em educação ambiental. Ilhéus: Editus, 1999.
- GADOTTI, Moacir. **A escola vista pelos seus agentes,** In: Organização do trabalho na escola: alguns pressupostos. São Paulo. Ática, 1993. p.51 a 53.
- _____. **Sociedade sustentável,** In: Pedagogia da terra. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- TRAVASSOS, Edson Gomes. **A prática da educação ambiental nas escolas.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- REIGOTA, Marcos. **Meio Ambiente e representação social.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- SORRENTINO, Marcos. **Educação Ambiental:** avaliação de experiências recentes e suas perspectivas. In: PAGNOCCHECHI, Bruno. *Educação Ambiental: experiências e perspectivas.* Brasília: MEC/INEP, 2002. V. 2. p. 102-119. (Série Documental: relatos de pesquisa).



GEOGRAFIA E LITERATURA: UMA NOVA PERSPECTIVA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Emerson Énio de Almeida REGO

Laerton Bernadino da COSTA

Maria José Costa FERNANDES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

• Introdução:

O presente trabalho parte do interesse e da necessidade de aumentar os nossos conhecimentos sobre a discussão de como tem sido as questões da Terra no nosso País em espacial do Nordeste brasileiro, e os movimentos sociais que tem se formado ao longo da história. Nesta perspectiva buscamos trabalhar com duas importantes obras do escritor brasileiro João Cabral de Mello Neto, as obras *O Rio e Morte e Vida Severina*. Este trabalho nasce de um propósito das discussões da Atividade Prática: Reforma Agrária, Movimentos Sociais e Assentamentos Rurais, ministrada pela professora Maria José Costa Fernandes.

Deste modo, propõe-se uma atividade de análise interdisciplinar envolvendo abras da Literatura brasileira e os elementos da Geografia Agrária, nós buscamos perceber algumas das questões Agrárias imbricada nos textos estudados. Pois bem sabemos que a Luta pela Terra, a migração, o trabalho no campo, a concentração de terra entre outras questões é denunciada nestas obras, e são estes os principais objetos da nossa análise.

Assim entendemos que é de grande importância estudarmos as discussões sobre as mudanças que ocorrer no espaço-tempo, com a atuação de movimentos de luta pela Terra, processos estão diretamente relacionados a elementos que perpassam em varias esferas desde as relações históricas, políticas, econômicas, social, e principalmente das intencionalidades de cada classe, acrescentando ainda mais uma nova perspectiva para o ensino da geografia em sala de aula que será discutida ao longo deste trabalho.

2-Um breve histórico sobre a formação do Latifúndio e as lutas pelo acesso a terra dos trabalhadores rurais do Brasil.

No nosso país, a reforma agrária é uma política recente, se comparada à formação do latifúndio e da luta pela terra, *MANÇANO* (1999). A luta pela terra, a luta contra a expulsão de seus territórios, contra a exploração do povo indígena se deu desde à chegada do colonizador português e em uma esfera bem mais complexa se da ainda hoje no Campo e na Cidade contra a concentração de terra, contra a exclusão, expropriação produzida continuamente no desenvolvimento do capitalismo, que “engoli” tudo de forma avassaladora.

A grande problemática social e política existente no campo não é algo novo, ainda segundo *Mançano* (1999), desde expansão do comércio marítimo de Portugal quando houve o “descobrimento” do Brasil, Quando a Coroa portuguesa decidiu colonizar estas terras, e instituiu o sistema de Capitanias Hereditárias como instrumento de posse, a gênese da concentração de terra. As capitanias hereditárias foram quinze lotes de terras que formavam doze capitania, acabaram na mão da pequena nobreza portuguesa, se caracterizavam por grandes faixas lineares de terra, prolongando-se do litoral ate Tordesilhas.

Do rei, os donatários não recebiam nada mais que a terra e os poderes para colonizá-la, este entre vários outros fatores foi mais um elemento diretamente ligado a decadência do sistema de capitanias, a própria extensão era demasiadamente gigantesca para que houvesse um controle. Outro fato foi que partes destes capitães donatários nunca puseram os pés na colônia.



Mesmo com o fracasso do sistema de capitania, o legado deste projeto foi duradouro, com a estrutura social excludente, a estrutura fundiária, o tráfico de escravos e a monocultura da cana-de-açúcar perpassou na história do Brasil. A coroa portuguesa ainda buscando a colonização criou o governo geral, um órgão de coordenação das capitania hereditárias, porém não se verificou mudanças significativas no sistema de distribuição de terras. Mesmo assim com o fracasso do projeto os seus principais objetivos foram preservados, com a posse da terra para Portugal, esse sistema se estruturava em um tripé: A concentração de terra, a monocultura da cana e o trabalho escravo.

Em meados do século XVI, com o governador geral houve a centralização do governo do Brasil, a fim de viabilizar o acesso a terra para fins de exploração econômica, foi dada grandes extensões de terras as pessoas que tinham poder aquisitivo e escravos que vinham de Portugal para o Brasil esse sistema foi a chamada Lei de Sesmarias. As sesmarias funcionara, em Portugal, o mesmo não aconteceu no Brasil em que houve um desvirtuamento, com benefício de uma minoria e gerando a grande propriedade improdutiva. No Brasil o compromisso de tornar produtivas as grandes áreas recebidas não era cumprido, e dimensão continental da colônia tornava a fiscalização muito difícil.

Segundo COSTA (2005):

Esse sistema de doação de terras durou até 1822, quando foi suspenso pelo Príncipe Regente, sendo que o país ficou durante 28 anos inteiramente sem nenhuma forma de regulamentação da terra até o surgimento da chamada Lei de Terras que só vai ocorrer a partir de 1850. (COSTA, 2005).

Desta forma não é possível pensar a Lei de Terras, sem analisar as mudanças de modo geral ocorridas nas questões sociais, políticas e econômicas efetuadas neste período, um dos fatos e que para ter a posse da terra é preciso comprá-la, beneficiando as pessoas de maior poder aquisitivo. A terra passa para uma nova perspectiva sendo incorporado a ela o valor comercial. E sua legalização sendo feita de maneira arbitaria, onde quem já possua grandes porções de terra pelo sistema de doações conseguiu a partir de varias artimanhas aumentar suas posses.

É também neste século devido à pressão européia, que ocorreu o fim do tráfico negreiro, pois havia um grande interesse da Inglaterra em expandir o seu mercado consumidor. Com a grande crise dos preços dos escravos e principalmente na produção comercial do café começar-se a substituir essa mão de obra escrava por os Imigrantes a mão de obra “Livre”.

Dante deste quadro o processo de acesso a terra passa a ser viabilizado com as lutas e movimentos realizados no campo, pois durante os primeiros anos do século XX, a política brasileira passou por uma grande instabilidade política. Isto por que, diversas revoltas sociais sacudiram a recente criada República brasileira. As razões de tais revoltas estavam voltadas a situação de miséria e injustiças sociais praticadas pelos desmandos e abusos de poderes das oligarquias, que manipulavam o poder político do Brasil, na época da República velha.

Dessa forma, o Nordeste foi marcado por movimentos sociais que buscavam romper com tal estrutura política excludente, assim tivemos Canudos e principalmente, o cangaço, como revoltas que mostraram a luta dos sertanejos contra a fome e os domínios dos coronéis. Estas foram algumas das formas de protesto encontradas pela população excluída para o enfrentamento da situação a que estava submetida. Vale salientar que estes movimentos ocorreram isoladamente sem um caráter organizativo na luta pela terra.

Manzano expõe que o movimento camponês só se organizou efetivamente com o surgimento das Ligas Camponesas em 1945, transformando a luta pela terra em uma evidência maior por ser um movimento organizado colocando assim a reforma agrária como pauta política, algo que jamais havia acontecido. Outros fatos muito importantes que podemos destacar são:

No período de 1948 e 1954, foram poucas as associações que resistiram envolvendo-se em conflitos entre posseiros e grileiros em várias partes do país. Deste período podemos citar



importantes mobilizações como: a primeira conferencia nacional de trabalhadores agrícolas, ocorrida em setembro de 1953, nos Estados de São Paulo, Paraíba e Ceará; o primeiro congresso nordestino de trabalhadores rurais em Limoeiro e a segunda conferencia nacional de lavradores e trabalhadores agrícolas em São Paulo, ambas ocorridas em 1954. (COSTA, 2005)

A partir de 1964 o Estado brasileiro assume uma postura mais repressiva em relação aos movimentos sociais com a instalação do Regime militar. As organizações de trabalhadores, os movimentos sociais de modo geral foram perseguidos e enfraquecendo assim como a luta pelo acesso a terra. Mas com alei 4.504, de 30 de novembro de 1964 foi criado o estatuto da terra e a promessa de uma “reforma agrária” que foi a estratégia utilizada pelos militares para apaziguar os conflitos ocorridos no campo e tranqüilizar os grandes proprietários de terras. Nesse contexto foram criados órgãos para viabilizar a reforma agrária como: Superintendência de Reforma Agrária (SUPRA), Instituto Brasileiro de reforma Agrária (IBRA) mas tarde na década de 70 transformado em INCRA, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária que atua ate os dias atuais.

Segundo COSTA (2005) essa lei foi bastante criticada por sua ineficiênciam em resolver os problemas dos trabalhadores rurais ao acesso a terra, pois segundo seus princípios a Lei deveria desapropriar as terras improdutivas e direcioná-las ao processo de reforma agrária, fato que nem sempre aconteceu no Brasil. De modo geral alguns autores ainda questionam ou buscam nos ajudar a compreender que ainda não foi implementado um processo de reforma agrária no Brasil.

Durante o governo militar varias instituições começam a se engajar na luta pela reforma agrária, pois bem sabemos que o Estatuto da Terra não resolveu os problemas de ordem fundiária podemos ate dizer que o Golpe Militar significou um retrocesso para tal projeto. Instituições como a Igreja Católica, partidos de esquerda e os sindicatos entraram na organização dessa luta. Em 1975, parte da Igreja Católica cria a comissão pastoral da terra - CPT, uma ala da Igreja pautada na Teologia da Libertação, a CPT foi articuladora dos novos movimentos campesinos que insurgiram durante o regime militar.

Também em oposição ao sistema vigente bastante excludente, pela repreensão política e da expropriação resultante do modelo econômico, na década de 70 nasce um dos mais importantes movimentos da historia do Brasil, o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra o MST, este movimento traz em sua essência a luta por uma Reforma Agrária diferenciada, com ideais comuns para todos os trabalhadores rurais sem distinção, uma oportunidade de desenvolvimento e emprego. Mas não por uma reforma compensatória ou paliativa, mas que atendam suas reais necessidades. Esse movimento ganha um destaque no cenário nacional e internacional, principalmente na década de 90.

Portanto ao longo da historia do Brasil, vamos perceber que a desigualdade sócio-espacial sempre se fez presente, desde a chegada dos colonizadores portugueses ate os dias atuais, varias questões estão diretamente relacionada a esse processo que perpassam em varias esferas desde as relações históricas, políticas, econômicas, social, e principalmente das intencionalidades de cada classe, como discutimos ao longo neste trabalho. A terra e a porção necessária para que o homem do campo tenha condições minimamente de poder viver com dignidade, buscando assim um ideário próprio, dessa classe excluída, sendo, portanto a Reforma Agrária apenas mais um dos elementos dessa questão Agrária.

3-Uma análise dos elementos da geografia agrária nordestina nos poemas “O rio” e “Morte e Vida Severina”

Neste momento a nossa maior preocupação é tentar identificar alguns dos elementos geográficos e fazer uma discussão de como tem sido as questões da Terra no nosso País em espacial do Nordeste brasileiro, e os movimentos sociais que tem si formado ao longo da



historia. Nesta perspectiva buscamos trabalhar com duas importantes obras do escritor João Cabral de Mello Neto, nas obras *O Rio e Morte e Vida Severina*.

Vemos a Literatura, como um importante acervo dos elementos trabalhados na geografia, e o nosso maior objetivo são buscar estes elementos que estão imbricados nos dois textos trabalhados de NETO (1999), e trazer a discussão para o âmbito da geografia agrária, de maneira a correlacioná-los com os estudos feitos durante esta Atividade Prática. As relações entre a geografia, literatura, historia entre outras disciplinas não só é possível como é existente. E o que embasa essa relação é categoria de análise geográfica do Espaço.

As produções analisadas fazem uso de várias linguagens que podemos retratar dentro do conhecimento geográfico, como: os fenômenos climáticos, o drama da seca, da migração com os retirantes, da influência do rio na vida do povo, da morte do “velho” o engenho substituído pelo o “novo” as usinas de cana-de-açúcar e uma denúncia da concentração de terras (o latifúndio). Das várias paisagens, vários cenários distintos marcantes desde a saída do Agreste onde o fenômeno da seca se faz muito presente, perpassando pelo horizonte do canavial ou zona da mata e terminando com o encontro do rio com mar na cidade de Recife, um desfecho árduo, pois o próprio escritor deixou claro quando disse: “a vida em todos os lugares sempre arde com a mesma chama mortiça”.

Partindo dessas estrofes destacadas abaixo vamos perceber as várias características excluientes presente em tempo histórico não muito distante vivenciado no Nordeste brasileiro, onde a posse da terra “era e é” restrita em poucas mãos. Desde o inicio do poema *Morte e Vida Severina* entra em cena um dos elementos que estão diretamente ligadas a concentração de terras no Brasil, o processo de concessão de terra por Sesmarias, obtida por um dos primeiros habitantes daquela Região, um resquício histórico da concentração de terras. O camponês principal sujeito dessa luta contra o latifúndio não esteve de forma organizada, associado a esta luta coletiva de toda uma classe.



*Essa cova em que estás,
com palmo medida,
é a conta menor
que tiraste em vida.*

*É de bom tamanho,
nem largo nem fundo,
é a parte que te cabe
deste latifúndio.*

*Não é cova grande,
é cova medida,
é a terra que querias
ver dividida.*

*É uma cova grande
para teu pouco defunto,
mas estarás mais ancho
que estavas no mundo.*

*É uma cova grande
para teu defunto parco,
porém mais que no mundo
te sentirás largo.*

*É uma cova grande
para tua carne pouca,
mas a terra dada
não se abre a boca.*

MELO NETO, João Cabral de. *Poemas completos*. 2. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1975. p. 201.



Os poemas trabalhados apresentam várias passagens, etapas na longa caminhada do Rio (Capibaribe) e do Retirante, que saem em busca de melhores condições de vida, executando uma caminhada em direção ao mar e atravessando os recortes regionais deste Nordeste: o Sertão, o Agreste, e a zona da Mata até a faixa litorânea, são várias as características e especificidades de cada lugar vivenciadas por estes sujeitos durante todo percurso, das variações físicas, climatológicas, econômicas, sociais e das suas populações.

Trechos de o Rio:

[...] Vou andando lado-a-lado
De gente que vai retirando [...]. (p.121)
Vou na mesma paisagem
Reduzida à sua pedra
A vida veste ainda
Sua mais dura pele.
Só que aqui há mais homens



Para vencer tanta pedra,
Para amassar com sangue
Os ossos duros desta terra. (p. 124)

Os trechos a cima são fragmentos de o Rio, nesta perspectiva vamos perceber o processo de migração do rio que associamos ao retirante que vivencia junto lado-a-lado todas essas mudanças das varias características já citadas neste trabalho que são presenciadas por parte desses dois elementos: o rio e retirante. Essas mudanças são perceptíveis no próprio aspecto da paisagem descrita na citação. De um sertão seco, de uma vida dura, pétrea, da força do trabalho explorada má paga com salários irrigários sem nenhuma característica de humanização por parte destes detentores do capital.

Podemos retratar de inicio a dura vida dos sertanejos que enfrentam em épocas de seca varias dificuldades e que terminam tendo como um meio para escapar desta as frentes de trabalho emergenciais, com intencionalidades bastante presente, medidas paliativas nesse combate e que terminam beneficiando a uma elite dominante e não a quem são destinadas os verdadeiros sujeitos, sendo assim uma indústria geradora de riquezas para uma minoria, uma verdadeira “indústria da seca”.

Diante dessas adversidades o sertanejo é antes de mais nada um “forte” e apegam-se a suas tradições, seus costumes e crenças os valores religiosos muito presente, ou seja, ele apela nas ultimas cousas aos Santos de sua devocão para sua sobrevivência, em preces, orações, rezas fatos muito presentes naqueles que resistem de alguma forma a forma, e o poema Morte e Vida Severina nos da exemplos desses apegos religiosos, a cada morte vista em sua caminhada caminhada.

“ Mas não senti diferença
Entre o agreste e a caatinga,
E a caatinga e aqui a mata
A diferença é a mais mínima”.
(Morte e Vida Severina, 1999)

Após atravessar o sertão, o retirante chega a zona da mata e, ao ver a terra mais branda e macia, com águas que nunca secam, e o canavial ao horizonte de todos os lados, chega até pensar ter encontrado a verdadeira “vida”, mas ao decorrer do poema vamos perceber que a vida é anda mais dura, as relações de trabalho não mudam ficam cada vez mais exploradora, desumanizada, o novos formas com velha funções, a substituição do antigo engenho pelas usinas de cana-de-açúcar, um fator histórico das formas de produção do Nordeste que ainda conserva, aumenta a dimensão do Latifúndio, segregando os pequenos verdadeiramente “ engolindo” com sua grande boca as menores bocas.

- Nunca esperei muita coisa,
É preciso que eu repita.
Sabia que no rosário
De cidades e de vilas,
E mesmo aqui em Recife
Ao acabar minha descida ,
Não seria diferente
A vida de cada dia [...]
(Morte e Vida, 1999)

Verdadeiramente segundo o autor a vida não mudou muita coisa, são muitos os elementos excludentes para homem que vem do campo, as oportunidades de trabalhos são mínimas, na sua maioria trabalhos nos grandes núcleos urbanos que sem nenhuma especialização vai apenas



compor uma subclasse nos are baldes da mesma, compor o circuito inferior da economia. A realidade desse sujeito nos dois textos é bastante preocupante, pois deixa bem clara a vida nas áreas periféricas da grande cidade, nos mangualis, tido segundo NETO com uma cidade lama, de uma cidade anfíbia, com a presença acentuada da miséria, do modelo subumano.

Desta forma podemos perceber que a literatura trás um importante legado, um vasto acervo das discussões dos vários elementos que compõem a geografia, temas como segregação, trabalho escravo, migrações, reforma agrária, luta pela terra, concentração de renda, características da população e a urbanização são bastantes presentes nestes dois texto de NETO(1999) que usamos como base de pesquisa, a nossa maior preocupação neste momento é pensar como serão trabalhados essas discussões na sala de aula, quais os recursos utilizados, quem é esse aluno? E o importante papel do educador em ter uma base atitudinal, intencional em formar cidadãos conscientes com capacidade critica reflexivas.

Considerações finais.

É de grande importância ressaltar o problematizarão envolvida em um trabalho deste grau, nosso principal papel era fazer uma pequena analise da atividade pratica, mas de forma grandiosa esse trabalho nos motivou, nos deixou cada vez mais inquieto sobre todos os elementos trabalhados ao longo desta discussão, abrindo-se em nossa frente um verdadeiro caleidoscópio de conteúdos, desta forma as discussões da ciência geográfica acontece de maneira correlacionada com as demais áreas do conhecimento, havendo assim a interdisciplinaridade de conteúdos e fatos. E o que embasa essa relação é categoria de analise geográfica do Espaço.

Desta forma, este trabalho só é mais um a ser somado entre vários desta linhagem, desta discussão envolvendo o conhecimento geográfico, da geografia agrária com as demais áreas do conhecimento, havendo assim a necessidade de um direcionamento para que não perdemos o verdadeiro foco do trabalho.

Referencias

- COSTA, Maria José. **Uma leitura geográfica da reforma potiguar.** Natal, 2005. dissertação (mestrado em geografia)- CCHLA-UFRN. Natal,2005. 204p.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. **Problemas não resolvido:a ocupação de terra no Brasil-uma pagina virada da historia?**
- _____. Brasil 500 anos de luta pela terra. **Sociedade e Território.** Natal, v.14, n.1,p. 7-16.
- MELO NETO, João Cabral de. **Morte e vida Severina,** Rio de Janeiro, José Olimpio, 1956.
- MARTINS, José de Souza. **Reforma Agrária:** o impossivel dialogo. São Paulo: EDUSP,2000.
- MORREIRA, Rui. **Pensar e Ser em Geografia: ensaios de historia, epistemologia e ontologia do Espaço geográfico.** São Paulo: Contexto,2007.



MEMÓRIA, IDENTIDADE E TRADIÇÃO ORAL: JOGOS E BRINCADEIRAS INFANTIS NA COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBOLAS DO MATIAS

Eraldo Eronides MACIEL
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Na história da humanidade, o lúdico, as brincadeiras sempre se fizeram presentes no cotidiano social. No entanto, em países como o Brasil, em que há o predomínio da cultura ocidental racionalista, o lúdico foi sempre preterido em favor da seriedade enquanto componente comportamental e social do povo brasileiro.

No Brasil, em que a essência da nossa formação é de caráter colonial escravista, nas quais as relações sociais foram baseadas no processo de escravidão de africanos e seus descendentes, visualiza-se na historiografia assim como na memória histórica e social um hiato entre as práticas cotidianas e o patrimônio cultural, no que diz respeito ao lazer e ao lúdico quando nos reportamos a cultura negra.

Apesar das peculiaridades, a formação social escravista tinha nas suas bases econômicas do Nordeste açucareiro, no que se refere ao negro, a sua condição de escravo, na qual o caráter repressivo e violento das relações escravistas de produção inviabilizava a sinalização de momentos em que o lúdico pudesse ter visibilidade nas práticas sociais e culturais.

Segundo Otavio Ianni (1978) o africano ao longo de vários séculos e sob as mais variadas condições sociais, passa por personificações ou figurações sociais como crioulo, mulato, negro, que aparecem no horizonte social do branco assim como nas relações de trabalho tornando-se recorrente nas relações políticas, religiosas, sexuais e lúdicas em que o branco figura como detentor de uma imagem dominante.

No período pós-abolição, desdobraram-se dois processos singulares e concomitantes em relação a população negra, uma parte da população liberta foi expelida para as cidades, ainda em formação no Brasil, e uma outra parte dos ex-escravos dirigiram-se para os campos, constituindo as faladas “terras de pretos”, ou Quilombos, como são mais conhecidos atualmente.

Mais o que é um quilombo? Segundo MOURA (1981, p.26) os Quilombos “eram toda habitação de negros fugidos que passa de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”. A definição de Quilombo entanto varia muito conforme o autor e perspectiva que ele tenta abordar, para O'DWYER (1995, p.75), por exemplo, os Quilombos

“consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território(...) A identidade desses grupos também não se define pelo tamanho e numero de seus membros, mas pelas experiências vividas e as visões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade enquanto grupo”.

A partir desse pressuposto, inserido na trama das relações sociais, o branco e o próprio negro acabam por pensar e agir como se o negro possuísse outra cultura. Conforme destaca Ianni (1978, p.52) “ele aparece ao branco e a si mesmo, como um tipo social, cuja sociabilidade e cultura apresentam características que o diferenciam do branco, bem como os valores que organizam suas atividades”.



Assim, nessa rede de relações sociais das quais o negro surge como diferente, na busca da singularidade social e cultural se situa uma questão central, a forma como recriam a cultura africana no Brasil.

Dessa forma, examinaremos a partir dos relatos das mulheres idosas, descendentes de uma comunidade quilombola, as táticas utilizadas para manter e recriar no cotidiano social jogos e brincadeiras infantis. Partindo do pressuposto de que as brincadeiras foram transmitidas de geração em geração expressa os valores determinados de uma determinada época, apresentasse no atual contexto histórico a necessidade de resgatar a história dos jogos e brincadeiras tradicionais. Entendidas como expressão da história e manifestação da cultura, de uma determinada época, podendo nos mostrar um estilo de vida, maneiras de pensar e, sobretudo maneiras de brincar e interagir, configurando-se em presença viva de um passado presentificado através das narrativas dos sujeitos sociais.

Baseado na mentalidade popular a brincadeira tradicional e infantil como forma expressão das manifestações culturais, ao serem repassadas pela oralidade dos nossos pais e avós se caracteriza como um patrimônio que incorporam criações anônimas das gerações que não tiveram direito a voz.

Entendida enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social ao permite o prazer de brincar. Segundo Kishimoto (1999), a brincadeira por pertencer a categoria das experiências transmitidas espontaneamente, a brincadeira tradicional infantil de rua garante a presença do lúdico, levando a construir no imaginário social momentos de fantasia e de sonho.

A historiografia oficial evoca o passado ativando recordações regidas por uma temporalidade única, ordenando os acontecimentos de forma que as pessoas se lembrem apenas do saber institucionalizado e submetido a um modelo que dita as normas do conhecer e do agir.

Nesse contexto, nos acostumamos a aceitar “verdades construídas”, pela cultura hegemônica europeia, através da memória-hábito, imprimindo valores ditados pela historiografia oficial. Desse modo, em vez de continuarmos ouvindo e repetindo o que foi registrado oficialmente, podemos desenvolver táticas no sentido de reconstituir através da oralidade momentos de ludicidade e de sociabilidade, através das histórias que não puderam ser contadas.

A tradição oral, além de fortalecer a relação entre pessoas e a comunidade, cria uma rede de transmissão de tipos distintos de conhecimento e de modo de vida. Dessa forma, através da oralidade, vão se conhecendo e se fazendo nos sucessivos encontros e desencontros das diferentes histórias de vida que foram tecidas por essas vozes, o modo de vida e o conhecimento de um momento que pode ser revivido através do ato de contar.

Em comunidades rurais, como é o caso das comunidades quilombolas, há um respeito ainda pela palavra falada, caracterizada com atividade comunicativa, que tem um poder de transformar em ação, momentos de cumplicidade, contador/ouvinte com também envolver e partilhar valores que foram e são significativos para a comunidade. Como depositário das palavras as mulheres idosas, além da memória e do testemunho vivo garantem no ato de contar e de relembrar os jogos e brincadeiras de sua infância, a socialização de palavras e memórias.

Conferimos à memória um sentido de permanência e de identidade a grupos específicos, mas também um manancial de sobrevivências vestigiais. Como reflexão sobre o passado é também, segundo Guarinello (1994, p. 188) “uma forma de ação, uma ação representativa e parte da atividade auto-representativa que uma sociedade, grupo ou indivíduo reproduzem de si, para assumirem e defendarem sua identidade e para orientarem sua ação individual ou coletiva”.

Mas a memória não é tão somente uma eterna repetição do mesmo, do idêntico a si. Ela é também potencialmente uma ação reflexiva, uma inquisição proposta ao tempo, é este o sentido que estamos tomando quando buscamos traçar um quadro dos jogos e brincadeiras infantis, não



buscando apenas identidades e permanências, mas principalmente as diferenças, as mudanças, ou seja, momentos de ressignificação das brincadeiras infantis das mulheres destas comunidades.

Este trabalho tem como propósito valorizar a cultura afro-brasileira, ao identificar e analisar através das práticas sociais nas atividades lúdicas, os jogos tradicionais e brincadeiras infantis competitivas que refletem a identidade cultural de um determinado grupo étnico. No caso específico, procura reviver as brincadeiras infantis na comunidade remanescente de quilombolas do “Matias”. A partir da vivência das mulheres idosas se faz necessário reavivar memórias silenciadas, com o intuito de dar sentido e visibilidade à cultura popular vivenciada por povos e comunidades tradicionais.

Quando se fala em contribuição africana à formação da cultura nacional em nossa sociedade, normalmente se recorre ao imaginário popular, buscando nele apenas componentes que caracterizam a cultura e o folclore. É como se nesses mais de 500 anos de contatos interculturais pudessem se resumir apenas a essas manifestações. Ocorre que as expressões culturais consideradas como elementos de construção de identidade da cultura negra, como danças, cantigas e brincadeiras continuam alijadas na nossa história cultural.

Neste sentido, torna-se desnecessário dizer que a história, não dá visibilidade a essas manifestações, porque é frequentemente constituída de processos de in/exclusão e que a consequência mais nefasta se reflete nas imagens preconceituosas sobre as formas de sociabilidade do negro.

No que diz respeito às formas de brincar, os tipos de brincadeiras, a cultura lúdica da criança negra continua fechada em torno da própria comunidade quilombola.

Da mesma forma de que a história registrou apenas uma historicidade em que o homem branco aparece como sujeito, essa mesma história vem negando o lugar social do negro, quer seja pela historiografia social ou por outros meios de comunicação. Também se utilizaram de estratégias para o desconhecimento nas práticas culturais as brincadeiras infantis afro-brasileiras. Assim, apesar de entendermos que a cultura lúdica do brincar dispunha de certa autonomia, ela se liga a uma rede de brincar em interdependência com a cultura global. Segundo Brougère (1997, p. 52) “a cultura lúdica é também estratificada, compartimentada e não acontece do mesmo modo em todos os lugares onde a brincadeira é possível: na escola ou na sua casa, a criança utiliza aspectos diferentes de sua cultura lúdica”.

Assim, realizar essa pesquisa se constitui para nós uma oportunidade de fazer uma reflexão sobre a importância da tradição oral na ressignificação da identidade étnica.

Através desta pesquisa buscamos fazer uma configuração cultural ao trabalharmos com a questão do cotidiano social, evidenciando as mudanças e/ou transformações nas formas de brincar das crianças, ou seja, uma perda significativa da ludicidade na infância e quase que o abandono das brincadeiras tradicionais.

O desafio de se trabalhar com as fontes orais está na possibilidade de conhecer melhor o conjunto de valores sociais culturais veiculados pela oralidade, assim como recolher dados significativos que permitam identificar as atividades lúdicas que não foram totalmente esquecidas.

Entendendo “o jogo como uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites consentimentos” (HUIZINGA, 1980, p.33) assim como as brincadeiras tradicionais passados de geração em geração, quando através do ato de contar, a oralidade sobre o passado, passa a ecoar no tempo presente. Um outro aspecto a ser ressaltado, é que as brincadeiras podem constituir uma fonte privilegiada de aprendizagem das crianças. Tendo em vista que as brincadeiras tradicionais são cada vez mais raras no universo infantil dos grandes centros urbanos, mas ainda ocupam um espaço rural, momentos significativos, sendo considerados muito importantes no repertório lúdico popular brasileiro.

A pesquisa sobre as brincadeiras infantis de rua nas duas comunidades remanescentes de quilombolas, além de se constituir na temática de relevância sócio-cultural no atual contexto da



realidade brasileira, se reveste de um significado especial por ocorrer nas áreas rurais da Região Nordeste, onde a cultura afro assume particularidades principalmente no que diz respeito ao processo de exclusão, como também a forma preconceituosa como sempre se aprendeu e se ensinou sobre a cultura africana.

Assim, apesar do negro ter contribuído para a formação econômica, social e cultural, nossa cultura hegemônica de herança colonial ainda repassa uma imagem do negro como escravo. Permanece um tipo de compreensão que desconsidera a presença do negro na sociedade contemporânea elaborando estratégias para torná-lo invisível.

Historicamente perdura um distanciamento entre o que se define de cultura afro-brasileira e cultura negra no cotidiano social, estando ainda para ser revisitada. Na escola essa cultura negra é ainda mais estranha aos alunos, como se não fizesse parte de sua história, se não lhes pertencesse.

A importância de se pesquisar sobre as práticas culturais das comunidades quilombolas dos quais estamos inserindo as brincadeiras infantis, deve-se, acredito, ao fato de que há um desconhecimento dos valores, expressões e manifestações de raízes africanas.

Talvez se deva atribuir aos mitos criados sobre o negro assim como o imaginário social, no qual os afro-descendentes foram ideologicamente representados como inferiores. Com efeito, “negativizados desde a sua cor até sua condição social, os afro-descendentes viram-se sempre alijados das vantagens sociais por consequência da negação de sua cultura e história” (OLIVEIRA, 2006, p. 77).

Concordamos com Oliveira (2006) quando diz que a África durante muitos séculos tem sido negligenciada em sua cultura, e em suas contribuições para os outros povos, principalmente na esfera cultural. Portanto, visto que a História oficial negou “o ser negro”, uma vez no plano cultural foi sempre lembrado apenas no plano das comemorações como dia 13 de maio ou quando se atribui apenas um dia de comemoração, como o dia da consciência negra.

Ao incluir nesse cenário as brincadeiras infantis, estaremos trabalhando numa proposta de recriação, quando “não estamos apenas recuperando elementos culturais que ficaram sepultados no passado, porque todo resgate histórico é uma recriação e toda recriação é política”. (OLIVEIRA, 2006, p 77).

Desta forma, através das narrativas das mulheres da terceira idade das comunidades procuramos identificar as permanências e rupturas das brincadeiras infantis de rua, assim como identificar aquelas que se mostravam recorrentes nas falas.

Destacamos ainda a relevância em desenvolver esta pesquisa no âmbito local e regional, no sentido de contribuir para a constituição de uma memória social na qual se privilegie a questão do patrimônio imaterial, descartado oficialmente.

Assim a execução desse projeto, vira não só fortalecer as discussões do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Povos indígenas (NEAB-Í), mas também servira de subsídio às ações de pesquisadores que trabalham com essa temática no âmbito local e regional

Naturalmente, estaremos abordando a questão da identidade cultural, o que implica a formação de um imaginário social específico de cujo conteúdo o papel das brincadeiras e sua importância como um dos momentos de sociabilidade da criança.

Nossa intenção não é fazer um exame exaustivo sobre os tipos de brincadeiras, mas elaborar um quadro a partir do estudo corporativo entre as comunidades.

De forma rápida, direta e concreta falando dos nossos objetivo, podemos dizer que tentaremos identificar, através das narrativas das mulheres idosas da comunidade do Matias, jogos e brincadeiras infantis de rua que caracterizam a cultura afro-brasileira. Buscaremos especificamente, perceber nos discursos das mulheres idosas a importância que era atribuída às brincadeiras infantis no cotidiano social; rediscutir o significado do lazer, do jogo e das brincadeiras de rua para a criança negra através da memória; estabelecer um quadro comparativo entre os tipos de brincadeiras recorrentes conhecidas pelos idosos das comunidades quilombolas



e das mulheres que freqüentam as SABs (Sociedade Amigos do bairro): Santa Rosa e Malvinas; divulgar o saber popular das comunidades quilombolas, afirmando-o como materialidade singular, criando assim, uma outra referência histórica e cultural sobre a cultura negra e as brincadeiras infantis; e identificar possíveis relações e valores presentes nas brincadeiras infantis tradicionais relatadas pelos idosos das SABs e as brincadeiras relatadas pelas mulheres negras.

Nos últimos anos, a partir da Escola dos Anais e da nova história cultural, a História passa a reconhecer a importância das fontes orais para o processo de produção e construção de uma historicidade popular. Sendo assim, compete neste estudo através dos depoimentos orais das mulheres da terceira idade (década de 1930, 1940 e 1950), sistematizar através da história da infância destes grupos sociais, os jogos e brincadeiras infantis, tentando através da rememoração, reconstituir os momentos de ludicidade e lazer que tiveram alguma importância ou não no cotidiano social rural em sua infância.

Um dos focos a ser privilegiado neste projeto de pesquisa, refere-se à como produtora de cultura e de historicidade, a partir dos registros que a comunidade tem registrado em sua memória; a história construída a partir de sua história de vida.

Neste sentido busca-se analisar os relatos que os seguimentos populares fazem dos fatos cotidianos, dos quais se conhece apenas a versão da história oficial. Segundo Montenegro (2003), a importância de uma pesquisa com fontes orais, tem possibilitado o resgate de experiências e representações passadas e presentes. Portanto o caminho escolhido, a história oral, centrada nos processos de rememoração, tomando as narrativas das mulheres, como fonte permitem instituir um novo campo documental.

A utilização da história oral foi escolhida como opção teórico-metodológica porque propicia perscrutar e visualizar as experiências vividas por aqueles que culturalmente são excluídos da história, e que ocupam um pano de fundo na história tradicional oficial.

Desta forma, a escolha de uma discussão e reflexão que envolve a memória individual e coletiva torna-se importante enquanto processo e fenômeno de reconstituição do passado, ao inserirmos através da memória de 15 mulheres idosas de cada comunidade a identidade cultural da etnia negra nos registros históricos.

As entrevistas também serão feitas com as lideranças (15 de cada comunidade) comunitárias dos grupos de mulheres que freqüentam as Sociedades Amigos do Bairro (SABs) dos bairros de Santa Rosa e Malvinas, com vistas a elaborar um quadro comparativo entre as brincadeiras narradas através da memória de uma história de hegemonia branca e uma história tida como inferiorizada e negativizada.

Neste sentido, as conversas do tipo informal se iniciariam com perguntas sobre a infância e o processo de socialização das entrevistadas no grupo maior, assim como perguntas que levem a identificação dos sujeitos sociais, tais como onde e quando nasceu, onde passou a infância, os tipos de brincadeiras considerados mais importantes.

Desta forma graças ao processo de rememoração das lembranças, os idosos evocarão o tempo da sua infância, dos jogos, cantigas e momentos lúdicos. Portanto, por ser a memória por essência seletiva, mas antes de tudo coletiva, estaremos nos posicionando como historiadores para buscar nas vivências expressadas e revisitadas as representações coletivas de um tempo passado.

Levando em consideração que a memória se caracteriza também como um ato individual que ocorre em um meio social, estaremos tomando como objeto de análise as narrativas com o propósito de fazer uma contextualização a partir de documentos escritos. Tendo em vista que o passado é uma reconstrução e uma reinterpretação constante, através da narração, os entrevistados permitem explorar aspectos da experiência vivenciada não registrada.

Portanto, estaremos fazendo o cruzamento de fontes escritas em arquivos e a leitura da bibliografia específica. Considerando que depois de organizar e sistematizar esses elementos que darão conta da investigação, o pesquisador também constrói sua narrativa, sua versão.



Desta forma, esperamos que as questões formuladas sejam respondidas, contribuindo, assim, para o processo de reelaboração de um conhecimento sobre a cultura do negro em seus momentos de ludicidade.

Referências

- ALMEIDA, Alfredo Wagner de. Os quilombos e as novas etnias. In: Eliane Cantarino O'dwyer (org.). **Quilombos - identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2002
- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. **Territórios das Comunidades Remanescentes de Antigos Quilombos no Brasil** - Primeira Configuração Espacial. 2^a ed. Brasília: Mapas - Editora & Consultoria, 2000.
- Ariès P. **História social da criança e da família**. 2^a ed. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos; 1998.
- BOSI, Ecléa. **Lembranças de velhos**. São Paulo, 1983.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**: revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 2º Ed. São Paulo, cortez, 1997.
- BURITY, Joanildo A. (org) **Cultura e Identidade: Perspectivas interdisciplinares**. Rio de Janeiro, DP& A Editora, 2002.
- CARDOSO, Ruth. (org.) **Aventura Antropológica: Teoria e Pesquisa**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.
- CARVALHO, José Jorge. Prefácio. In CARVALHO, José Jorge (Org) **O Quilombo do Rio das Rãs. Histórias, Tradições, Lutas**. Salvador, EDUFBA, 1996 p. 7-10
- CERTEAU, Michel de A. **A Cultura no Plural**. Campinas, Papirus, 1995.
- _____. **A Invenção do Cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, Vozes, 1994.
- CHARTIER, R. **A História Cultural. Entre Práticas e Representações**. Rio de Janeiro: Bertrand-Brasil/Difusão Editorial,, 1990.
- DECCA, Edgar de. **O Silêncio dos Vencidos: Memória, história e revolução**. São Paulo, brasiliense, 1994.
- FANTIN, Mônica. **No mundo da brincadeira: Jongo, brincadeira e cultura na educação infantil**. Florianópolis. Cidade futura, 2000.
- GONÇALVES, José Reginaldo Santos. **Monumentalidade e cotidiano: os patrimônios culturais como gênero de discurso**. In: OLIVEIRA, Lúcia Lippi (org). **Cidade: História e Desafios Rio**, Fundação Getúlio Vargas, 2002,pp.108-123.
- HALBAWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006
- HUNT, Lynn. **A Nova História Cultura**. Rio, DP& A, 2000.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: O jogo como elemento da cultura**. São Paulo, perspectiva/EDUSP, 1971
- KISHIMOTO, Tizoko Machida (org) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3º Ed. São Paulo: cortez, 1999.
- MARCELINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da animação**. Campina-SP, Papirirus, 1997 (coleção corpo e motricidade)
- MONTENEGRO, Antônio. **História Oral e Memória**. São Paulo, Contexto, 2003.



NORA, Pierre. **Entre Memória e História A Problemática dos Lugares.** In: Projeto Histórico, Nº 10, São Paulo, PUC, 1993.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural.** Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

RODRIGUES, Marly. **Retratos de Permanências.** In História Social- Revista da Pós Graduação, IFCH/UNICAMP, Campinas- São Paulo, Nº6 1999.



EDUCAÇÃO EM SAÚDE E INTEGRALIDADE: REDISCUTINDO SUAS IMPORTÂNCIAS NOS SERVIÇOS DE ASSISTÊNCIA A SAÚDE

Erionildes Lopes de MOURA

Kelly Regina Lopes Marinho PINTO

Palmyra Sayonara de GÓIS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

1. História da educação

Neste ensaio iremos abordar a **Integralidade** como um fator contribuinte nas formas de produção e reprodução do processo saúde-doença na sociedade que se configuraram ao longo da nossa história e a importância da **Educação em Saúde** na legitimação das necessidades dessa relação de profissionais e usuários dos serviços de saúde.

Ao longo da história vimos à necessidade das sociedades de se interagirem, e essas relações foram evidenciadas através da educação. Quando falamos em cultura, conhecimento, métodos; usamos a educação para caracterizar essas relações entre pessoas ao longo dos tempos. Vamos lembrar-nos das sociedades que marcaram a história da humanidade: os egípcios nos encantaram com seus conhecimentos sobre a medicina, engenharia; e todos esses saberes eram repassados para as pessoas. Um exemplo é a construção das pirâmides pelos escravos, que através da educação, (aqui o conceito de educação caracterizado como uma forma de impor um determinado modo de agir/fazer) contribuindo para que aquela obra fosse construída. Outras sociedades legalizaram a utilização da educação como forma de passar cultura através de suas gerações, mas principalmente, como uma forma de impor regras, modos de agir e pensar. Outro ponto que podemos abordar com relação ao conceito de educação, que aqui se configura como uma imposição de atores com suas classes sociais distintas na sociedade, ou seja, os (detentores) de conhecimento e poder e os subalternos foi na idade média quando difundiu-se na Europa a importância da igreja e seu poder frente às sociedades daquela época. Ora, para a humanidade a religião estava à frente de qualquer coisa, não existindo nenhum poder que fosse a altura da mesma (Teocentrismo, Deus no centro do Universo). Com esse pensamento as sociedades se viram submissas ao poder da Igreja, através da educação moralizadora da grande massa popular, que na verdade tinham pessoas que utilizavam essa boa fé da humanidade para se beneficiarem. As pessoas eram obrigadas a aceitarem que era da vontade divina que os ricos iriam ser ricos pelo resto de suas vidas, e que as pobres e miseráveis só bastavam aceitar e tentar sobreviver, afinal, era da vontade de Deus que muitas pessoas vivessem na miséria na idade medieval, e foi com o uso da educação, que na verdade não eram conhecimentos passados para as pessoas, como forma de tornar as pessoas mais humanas, mas sim imposições, sem nenhum questionamento por parte dos educando que legitimou a igreja como detentora de toda a verdade na idade média através método tradicional de educação. Como alguém iria revogar alguma coisa se os conhecimentos não eram passados de forma íntegra, com possibilidades de questionamentos?

A Educação Tradicional, com sua proposta pedagógica de apenas o educador ser o detentor da verdade e que os educando eram meros objetos de acumulação de “saberes” confirmou-se como uma forma de conhecimento de poder e subalternidade nas sociedades. Aqui abordaremos dois conceitos de Educação em Saúde: uma voltada para os profissionais da Área e o outro voltado para a prevenção e promoção da saúde a partir dos conhecimentos subjetivos dos que buscam os serviços de assistência a saúde e sua importância nesse processo. Retomando o conceito de Educação Tradicional percebemos que a idéia proposta por ela é alicerçada pelos



princípios tecnicistas, objetivos, onde o aprender saber-fazer não eram vistos como importantes nas escolas tradicionais. Hoje, ainda está presente essa tendência dentro de instituições de ensino das ciências da Saúde, onde o importante é o conhecimento técnico, deixando de lado o pensamento crítico e reflexivo no saber-fazer nos serviços de saúde, ocorrendo não só nas relações de ensino de assistência a saúde, mas também notamos que as escolas tendem a educar ou “criar” pessoas para o trabalho de acordo com interesses hegemônicos, ou seja, é visível que as instituições de ensino estão preocupadas em pontencializar o trabalho técnico, criando meros “robôs” com os professores transmitindo os conteúdos como uma verdade a serem absorvidas e deixando de lado o real sentido de Educação e o principal papel das instituições de ensino como afirma o autor ao dizer que a função primordial da escola (instituição de ensino), nesse modelo é transmitir conhecimentos disciplinares para a formação geral do aluno, formação que o levará, ao inserir-se futuramente na sociedade, a optar por uma profissão valorizada (LUCKESI, 1994). A outra questão é a forma de relação entre os atores que compõem os serviços de saúde e a população assistida, onde seus anseios, preconceitos, tabus, subjetividades são deixados de lado e os que buscam assistência nos serviços são vistos como objetos, legitimados por ações desses profissionais que não buscam reconhecer o papel dos assistidos, mas apenas prescrevem medicamentos, impondo regras e normas para as pessoas com suas visões reducionistas.

2. Educação na sua forma alienadora e moralizadora

É sabido que as políticas de saúde são retratadas de acordo com os modelos econômicos hegemônicos em vigência.

Analizando o Brasil no inicio do Século percebemos que aqui não foi diferente com o que foi visto na idade média. Quando o modelo agro-exportador caracterizou-se como o modelo econômico na década de 20 percebeu-se a necessidade das cidades portuárias e as rotas do café, que era o principal produto exportado, ficarem livres de quaisquer interferências para não atrapalhar as exportações. Com isso legitimou-se o modelo campanhista sanitário naquelas áreas voltadas para a produção e exportação do café. Mas como se caracterizava esse modelo de assistência a saúde? O principal objetivo não era melhorias na qualidade de vida da população, mas sim, que as doenças não viessem a diminuir a produção do café, e o nome já da à idéia de como essas campanhas eram realizadas. O Estado, mediante um discurso higienista e moralista exercia a função de moralizar e civilizar a população a fim de assegurar o desenvolvimento da produção agro-exportadora confirmando os interesses do estado e das classes sociais mais favorecidas e também objetivando o controle social através da educação. Costa (1987, p.7) nos diz que:

A estratégia da educação em saúde foi regulamentar, enquadrar, controlar todos os gestos, atitudes, comportamentos, hábitos e discursos das classes subalternas e destruir ou apropriar-se dos modos e usos do saber estranhos a sua visão do corpo, da saúde, da doença, enfim do “bom modo de andar a vida”.

Assim assegurava-se o exercício do controle social e sanitário através do disciplinamento das classes populares e da difusão de regras de higiene e de condutas morais, como afirma (Costa, 1987), portanto verificamos o uso da educação em saúde para interesses de classes e do Estado, regulando a população ausente de conhecimentos e propícias a serem alienadas. Até a década de 80, onde ocorre a VIII conferência nacional de Saúde propiciando mudanças nas formas de produção e promoção a saúde da população viu-se um abandono do Estado com as classes menos favorecidas com relação à assistência a saúde.

Na época da legitimação do modelo campanhista foram utilizados vários veículos para as normas que a sociedade deveria pô-las em prática. Foi através de jornais e panfletos que se caracterizou a estratégia do Estado na educação em saúde, mas não surgindo efeito, já que no



Brasil recém emancipado cerca de 70% de sua população não sabiam ler e escrever, ou seja, o impacto almejado pelo Estado não foi tão grande. Logo após o modelo agro-exportador entrar em declínio e surgir através da industrialização o modelo Capitalista, também foi mudado as formas de assistência a saúde da população brasileira.

A partir das necessidades de mão-de-obra para os interesses econômicos capitalistas, a saúde dos operários foi vista com olhares mais preocupados, ou seja, não queriam que os mesmos adoecessem para não perder a sua força de trabalho, surgindo no cenário uma nova proposta de “intervenção na saúde da população”, o modelo médico preventista, que teve base no modelo flexineriano, onde a doença era vista não como um processo e que era unicausal e biológica, descaracterizando os possíveis agravamentos da saúde da população de acordo com sua relação com o meio onde vivem. No decorrer dos anos foram vários conflitos entre o Estado e seus interesses capitalistas com a massa da população carente de assistência a saúde, e a partir desses conflitos é que surge a necessidade de uma nova forma de ver a doença baseada na totalidade do sujeito, na sua integralidade.

3. Um novo conceito de saúde a partir da integralidade e a importância da educação em saúde.

A partir do modelo médico privatista e percebendo que o mesmo não dava conta das reais necessidades de saúde da população brasileira, surgiu uma nova proposta e um novo olhar no conceito de saúde, caracterizado como um processo e que existiam várias causas para o agravamento da saúde da população, onde a mesma não era mais responsável pelo surgimento da doença, mas as condições sociais, de moradia, psicológicas contribuíam para a produção de saúde e ou de doença, (MENDES-GONÇALVES, 1996) reforçam a idéia dizendo que

Os princípios de um novo entendimento do conceito de saúde estão firmados em três pilares: nova compreensão do entendimento de saúde-doença como necessidades básicas (moradia, saneamento, alimentação, segurança); a saúde como produto social e mudanças na prática sanitária.

Ou seja, a partir das formas de produção social as pessoas produziam doenças ou saúde, como afirma MENDES-GONÇALVES (1996, p.241)

Desse modo uma sociedade poderá, pela produção social, acumular saúde, incrementando o estado de saúde, ou desacumular saúde, ou seja, produzir socialmente enfermidades.

A partir da VIII conferência Nacional de Saúde, que deram nortes para uma visão integral da população e com isso percebendo a necessidade de mudanças nos serviços de atenção a saúde agora valorizando o modelo de atenção básica, onde a educação em saúde é uma peça chave nesse processo de produção do conhecimento em saúde. Com a integralidade, os profissionais não vêem mais os usuários como meros objetos passíveis de uma medicação para aquela determinada patologia, mas tentam perceber quais as possíveis causas daquela doença, quais os agravos dentro da sua comunidade contribuíram para aquela referida patologia, visa às condições sanitárias onde o usuário está inserido, as condições de trabalho, a satisfação de suas necessidades básicas, que os autores legitimam quando dizem que de acordo com a nova compreensão, as necessidades de saúde estão intimamente relacionadas e condicionadas às necessidades sociais de existência, ou seja, o processo saúde-doença seria também determinado pela vivência (...) o andar a vida... (MENDES-GONÇALVES, 1996), seus conhecimentos e sua importância acerca do processo saúde-doença que levou o mesmo a procurar o serviço de saúde.



São a partir da visão integral nos serviços de saúde e da utilização da educação em saúde que as pessoas se caracterizam não como meros objetos de saberes médicos, mas como co-participantes e tendo sua importância nesse processo, valorizando suas subjetividades, seus anseios, seus conhecimentos, não se sentindo apenas pessoas que estão ali para absorverem o que os profissionais dizem o que deve ou não tomar/fazer como confirma o autor ao dizer que trate-se de reconhecer que os saberes são construídos diferentemente, e quando da interação entre sujeitos, estes possam ser compartilhados, e não, hierarquizados (CARVALHO, ACIOLI e STOTZ, 2001).

Um dos vários contribuintes que da norte para a legitimação da educação em saúde e que critica o modelo tradicional, onde o educando é apenas uma caixa de depósito de regras a serem tomadas foi Paulo Freire. Segundo ele o povo nunca foi reconhecido como sujeitos, mas, como objetos de intervenções educativas. O mesmo diz que através da pedagogia da autonomia as pessoas tendem a se desgarrar dos princípios alienadores e opressores das forças hegemônicas (FREIRE, 1987). Para ele a educação veio retomar a humanização das pessoas, ou seja, a educação é uma forma de deixar as pessoas mais humanas e essa humanização se caracteriza através do diálogo. (Smeke & Oliveira, 2001), reforçam essas idéias quando dizem que

Nesse momento, as práticas pedagógicas persuasivas, a transmissão verticalizada de conhecimentos, refletindo no autoritarismo entre o educador e o educando, e a negação da subjetividade nos processos educativos são passíveis de questionamentos. É também nesse contexto que surge a preocupação com o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, com a constituição de sujeitos sociais capazes de reivindicar seus interesses.

É a partir dessas idéias de Paulo Freire que a educação em saúde se caracteriza pelo modelo dialógico, dando ênfase às relações entre os profissionais que compõem os serviços de saúde (educadores) e os usuários desses serviços (educando) contribuindo para uma boa relação entre os mesmos e favorecendo uma melhora nos processos de produção de saúde da população. Vasconcelos (2001) nos diz que

O movimento da Educação Popular em Saúde tem priorizado a relação educativa com a população, rompendo com a verticalidade da relação profissional-usuário. Valorizam-se as trocas interpessoais, as iniciativas da população e usuários e, pelo diálogo, buscam-se a explicitação e compreensão do saber popular.

O usuário é reconhecido não como um mero objeto, mas detentor de conhecimentos, de subjetividades, de anseios, que aqui não nega a importância do profissional de saúde e nem o seu conhecimento enquanto as possíveis causas do processo de adoecimento, mas reconhece o usuário como portador de um saber nesse processo saúde-doença-cuidado. É a partir dessa relação, através da Educação em saúde, do modelo dialógico que se legitima a importância da comunidade nesse processo e das formas de condutas atribuídas para uma promoção à saúde e prevenção das doenças.

4. Os desafios das propostas para a educação em saúde

Portanto, fica claro a importância da visão totalizada do sujeito no processo saúde-doença, dando ênfase na integralidade, no contexto em que o usuário dos serviços de saúde está inserido, verificando os condicionantes para a produção de saúde e ou de doença daquele sujeito e sua referida comunidade, e essa proposta se legitima com o uso de uma peça articuladora, uma ponte entre os profissionais de saúde e os usuários dos serviços de saúde, que é a Educação em saúde baseada no modelo dialógico. É a partir dessa relação, da troca de informações e



conhecimentos proporcionados pelo diálogo que as formas de prevenção e promoção a saúde serão legitimadas e potencializadas no contexto social para uma melhor relação entre os vários atores sociais que compõem os serviços de atenção a saúde (profissionais e usuários) aqui vistos como co-participantes importantíssimos nesse processo, favorecendo melhores resultados na prevenção das doenças e mostrando o papel da comunidade na educação e promoção à saúde.

Referências

- CARVALHO, Maria Alice Pessanha; ACIOLI, Sonia; STOTZ, Eduardo Navarro. O processo de construção compartilhada do conhecimento. In: VASCONCELOS, Eymard Mourão (org.) **A saúde nas palavras e nos gestos: reflexões da rede de educação popular e saúde**. São Paulo: Hucitec, 2001.
- COSTA, N. R. Estado, educação e saúde: a higiene da vida cotidiana. Cad. Cedes, n.4, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- MENDES, E. V. Um novo paradigma sanitário: a produção social da saúde. In: MENDES, E. V. **Uma agenda para a saúde**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- VASCONCELOS, Eymard Mourão (org.) **A saúde nas palavras e nos gestos: reflexões da rede de educação popular e saúde**. São Paulo: Hucitec, 2001.
- VASCONCELOS, E. M. Redefinindo as práticas de saúde a partir da educação popular nos serviços de saúde. In: VASCONCELOS, E. M. (Org.) **A saúde nas palavras e nos gestos: reflexões da rede de educação popular e saúde**. São Paulo: HUCITEC, 2001.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez editora, 1985.



O TRABALHO PEDAGÓGICO COM A LINGUAGEM POÉTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esthephania Oliveira Maia BATALHA
Wanessa Rafaela do Nascimento da COSTA
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

O presente trabalho tem como objetivo analisar a relevância do trabalho pedagógico com a poesia na Educação Infantil. A pesquisa, em fase de andamento, vem se desenvolvendo através de um estudo bibliográfico inicial e consistiu numa sistematização de conhecimentos sobre o tema, mediante a busca da produção mais significativa da área, da qual destacamos os trabalhos de AMARILHA (2004); AVERBUCK(1993); MOREIRA e MELO (2006); CORSINO (2006); DIAS (1999).

Durante muito tempo a criança foi vista como um adulto em miniatura, porém, a partir das transformações ocorridas na sociedade, como também pelo surgimento de novos paradigmas no âmbito da história, antropologia, sociologia e psicologia desencadearam numa nova concepção criança. Conforme afirma os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (volume 1, 2006):

[...]a criança é um ser humano único, completo e, ao mesmo tempo, em crescimento e em desenvolvimento. É um ser humano completo porque tem características necessárias para ser considerado como tal: constituição física, formas de agir, pensar e sentir. É um ser em crescimento porque seu corpo está continuamente aumentando em peso e altura. É um ser em desenvolvimento porque essas características estão em permanente transformação. [...] O crescimento e o desenvolvimento da criança pequena ocorrem tanto no plano físico quanto no psicológico, pois um depende do outro.

O universo infantil é permeado por jogos, brincadeiras, músicas, rimas e elementos lúdicos que são fundamentais para o desenvolvimento e para a apropriação das linguagens da nossa cultura pela criança. Essas linguagens se manifestam como representação da experiência humana e são recriadas e ressignificadas ao longo do tempo pelos indivíduos que delas fazem usos.

De acordo com Vygotsky (1993), a linguagem é o sistema simbólico básico dos seres humanos, atividade constitutiva dos sujeitos que media as relações entre o sujeito e o mundo e exerce papel fundamental nas relações inter-pessoais. Para o autor, a linguagem alarga as possibilidades de atuação do homem sobre o mundo. Afirma que os significados dos símbolos se constroem e se modificam historicamente, tanto ao nível individual quanto no contexto das inter-relações sociais.

Somente o ser humano é capaz de internalizar e representar cenas vividas ou observadas no dia – dia. Assim, a criança constrói essa capacidade de representação simbólica por meio das suas interações com os pais, com os familiares mais próximos e, na Escola Infantil, com professores e coleguinhas.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

É na interação social que as crianças são inseridas na linguagem, partilhando significados e sendo significadas pelo outro. Cada língua carrega, em sua



estrutura, um jeito próprio de ver e compreender o mundo, o qual se relaciona a características de culturas e grupos sociais singulares. Ao aprender a língua materna, a criança toma contato com esses conteúdos e concepções, construindo um sentido de pertinência social.

A poesia é, por excelência, composta de elementos lúdicos que proporcionam prazer ao leitor através do jogo da linguagem, que se estabelece ao propor um desafio ao leitor na tentativa de desvendar o significado do poema. Conforme afirma Averbuck (1993, p.68),

Ler um poema é, necessariamente, buscar um (dos) sentidos. Este exercício realizado em cada leitura, comporta a possibilidade de participação no texto do outro, pelo duplo jogo de receber e refazer o texto, forma de ampliação de um universo.

Na poesia se joga com palavras, com sons, com sentidos. A criança no contato com o texto poético se movimenta livremente pelos territórios da imaginação, utilizando sua criatividade e expressando suas percepções do mundo através da brincadeira com o jeito formal de escrever com que se depara na poesia (DIAS, 1999).

Ao ser inserida no cotidiano da Educação Infantil a poesia desempenha um importante papel na vida da criança. Pois, ela é composta de sons, imagens e sentidos que permitem a criança despertar sensações de encanto pelo texto poético.

Em relação às Instituições de Educação Infantil, afirmam Faria e Mello,

[...] as unidades educacionais de educação infantil são espaços privilegiados de convivência nos quais as crianças, desde as mais pequeninas, teriam a oportunidade de vivenciar experiências que as fizesse sentir-se por inteiro, onde houvesse a valorização da ludicidade, do imaginário, do jogo, das relações interpessoais[...].

O poema tem um estilo figurativo mais acentuado do que uma narrativa, pois se concentra em torno de um sentimento, uma idéia, uma emoção, uma imagem, expressando o aspecto momentâneo da experiência humana. De acordo com Amarilha (2004, p.27), “Sendo o processo de linguagem poética não narrativo, verifica-se que ele é antes de tudo sensorial, imagístico, exatamente da maneira como as crianças primeiro recebem as impressões do mundo”.

Assim, na transformação dessas imagens em palavras é que se percebe o elemento prazeroso da poesia. Por essa razão a utilização da poesia na Educação Infantil se faz necessária, por aproximar as crianças desse processo de percepção inicial do mundo com que elas se deparam.

Sabe-se que a escola necessariamente não faz poetas, mas é indispensável que no ambiente escolar se busque despertar nos alunos o prazer pela leitura, como também sensibilizá-los e aproxima-los do universo poético. Porém, é essencial que os próprios educadores sejam sensíveis a poesia, pois, caso contrário, não conseguirão desenvolver nos educandos o gosto pelas palavras.

[...] quer por sua dificuldade, quer pela incompreensão da maioria dos professores – a poesia entra na escola marginalmente e os contatos que as crianças estabelecem com os textos poéticos são tão raros, que poucos alunos da escola guardam uma forte lembrança [...]. (AVERBUCK, 1993, p.64).

Percebemos que os educadores de um modo geral têm feito pouco uso da literatura, e principalmente da poesia, na sala de aula. Os textos utilizados pelos professores limitam-se ao gênero informativo.



O espaço reservado a poesia na sala de aula da Educação Infantil é mínimo, muitas vezes, resumi-se a função ilustrativa de datas comemorativas do calendário escolar ou patriótico. Porém, é importante ressaltar que se pode fazer uso de poesias nas datas festivas, desde que seja feita primeiramente uma leitura prazerosa, levando também os alunos a observarem a poesia com imaginação e criatividade para que a poesia não seja lembrada apenas nestas datas, mas constantemente.

De tal modo, é necessário que antes de trabalhar a poesia na escola, o professor analise a que público ela se destina, e principalmente que busque saber o que mais desperta interesse no aluno, a fim de estar desenvolvendo nele a sensibilidade pelo texto poético, como também pela criatividade, expressão e apreensão da linguagem como vivência humana.

Segundo Averbuck (op.cit, p.) “[...] ao professor cabe o papel de provocador deste estado, o de iluminador de caminhos para esta leitura, para que a criança possa depois, nele se aventurar sozinha. Somente a partir desta ‘sensibilização’ – do professor e do aluno – é que se cumpre o caminho da poesia.” Compreendemos, assim, que o professor não deve ensinar a leitura poética, mas propor aos alunos que eles próprios descubram e vivenciem a poesia.

As crianças através de suas brincadeiras, músicas, jogos, leituras e poesias são capazes de embarcar em profundas e emocionantes viagens. Ao fantasiar, ela se identifica com os mais diversos personagens. Ao penetrar no mundo da imaginação se esquece da realidade. Nos jogos de representação, ela tem consciência de estar fantasiando, pois ao término da leitura ou da brincadeira ela volta a assumir seu papel social.

[...] tendo levado a criança numa viagem a um mundo fabuloso, no final o conto devolve a criança à realidade, da forma mais ressegurada possível. Isto lhe ensina o que mais necessita saber neste estágio de desenvolvimento: que não é prejudicial permitir que a fantasia nos domine um pouco, desde que não permaneçamos presos a ela permanentemente. [...]. (BETTHELHEIME, p. 79, 1992).

Compreende-se que a imaginação faz parte do desenvolvimento humano. Uma vez que, imaginar nos possibilita lidar com emoções e conflitos interiores. Ao leremos um conto, ou um poema fazemos uma viagem pela nossa mente, pelo nosso consciente e inconsciente. E a literatura infantil, através das histórias ou poesias tendo levado a criança a mundos distantes, cheios de perigos e aventuras devolve a criança ao seu mundo real de forma segura.

Até em suas formas mais primitivas, como em cantigas de ninar, de roda, a poesia já ensina coisas a criança, como a dominar o ritmo da respiração, as estruturas acentuais, a disciplina do sopro. A criança, nos seus primeiros anos, já percebe os jogos verbais, os ritmos, as cadências e as particularidades sonoras das palavras.

Os elementos que compõem a poesia: o uso figurado das palavras, a imagem, a rima e a sonoridade (repetições de palavras e sons), o narrador, o tempo, o espaço e o tipo de discurso, possibilitam ao ouvinte mirim desvendar o texto, construir e criar hipóteses interpretativas, as quais ao término da leitura poderão ser confirmadas ou refutadas. Assim, a criança pode apreciar o texto, antes mesmo de aprende-lhe o sentido.

[...] a ordem gramatical, rítmica, semântica que o poeta impõe ao seu poema mostra ao leitor parâmetros de referência, de seleção na abordagem da realidade. Assim sendo, ao contracenar com o poeta, o leitor também aprende como procurar, descobrir e construir padrões da realidade que o cerca. Na verdade, o poeta é um elaborador das experiências humanas. (AMARILHA, 1997, p. 35).



Na Educação Infantil a criança já pode realizar aproximações com a poesia, através da repetição dos sons, versos e aliterações dos poemas, sem necessariamente apreender os seus significados em toda a sua extensão.

Normalmente, na primeira fase de contato com a poesia, a criança domina, inicialmente, as sonoridades presentes nas palavras. Pois, ainda não comprehende de forma ampla os sentidos propostos pelo autor, o que não quer dizer que ela não entende os sentidos do poema, porém, apenas numa fase posterior, a criança passa a ter uma compreensão mais extensa sobre os sentidos propostos no poema.

É também pelo jogo proporcionado por elementos aparentemente distintos que se faz presente na poesia, associado às sonoridades, que se dá o encanto do jogo poético pela criança.

Basicamente, nessa fase primeira, o prazer da criança está do caráter sonoro do poema, seja, nas brincadeiras com palavras, nos jogos de ritmos, sentidos e sons que se fazem presentes na linguagem poética. A respeito disso afirma Corsino (2006, p. 37),

As brincadeiras com palavras, como as parlendas, cantigas de roda, quadrinhas, trava-línguas, brincam exatamente com o campo fonético e semântico da língua. A rima e o ritmo, geralmente, se sobrepõe ao significado.

Isso porque a criança, nos primeiros anos, é muito sensível aos jogos verbais, as particularidades sonoras das palavras e aos ritmos diferenciados.

A criança, brincando com poesia, partilha não só os elementos culturais produzidos pela humanidade ao longo do tempo, mas tem a oportunidade de experimentá-los e recriá-los reconhecendo as semelhanças entre sons, completando versos, dando-lhes novos sentidos, experimentando novos ritmos.

Assim, percebe-se que há muitas possibilidades de trabalho com a poesia na Educação Infantil. Seja com a linguagem poética mais primitiva que se faz muito presente, desde muito cedo, na vida das crianças, ou até mesmo trabalhando poesias que o professor mesmo selecione para as crianças. Contudo, considerando que crianças bem pequenas preferem poesias com muitas rimas, jogos verbais, brincadeiras com palavras e com significados.

O professor pode ampliar o repertório das crianças trazendo para o seu cotidiano uma diversidade de textos poéticos de qualidade, assim como também abrindo espaço para que as crianças manifestem e tragam para a escola os seus conhecimentos, adquiridos através da socialização com outros membros da cultura, para que com a mediação do professor esses saberes possam ser ampliados e reelaborados.

É importante ressaltar que trabalhar com a linguagem poética na educação infantil não é ensinar poesia, mas incluir a poesia no cotidiano de instituições de educação infantil como uma atividade de sensibilização, como uma experiência prazerosa e como uma outra forma de comunicação da criança com o mundo. Explorando a poesia em todas as suas possibilidades de inventividade, utilizando-se de diferentes manifestações simbólicas (desenhos, representações plásticas variadas, faz-de-conta) para a expressão da poesia pela criança.

É necessário que na prática pedagógica com a poesia o professor explore todas possibilidades de trabalho com a linguagem oral com o texto poético, mostrando a criança uma diversidade de ritmos sons, estruturas acentuais, diferenças entre palavras, brincadeiras com significados das palavras. Mas também, e principalmente, que resgate o lado da fantasia, pois este é um aspecto necessário ao desenvolvimento psicológico da criança.

Diferente do que muitos pensam a poesia pode ser trabalhada na sala de aula da Educação Infantil não só nas aulas de língua portuguesa. Mas, o educador pode utilizar o texto poético explorando as possibilidades de sentidos, fazendo da leitura da poesia um ato de recriação, um exercício relacionado ao jogo, uma prática de sensibilização. Tomemos como exemplo, a poesia “Leilão de Jardim” de Cecília Meireles (apud VILHENA, 1993, p.16):



Quem me compra um jardim com flores?
 Borboletas de muitas cores,
 lavadeiras e passarinhos,
 ovos verdes e azuis nos ninhos?
 Quem me compra este caracol?
 Quem me compra um raio de sol?
 Um lagarto entre o muro e a hera,
 uma estátua da Primavera?
 Quem me compra este formigueiro?
 E este sapo, que é jardineiro?
 E a cigarra e a sua canção?
 E o grilinho dentro do chão?
 (Este é o meu leilão.)

Dessa forma, a partir da leitura da poesia “Leilão de Jardim” compreendemos que o trabalho pedagógico com este tipo de texto na Educação Infantil é muito amplo, e nesse caso poderiam ser trabalhados os ritmos, os sons, os sentidos, a sensibilização da criança, a sua apreciação estética, os jogos com as palavras.

Para tanto, concluímos ser a poesia um elemento básico no trabalho pedagógico com linguagem na Educação Infantil. Pois, o contato com a poesia é imprescindível tanto para a aquisição da linguagem pela criança, como para o desenvolvimento psicológico infantil, favorecendo sua a imaginação, sua criatividade, capacidade de recriar, desvelar sentidos, significar palavras. Uma vez que, o texto poético é uma ponte entre a criança e o universo. Propiciando a ela o conhecimento do seu próprio eu e também do mundo que a cerca.

Referências:

AMARILHA, Marly. O lúdico na literatura: o caso da poesia. In: AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Petrópolis: Vozes, 1997; Natal: EDUFRN. p. 25-36.

AVERBUCK, Ligia Morrone. A poesia e a escola. In: ZILBEMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola:** alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado aberto, 1993. p. 63-83.

BETTELHEIME, Bruno. A importância da exteriorização. In: BETTELHEIME, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 77-82.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil:** formação pessoa e social. v. 2. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** v. 1. Brasília: MEC/SEF, 2006.

CORSINO, P. . **Linguagem e Educação Infantil:** as brincadeiras com as palavras e as palavras como brincadeiras. Boletim do Programa Salto Para o Futuro, v. 1, p. 2, 2006.

DIAS, Marina Célia Moraes. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicação para educação pré-escolar. In: KISHIMOTO, Tzuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 45-55.

HELD, Jaqueline. Infância e fantástico. In: HELD, Jaqueline. **O imaginário no poder.** São Paulo: Summus, 1989. p. 30-57.

MELLO, S. A. (Org.) ; FARIA, A. L. G. (Org.) . **Territórios da Infância:** linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. ararquara: J.M. Editora Ltda. Junqueira e Marin Editores., 2007.



VILHENA, Sueli L. Fonseca de. Criando espaço para a poesia na escola. **Revista do professor**, Porto Alegre, v. 9, n. 33, p. 15-16, jan./mar. 1993.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.



PAULO FREIRE SOB UMA PERSPECTIVA CALIBANESCA

Expedito Vital MARINHO JUNIOR -
Olga Benário de Sousa PINHEIRO -
Bolsista do Pronera.
Universidade Estadual do Ceará, (UECE)

Introdução

A atual conjuntura da América Latina fomenta discussões no mundo todo sobre as repercutidas adesões aos governos de esquerda, bem como o rechaçamento das políticas neoliberais denunciadas pelos movimentos sociais. Ao mesmo tempo em que diversas organizações populares desatam-se dos modelos de sociedade importados de outras realidades procurando maneiras de resistências próprias, arriscando-se no original em detrimento do tradicional na busca de forjar uma cultura revolucionária.

Em face desse borbulhar de acontecimentos no seio do continente mais conturbado por golpes militares, concentração de terras e de renda, invasões e saqueios de colonizadores, desperta-nos o interesse por essa nova maneira de “pronunciar o mundo” da nossa “América mestiça” (como diria José Martí) com profundos reflexos no campo sócio-cultural, político e econômico. Como a Pedagogia do Oprimido contribui para esses processos de mudanças e afirmação de uma identidade latina? De que maneira a linguagem pode manifestar a continuidade da opressão ou a prática da libertação? São algumas das questões que nos propomos a problematizar mais adiante.

Daí, também, compreendermos ser necessário um olhar mais agudo sobre a última peça de William Shakespeare, *A Tempestade*, que ultrapassou séculos sendo abordada por distintas interpretações. Contudo tornou-se mais conhecida enquanto símbolo do dilema latino americano representado no antagonismo entre os personagens Caliban e Próspero.

O escritor Roberto Fernández Retamar aprofunda essa discussão e nos mostra como o colonizador propaga a idéia do nativo dos locais em que invade. São sempre seres deformados, monstruosos, exóticos, imagens calculadas para induzir a crença de que os europeus em todos os aspectos eram superiores.

Sob essa perspectiva, faremos uma análise a partir da obra literária de Shakespeare e o contexto histórico da América latina, por isso nos apropriaremos das teorias freirianas para tentar explicar como o processo educacional pode ser um reproduutor do sistema ou, a partir dele, um agente de mudança que contradiga o sistema em vigor.

Uma leitura sobre a obra “a tempestade”

William Shakespeare escreveu grandes obras que se perpetuam por sua originalidade e profunda compreensão crítica sobre os aspectos que circundam a sociedade. Observador de seu tempo, ele foi amigo pessoal de Giovanni Floro, tradutor para o inglês dos Ensaios de Miguel de Montaigne em que descreve com uma percepção bastante apurada os processos de colonização na América na tentativa de mostrar que “*nada hay de bárbaro ni de selvaje en esas naciones [...] lo que ocurre es que cada cual llama barbárie a lo que es ajeno a sus costumbres*” (RETAMAR apud MONTAIGNE:2005, p. 26). Shakespeare possuiu esse ensaio e inspirou-se na denominação do personagem Caliban, que provém de canibal que por sua vez é originado da palavra Caribe.



Várias são as versões dos dominadores acerca desses heróicos povos originários, contudo todas versam sobre o caráter selvagem e desumano que dotavam essas comunidades. Buscando justificar com isso o genocídio que realizaram no continente, não escapando nem os chamados “araucanos” caracterizado como sendo o mais pacífico dos nativos.

Roberto Fernandes Retamar nos elucida esses aspectos e o contextualiza com essa que foi a última peça de Shakespeare.

Tempestade tem como personagens principais: Próspero, duque de Milão golpeado por seu irmão e exilado numa ilha que a todos era desconhecida, ele se apropria da ilha e escraviza os seus dois únicos habitantes; Miranda, filha de Próspero; Caliban (filho de Sicorax conhecida como “bruxa” proveniente da Argélia e detentora da ilha até que morre) herdeiro e habitante originário da ilha e usurpado por Próspero de sua liberdade e poder sobre a ilha; Ariel, espírito originário da ilha subserviente a Próspero, após este tirar-lhe das fendas de eucalipto ao qual foi atado por Sicorax quando recusou-se a atender seus comandos.

Retamar, após analisar a diversidade de concepções sobre a obra, defende a interpretação que coloca Caliban enquanto símbolo da “*Nuestra América*”, dos povos colonizados e que não se renderam à conformação, por sua insurgência contra a imposição da dominação de Próspero, sendo este último a imagem figurativa do imperialismo norte-americano. Ariel é tido enquanto representação dos intelectuais que fazem dos seus conhecimentos instrumentos de sustentação da ideologia do poder dominante, ao serem favorecidos com privilégios e status, procuram sempre o conforto e fazer reprodução das idéias vindas da Europa ou da “América européia”, outro termo para denominar *yankee*.

América latina, caliban e Paulo Freire

Esta ilha é minha, herdei-a de Sicorax, a minha mãe. Roubaste-ma; adulavas-me quando aqui chegaste; fazias-me carícias e me davas água com bagas, como me ensinaste o nome da luz grande e da pequena, que de dia e de noite sempre queimam. Naquele tempo, tinha-te amizade, mostrei-te as fontes frescas e as salgadas, onde era a terra fértil, onde estéril... Seja eu maldito por havê-lo feito! Que encima de vós caia quanto tinha de encantos Sicorax: besouros, sapos e morcegos. Eu, todos os vassalos de que dispondes, era nesse tempo meu próprio soberano. Mas agora me enchiqueirastes nesta dura rocha e me proíbes de andar pela ilha toda. (Diz Caliban. RETAMAR, 2005, pág.18)

Não é difícil ler esse reclamo de Caliban e não associar a memória à história da colonização. A aparente relação amistosa do início, logo desfigura-se nas lutas pela tomada do domínio do território com suas riquezas e mão-de-obra que é escravizada para servir à metrópole.

O invasor logo afirma sua cultura através da imposição e por esse mesmo meio, provoca a negação de tudo o que é diferente a sua lógica e modo de vida. Aquele que se contrapõe é tido como bárbaro, podendo ser exterminado em nome do “bem comum”.

Qualquer referência ao passado original, história pré-colonial e não pré-história, é tida como memória pejorativa, relativa a tempos selvagens. Daí os resquícios desses tempos impregnado também nos nomes das pessoas, devem ser desfeitos e substituídos por nomes de santos católicos e outros mais usuais na Europa, para assim melhor aproximarem-se da “civilização”. É o esquecimento enquanto instrumento de opressão.

Sendo assim, a memória e o resgate das raízes culturais emerge como um poderoso aliado dos oprimidos na busca por sua emancipação. A educação é um importante meio de como poderiam adquirir a formação necessária para refletir suas condições de existência e de forma consciente poderem atuar na sua realidade reivindicando e realizando o que for de seu interesse.



Contudo, para assumir esse papel a educação precisa estar comprometida com um projeto que pretenda desenvolver o Ser Mais dos indivíduos e através disso ser preponderante no desfraldar do processo de uma cultura que vise a emancipação da sociedade, e, como é bem nítido, esse não é o projeto de educação que predomina entre nós.

É nesse ambiente concomitante com acirrados desafios propositivos que a importância de Paulo Freire permanece atual, pois seu método valoriza o saber popular e suas práticas, pretende o diálogo, a horizontalidade das relações, a práxis como caminho para a liberdade. Denuncia como o oprimido é violentado em sua subjetividade pela cultura do silêncio, fazendo da ideologia opressora sua hospedeira.

Entender Paulo Freire numa perspectiva calibanesca é visualizar o potencial de insubordinação e de ideal emancipatório que seu pensamento alude. É a recusa da “falsa generosidade”, por compreender a armadilha destinada ao vínculo de dependência, é saber que a linguagem que nos foi imposta pode ser descodificada para germinar em cada um de nós a autonomia, a partir da compreensão da palavra e suas possibilidades criativas.

“A falar me ensinastes, em verdade. Minha vantagem nisso, é ter ficado sabendo como amaldiçoar. Que a peste vermelha vos carregue, por me terdes ensinado a falar vossa linguagem”. (Diz Caliban. RETAMAR, 2005, pág. 18)

Em toda América Latina, a língua mais falada e exclusiva dos meios de comunicação oficiais é a língua do colonizador, negando ainda hoje a existência dos vários idiomas indígenas ainda bravamente sobrevivente.

No entanto, surgem estratégias de resistência que fazem o jogo contrário do objetivo homogeneizante das elites, quando a palavra não é mais vista como um som ou imagem reproduutora, mas sim dotada de uma significação libertadora ao ser dita, pois faz-se aliada à práxis.

Freire assume a posição do espírito calibanesco ao engajar-se junto as massas oprimidas, com elas problematizando a realidade, procurando sua adesão a um novo projeto de sociedade, para enfrentar “culturalmente a cultura da dominação”. Para tanto, defende corajosamente e amorosamente a “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (pág. 40), diferenciando-se de muitos intelectuais que mais se assemelham a representação de Ariel, usando seus conhecimentos na manutenção do modelo neocolonial e necrófilo, para melhor ficar diante de Próspero.

Educação: libertação ou opressão?

Desde os primórdios, a educação esteve associada ao Poder. Inicialmente ligada ao trabalho, com a divisão de classes passara a ser destinada às classes às quais cabia governar. Tal motivo se dá porque ao não divulgar o conhecimento produzido, prolongava-se a incompetência das massas e, ao mesmo tempo, assegurava a sua estabilidade enquanto grupo dirigente.

Logo a educação passa a ter como principais funções: 1º a destruição de qualquer vestígio da tradição inimiga. Com isso, a classe dominada era inculcada de que suas crenças, métodos de produção, etc., eram todos inferiores e deveriam se submeter, sem questionamento ou resistência, a cultura da classe dominante, pois está era superior; 2º consolidar e ampliar sua situação de classe. Ao impor sua ideologia como a mais evoluída e, portanto, a melhor, os opressores colocam como normal a situação de exploração e ainda são deterministas quando afirmam que nada se pode fazer com relação a isso. Conseqüentemente, atingem o 3º objetivo: prevenir uma possível rebelião dos oprimidos.

É verdade o que Althusser diz quando afirma que toda a luta de classes gira em torno do Estado, contudo não podemos concordar com seu olhar determinista quando o autor elogia o



esforço dos professores, mas diz ser inútil lutar contra a classe dominante, que detêm o poder dos Aparelhos de Estado²⁰. Realmente a educação pode funcionar como reproduutora de uma ideologia, mas é por meio dela também que o oprimido tomará consciência enquanto classe. Paulo Freire já dizia: “*educar é um ato fundamentalmente político*” (FREIRE: 2005, p.XX), por isso os educadores devem, antes de tudo, ter consciência de qual posição estão assumindo ao ensinar.

Sob essa perspectiva é que Freire diz em sua obra maior, a pedagogia do Oprimido, que o dever do educador não é mascarar as incoerências deste sistema, o capitalismo, que – segundo o autor – destrói a vida humana, mas tirar os véus que o encobre. Não podemos esperar que o sistema se autodestrua, pois isso não acontecerá. Cabe a nós destruí-lo e não tentar humanizá-lo, pois se nós não o aniquilarmos, ele aniquilará o planeta e consequentemente a nós.

O pronera e a educação para a libertação

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) surgiu da luta por uma educação diferente da imposta pela escola tradicional. Tomando como referência a realidade do campo e suas peculiaridades, aliadas a uma perspectiva transformadora, o PRONERA propõe uma pedagogia de alternância na qual existem dois momentos: Tempo Escola e Tempo Comunidade. O Movimento Sem-Terra (MST) está diretamente ligado a essa proposta, pois ele busca uma educação que faça sentido à vida de quem se propõe a apreendê-la.

Enquanto bolsistas desse programa, temos observado o interesse dos educandos em apreender o maior legado humano que é o conhecimento o qual por vezes é negado a eles, pois muito do seu saber é ignorado e o saber acadêmico também querem lhes privar. Tendo como seu maior inspirador Paulo Freire, o PRONERA procura passar conhecimentos das ciências exatas e humanas aos educandos por meio de suas vidas cotidianas para, a partir delas – como propunha Freire –, passarem a um nível mais complexo no qual eles buscam a compreensão do mundo que os cerca.

Semelhando-se com a trajetória de Caliban, educandos e educadoras possuem a identidade sem-terra e não limitam seus espaços de aprendizado à escola somente. Criam a oportunidade de aprender em cada ocupação e diversos encontros. É bastante perceptível a solidariedade e o compromisso demonstrado por eles, na luta e nos estudos, pois esses aspectos tornaram-se em suas vivencias práticas inseparáveis.

Considerações finais

O presente artigo procurou expressar uma reflexão inacabada, pois está em constante construção, através da consciência de sermos, como humanos, seres inconclusos do mesmo modo nossa percepção sobre o mundo.

A adoção do método Paulo Freire por movimentos sociais como o MST, demonstra o reconhecimento verdadeiro de seu potencial transformador, contribuindo para que várias pessoas sintam-se não só capazes de pronunciar o mundo em que vivem, mas também o mundo que querem viver.

Programas como o PRONERA são resultado da força incontestável da organização popular, na pressão contra a opressão que pretende anular a autonomia dos seres humanos de fazer valer seus sonhos. Na prática do PRONERA ecoam músicas, confrontos, místicas e palavras de ordem como a que diz: “Educação do campo, direito nosso, dever do Estado”. É a linguagem ensinada

²⁰ O autor se refere a instituições como, por exemplo, a Escola, a Igreja, aos Governos, que são responsáveis pela reprodução da ideologia dominante de uma sociedade.



pelo colonizador, reconstruída sob um novo sentido pelos oprimidos, que se insurge contra as suas quimeras presentes ainda em nossos dias.

Faz necessário afirmar Caliban como símbolo da nossa identidade latino-americana e o pensamento de Paulo Freire enquanto propulsor dos sentidos e valores dessa cultura de resistência para a superação da opressão, seja ela a que externamente nos rotula ou a que internamente nos devora.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. s/ed. RJ: Graal, 1985.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. SP: Cortez, 2005.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33 ed. SP: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 10 ed. RJ: Paz e Terra, 1981.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. 21 ed. SP: Cortez, 2005.

RETAMAR, Roberto Fernández. **Todo Caliban**. 1ed. La reimpr. – Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005.

SHAKESPEARE, William. **A Tempestade**. CEDIC

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.



NEM TODAS AS CRIANÇAS VINGAM: UMA LEITURA DO CONTO “PAI CONTRA MÃE” DE MACHADO DE ASSIS

Flávia Rodrigues de MELO

Jocenilton Cesário da COSTA

Antônia Marly Moura da SILVA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Este trabalho pretende investigar a ação da personagem central do conto “Pai contra mãe”, de Machado de Assis, enfocando a conduta do personagem e suas ações na narrativa, em particular as formas cruéis empreendidas na luta pela vida.

A nossa leitura está dividida em três seções. Primeiramente, tentaremos compreender o enredo, tomando por base a idéia de que a ação no conto é o elemento motor para a estruturação do conteúdo narrado, bem como afirma Gottlib (1999). Nessa perspectiva, nossa finalidade é uma abordagem descritiva do conto. Em seguida, analisaremos a conduta da personagem Cândido Neves, observando a ironia contida em seus atos e no comportamento egoísta da figura masculina. O propósito é mostrar o que o sujeito é capaz de fazer em benefício próprio, haja vista que Cândido mata para garantir a vida do próprio filho. Por fim, faremos uma interpretação à luz dos estudos de Brait (1998), Gancho (1999) e Ciota Neves (2006).

1. *Pai contra mãe: Um Embate Conta a Morte ou contra a vida?*

O conto “Pai contra mãe” é uma reflexão sobre a existência e os modos de funcionamento da escravidão. Publicado na coletânea *Relíquias de Casa Velha*, em 1906, retrata os dramas vivenciados por Cândido Neves, que, sem profissão e diante de condições paupérrimas, encontra na escravidão o meio de sua sobrevivência. A busca do domínio dos brancos em detrimento dos pretos está bastante acentuada na narrativa, reflexo de um sistema de escravidão marcado por injustiças e falta de humanização.

Não obstante de características das obras Machadianas, o conto expõe, através das ações de Cândido Neves, a ironia e os modos de vida da sociedade da época em que a escravatura se encontrava em seu grande auge. Cândido, após viver algumas aventuras amorosas, casa-se com Clara e ambos sonham em ter um filho. Vivendo na extrema miséria, este filho, ao nascer, torna-se a razão para se estruturar uma grande problemática: como os escravos fugidos tornam-se escassos e as condições do casal se encontram em sérias dificuldades financeiras, eles ficam desesperados e sem saber o que fazer; como resultado, o pai chega ao extremo de ter que optar por colocar o bebê na Roda dos Enjeitados, local onde são colocadas crianças órfãs e/ou vítimas do abandono, para a criança não morrer de fome. A partir daí, constata-se a grande preocupação do pai em lutar pela sobrevivência do filho, uma vez que mesmo colocado à Roda, ele teria, pelo menos, as necessidades primordiais à existência da vida.

A forma de representação do personagem Cândido Neves parece ser marcado por um caráter dúplice, pois, por um lado se observa a preocupação de Cândido em buscar de uma solução para não perder o filho, transmitindo a idéia de que a ação da personagem figurativiza a de pai-protetor que quer o melhor para seu filho. Por outro lado, infere-se a conduta suspeita e egoísta do personagem em entregar a escrava Arminda ao seu senhor.

Nesse contexto, desenvolve-se o ponto culminante da narrativa: a tentativa de Cândido Neves de evitar a morte de seu filho, visto que, tomando posse da escrava, provavelmente receberia alguma recompensa e, desse modo, não submeteria seu filho à Roda. Assim, era a vida de seu filho em renascença. Por outro ângulo, destacam-se as súplicas da escrava por sua



liberdade, dizendo que esta grávida e não quer ter um filho escravo. Nesse âmbito, entre em evidência a luta da escrava pela vida de seu filho, pois sabia que, entregue ao “seu dono”, perderia seu filho, quer pelo regime do senhor dos escravos, quer pela falta de condições de dar a luz àquela criança. “Houve aqui luta, porque a escrava, gemendo, arrastava-se a si e ao filho. Quem passava ou estava à porta de uma loja comprehendia o que era e naturalmente não acudia”. (ASSIS, 2004, p. 41). Nesse momento, miséria e escravidão entram em luta. Percebe-se ainda que ninguém, numa sociedade inserida no colonialismo, escapa totalmente dos efeitos do poder colonial. Por um lado, a resistência contra a escravidão é negativa, isto é, nenhuma reação é empreendida para impedir Cândido de entregar a escrava grávida ao dono; por outro, o domínio da classe hierarquizada é bastante acentuado, tendo em vista a doutrina escravocrata que mantinha o poder sob os escravos.

Em meio a essas considerações, sobressai a resistência da mulata Arminda pela luta da vida própria e do filho que estava prestes a nascer. Essa resistência, proporcional à sua crescente percepção de impossibilidade de fugir das mãos de Cândido Neves – o “dominador” -, segue nesta ordem: os gritos, a voz alta, as súplicas pelo amor de Deus, a informação de que está grávida, o arrasto pelo chão, a notícia da crueldade do dono e, por fim, o aborto. “Arminda caiu no corredor [...] Cândido Neves viu todo esse espetáculo [e foi embora] sem conhecer as consequências do desastre” (ASSIS, 2004, p.42).

Nesse sentido, o autor mostra a miséria humana, através dos dramas correlatos de um pai contra uma mãe, lutando por duas vidas, e, como afirma Ciotta Neves (2006, p.36), “o escritor aventura-se por um caminho a ele bastante estranho, o da análise social. Sem oratória e redundância, quer mostrar-nos como a miséria torna o pobre inimigo da sua própria classe e como, dramaticamente, o desumaniza. Quer dizer, entre o paralelo fuga da morte e luta pela vida, observa-se que o indivíduo pobre é capaz de aplacar sua consciência, em condição de dominante e hierarquizante, mesmo tendo cometido o maior dos crimes, justificando, assim, a troca de uma vida pela outra.

2. *Pai contra mãe: um reflexo de ironias*

Machado de Assis foi, sem dúvida, um dos maiores escritores da literatura brasileira. Mostrando grande talento para a história curta, deixou uma rica produção de contos. Na maior parte deles, Machado revela uma forte preocupação em analisar psicologicamente o ser humano, procurando descobrir, por trás das ações dos personagens, os mecanismos secretos e egoístas de sua conduta. Nessa perspectiva, o conto “Pai contra mãe” não fica de fora dessas características, uma vez que é uma representação de uma parcela importante da produção literária do autor, que deixa registrada certa visão dos fatos com um grande teor de ironia.

A compreensão deste conto, que possui uma estrutura de indulgência mais aberta, permite a construção de interpretação distinta, variando de leitor para leitor. Através de análise de alguns elementos desta narrativa, pode-se observar como a ironia se constrói em Machado. No início do conto, verifica-se um tom irônico à sociedade escravocrata:

A escravidão levou consigo ofícios e aparelhos, como terá sucedido a outras instituições sociais. Não cito alguns aparelhos senão por se ligarem a certo ofício. Um deles era o ferro ao pescoço, outro o ferro ao pé; também havia a máscara da folha – de – flandres [...] Tinha só três buracos, dous pra ver, um para respirar, e era fechada atrás da cabeça por um cadeado [...] Era grotesca tal máscara, mas a ordem social e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e algum vez o cruel. [...] Mas não cuidemos de máscaras. (ASSIS, 2004, p. 35).

Nesse trecho, encontra-se, com evidência, a inferiorização da ideologia escravagista na perspectiva do “senhor” em acreditar ser perfeitamente natural os escravos aceitarem a coleira e



também a “máscara de flandres”, grotesco instrumento de tortura e silenciamento de escravos. Esta, por sua vez, os impedia não apenas de beber, mas também de falar, protestar, denunciar e até mesmo executar necessidades essencialmente humanas. Além disso, essa ironia compele ao leitor assumir a perspectiva do ser humano que não tem o direito de fazer validar a sua personalidade, sua cultura e vivência pessoal e coletiva.

Acima disso, insere-se o comentário irônico do narrador em virtude da posição dos escravos, que não tinham voz nem vez, perante o regime em que viviam. “Há meio século, os escravos fugiam com freqüência. Eram muitos, e nem todos gostavam da escravidão. Sucedia ocasionalmente apanharem pancada, e nem todos gostavam de apanhar pancada”. (ASSIS, 2004, p. 35). Quer dizer, os escravos viviam numa prestação de serviços carregados de sofrimento. Oral, qual pessoa gostaria de viver em completa escravidão, à mercê dos mandos e desmandos de alguém e, ainda por cima, levar algumas pancadas? Com sua ironia transformada em sarcasmo, parece que é o narrador quem dá uma pancada nesse sistema de escravatura. Nesse sentido, é imprescindível a importância do narrador do texto que, em terceira pessoa, aproxima o leitor do tempo e do espaço através dos relatos históricos sobre os fatos que envolviam a escravidão, bem como a descrição das crueldades que os escravos eram vítimas.

É evidente citar a ironia contida na construção das personagens. Cândido (que do latim significa “alvo”, “puro”, “imaculado”) Neves (que perpassa o âmbito de clareza e transparência) é uma adversidade ao seu caráter e comportamento, pois ele não revela nenhuma leveza e candura, pelo contrário, mostra-se insensível ao aborto da escrava. É extremamente desumano arrastando-a pelas ruas até a casa do seu senhor, porque o que realmente importa para ele é conseguir alcançar o seu propósito, que é salvar a vida do seu filho e/ou ficar com ele. Daí sua marca principal: o egoísmo. Ao lado disso, a percepção irônica contida na construção das outras personagens do conto. Clara, cujo nome significa “brilhante”, “luzente”, “ilustre”, não revela a personalidade que o seu nome expressa, tendo em vista que mesmo em meio à perda do filho, não esboça nenhuma reação e é sempre submissa às ordens da tia. Mônica, a tia, significa só, sozinha, viúva, o que não acontece na narrativa, pois está sempre, ou quase sempre, perto do casal, abrigando-os, participando de suas decisões e interferindo, decisivamente, na vida do casal, vivendo, sempre, na companhia dos dois.

Gancho (1999) afirma que “*personagem* é um ser fictício, que é responsável pelo desempenho do enredo; em outras palavras, é quem faz a ação”. Nessa perspectiva, percebe-se o quanto a ação da personagem central é fundamental para o desenvolvimento do enredo carregado de ironia, uma vez que, de um lado, a fuga da morte e, de outro, a luta pela vida são travadas por um pai e uma mãe. Daí a visão de que, em nossa concepção, seria a mãe que lutasse pelo filho, pois ela é mais ligada ao filho e vice-versa, por isso é mais difícil perdê-lo.

3. Cândido Neves: herói e bandido

Dentre as grandes facetas que caracterizam as personagens do conto “Pai contra mãe”, apreende-se os diferentes papéis que cada uma delas exercem por meio de suas ações no conteúdo narrado. Isso não passa incólume na figurativização de Cândido Neves, personagem central que ora parece ser bonzinho – daí a visão de herói –, ora parece ser um homem com características más – daí a visão de bandido.

Diante dessas duas visões, percebe-se o quanto a construção da personagem central está inserido dentro de um padrão irônico, crítico, adverso. Nessa delimitação, destaca-se a distinção entre o comportamento de Cândido em casa, junto com sua família, e na rua à procura de escravos. Por um lado, observa-se a serenidade, a pureza e a sensibilidade do narrador ao mostrar o comportamento dele. “Cândido Neves, logo que soube daquela advertência, foi ter com a tia, não áspero, mas muito menos manso que de costume [...] (p. 37)”. Por outro lado, constata-se um aspecto de impetuosidade e violência na fala do personagem: “– Sim, mas lá vem uma noite



que recompensa tudo, até de sobra. Deus não me abandona, e preto fugido sabe que comigo não brinca; quase nenhum resiste, muitos se entregam logo". (p. 37).

Face a essas abordagens, verifica-se a garra, a força de vontade e a benevolência da personagem da preocupação com bem-estar de sua esposa e com a vida de seu filho ao procurar diversas formas para não colocá-lo na Roda dos Enjeitados. Isso porque o casal enfrentava severas dificuldades financeiras, em que a miséria estava à mercê de seus desequilíbrios e, para o pequeno não morrer, ele teve que cometer o pior dos crimes, ocasionando a morte de um para dar vida a outro.

Ao mesmo tempo, testifica-se os atos ímpetos de Cândido Neves no decorrer da narrativa. Ele, inserido no período do Colonialismo, mas em condição dominante e hierarquizante, vive procurando escravos fugitivos para entregá-los a seus donos, isto é, contribui, decisivamente, para o regime da escravidão, pois, mesmo enquadrado na classe pobre, é obrigado a desconstruir a liberdade dos escravos para benefício próprio. O ponto de sua crueldade é acentuado no momento em que ele vai depositar a criança na Roda e, no caminho, encontra a negra Arminda e a mantém sobre seu poder como se fosse o "dono da escrava". Nesse contexto, testifica-se o caráter de insensibilidade da personagem, uma vez que a escrava expõe as mais dolorosas súplicas e ele nada faz. "Estou grávida, meu senhor! – exclamou – Se Vossa Senhoria tem algum filho, peço-lhe por amor dele que me solte; eu serei sua escrava, vou servi-lo pelo tempo que quiser [...]" (p. 41). Quer dizer, Cândido é o responsável pelo aborto e, consequentemente, pela morte do filho da escrava, sem bem que é a única maneira que encontra para não perder o seu.

4. "Nem todas as crianças vingam"

Refletindo diretamente sobre o regime da escravidão e seus efeitos, o conto "Pai contra mãe" denota, explicitamente, sobre o domínio dos brancos em detrimento dos pretos. Nesse contexto, tacha-se a ocorrência de vida que se perdeu para o ganho de outra, ou seja, Cândido Neves é sujeitado a entregar a escrava Arminda ao seu Senhor, fazendo, assim, ela abortar. Ao lado disso, acrescenta-se o direcionamento das súplicas da escrava a Cândido, temendo ter um filho escravo. Estas, no entanto, tornam-se insuficientes, uma vez que, frente a frente com o "seu" Senhor, a escrava gera um filho que já nasce sem vida.

É evidente a violência contra o sujeito escravo, não só por aqueles que praticam-na, mas também por aqueles que colaboram para sua dispersão. Ou seja, muitas pessoas presenciam a crueldade pela qual Arminda é submetida, porém nada é feito para tentar amenizar a situação. Outrossim, a recusa da escravidão abrange não somente o sujeito colonial, todavia, de modo especial, o filho ainda não nascido. E esse fato causa mais espanto do que a violência de Cândido Neves contra Arminda. Através da recusa de vir ao mundo com vida, a criança não nascida sustenta a voz de denúncia da mãe, que duplamente rejeita a escravidão e a colonização de seu corpo.

No contexto de ironia do narrador, nota-se a falta de humanidade de Cândido e, ao mesmo tempo, a felicidade de ter ficado com seu filho sem sujeitá-lo à Roda dos Enjeitados em que ele, "chegando em casa, abraçou o filho com a mesma fúria com que pegava a escrava fujona de há pouco, fúria diversa, naturalmente, fúria de amor". (ASSIS, 2004, p. 42). Em virtude disso, apreende-se o seu funcionamento para tentar justificar sua tirania, dureza e rigor, pensando consigo mesmo: "Nem todas as crianças vingam".

Por tudo isso, deduz-se o quanto o narrador tenta aplacar a análise psicológica dos personagens e que, por meio das ações de Cândido que convida o narratário a refletir acerca da luta por duas vidas, tendo em vista o combate de um pai contra mãe para que ambos os filhos tenham o que é primordial ao ser humano, o direito de viver. Não obstante dessa dolorosa disputa, sabe-se que é tido como vencedor não aquele que tem mais forças ou valores, mas aquele de pele branca, reflexo de um dramático regime escravocrata.



Considerações finais

Tendo em vista os aspectos observados, infere-se que a luta pela sobrevivência é o ponto primordial no conteúdo narrado. O conto, apesar de, enquanto gênero, ser caracterizado como uma narrativa breve e cuja ação é inherentemente curta, traz elementos fundamentais para compreender a abordagem do regime de escravidão no qual a fuga da morte seria uma forma imprescindível perante as mazelas que a sociedade enfrenta na época do colonialismo.

Dado o exposto, constata-se que as ações desempenhadas por Cândido Neves tornam-se elementos fundamentais para a compreensão de que a oportunidade de viver não é tão acentuada para todas as pessoas, uma vez que, vivendo em extrema miséria, o próprio personagem central, Cândido, transparece a vida do filho. Assim, fica evidente o quanto este conto perpassa o âmbito de analisar/criticar as várias facetas do ser humano e do sistema social vigente na época em que este conto foi escrito.

Referências:

- ASSIS, M. de. *A cartomante e outros contos*. In: Tufano, D. (org). 3^a ed. São Paulo: Moderna, 2004.
- BRAIT, B. *A personagem*. São Paulo: Ática, 1985.
- CABRAL, I. da S. *A estética machadiana do conto “Pai contra mãe”*. São Paulo. Disponível em <HTTP://www.uem.es>. Acesso em 14-07-2008.
- CIOTTA NEVES, R. “Pai contra mãe” de Machado de Assis: um grito contra a escravatura. In: Revista Lusófona de Línguas, Culturas e Tradução. Lisboa, 2006. Disponível em <HTTP://redalc.uaemex.mx>. Acesso em 14-07-2008.
- GANCHO, C. V. *Como analisar narrativas*. 7^a ed. São Paulo: Ática, 1999.
- GOTLIB, N. B. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 1985.
- <HTTP://www.netsaber.com.br>. Acesso em 14-07-2008.
- SCARPELLI, M. F. “Pai contra mãe de Machado de Assis”: a negativa das negativas. Minas Gerais. Disponível em <HTTP://www.ffleh.usp.br/dlev/posgraduacao/eel/pdf/via06/via06-10.pdf>. Acesso em 14-07-2008

**A DIVERSIDADE CULTURAL NAS VOZES DOS DOCENTES DE ESCOLAS
MUNICIPAIS DE CAMPINA GRANDE – PB**

Flaviana Alves da SILVA
Michelle Mayra Palmeira CORDEIRO
Universidade do Vale do Acaraú (UVA)

Introdução

O questionamento acerca das relações entre educação, sociedade e cultura(s) acentua-se, sobretudo, a partir da década de 70, sob a influência das teorias da reprodução e dos movimentos sociais, que se organizam nos países desenvolvidos do norte.

A partir da década de 80, as transformações decorrentes das revoluções tecnológica e informacional incidem na organização do trabalho e na gestão da produção e põem sob questionamento os velhos paradigmas construídos a partir do renascimento e mantidos sob a égide do Estado - Nação. Nesta conjuntura, enquanto a produção se ajusta à demanda e as máquinas flexíveis contribuem para o desemprego, as tensões sociais se agravam e dificultam a “convivência democrática”.

Com o fortalecimento dos movimentos sociais, a função homogeneizadora da cultura única passa a ser questionada. Os excluídos reivindicam o reconhecimento das suas formas culturais e o reconhecimento delas na cultura nacional. O multiculturalismo coloca-se como solução para as tensões existentes e assume feições ambíguas (SILVA: 2000, p. 85). Trata-se de um movimento originário dos grupos subalternos, apropriado pelos dominantes, para a manutenção do poder vigente.

Embora assuma feições ambíguas, que direcionam propostas diferenciadas, o multiculturalismo tem como eixo a questão do poder. Do lado dos excluídos, essas propostas incidem nas lutas pelo direito à diferença e pela superação da desigualdade. Do lado dos dominantes, as propostas modelam os processos de hegemonia do capitalismo global.

No Brasil, a política educacional financiada, sobretudo, pelo Banco Mundial, revela essa ambigüidade, através do discurso da “flexibilidade” e dos mecanismos de controle acionados pela avaliação, tendo como referência um currículo nacional.

A regulamentação de um currículo nacional foi introduzida na Constituição Brasileira de 1988, que fixa a obrigatoriedade de mínimos de conteúdos para o ensino fundamental. Essa regulamentação foi seguida na Lei 9.394/96, quando a mesma estabelece que esses mínimos sejam mantidos sob a forma de base comum nacional. Enquanto referência-básica, esses mínimos não se tornariam, ao mesmo tempo, meios de controle do conhecimento a ser aferido pela avaliação nacional? Que vozes estariam representadas ou silenciadas na cultura escolar? Santomé (1998, 131), tomando como referência a Espanha, lista uma relação de culturas, normalmente, ausentes nos conteúdos curriculares. Destaca entre elas: “O mundo feminino, as culturas infantis e juvenis, As etnias minoritárias ou sem poder, As sexualidades lésbica e homossexual, Os homens e mulheres da terceira idade [...]”.

No Brasil, o currículo nacional para a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio), denominado Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997) apresenta a seleção dos conteúdos mínimos. A flexibilidade é justificada, segundo o entendimento oficial, e os Parâmetros constituem uma referência curricular, com níveis de concretização diferenciados: Ministério da Educação (MEC), Secretarias de Educação (SEC), Escola e Sala de Aula. No entanto, os mínimos, enquanto referência-básica para a avaliação, constituem, também, referência para o currículo real, que se concretiza na sala de aula, através do trabalho docente.



Os Parâmetros Curriculares organizam o conhecimento em áreas (língua portuguesa, matemática, estudos sociais, ciências e artes) e estabelecem o trato das diferenças e dos problemas sociais sob a forma de temas transversais: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. A teoria pedagógica dos PCN é o construtivismo e a transversalidade é “metodológica e não epistemológica”, conforme esclarece o documento oficial (BRASIL, 1997). Enquanto o construtivismo centra-se no indivíduo e as diferenças culturais são tratadas sob a forma de transversalidade, como o currículo escolar oculta ou revela as relações de poder vigentes no espaço escolar?

Como o pensamento educacional não consegue ser monolítico em todas as esferas de poder, revelam-se tensões e divergências entre políticas planejadas e as práticas desenvolvidas nos diferentes âmbitos da hierarquia e dos sistemas educacionais (federal, estadual, municipal). Considerando que a Lei 9.394/94 atribui aos Municípios a responsabilidade pela organização dos seus sistemas de ensino, o Município de Campina Grande-PB o fez, assumindo a teoria sócio-histórica como fundamento pedagógico.

A referida Lei prevê, também, que é dever da escola elaborar o projeto pedagógico e dever do quadro docente participar desta elaboração e realizar o seu trabalho conforme o projeto elaborado (BRASIL. Lei 9.394, arts. 12, incisos I e 13 e incisos I e II, 1996). O projeto pedagógico torna-se o mecanismo de construção da identidade escolar, através da articulação cultural dos diferentes.

Como o interesse de modernizar a educação é crescente em todos os sistemas de ensino e níveis educacionais, o nosso interesse de pesquisa recaiu sobre a educação municipal de Campina Grande. A nossa investigação baseou-se no questionamento seguinte: qual o discurso municipal acerca da diversidade cultural?

A pesquisa empírica priorizou, no primeiro momento, a análise das diretrizes curriculares do município e, posteriormente, a prática de docentes em uma escola da rede municipal. Entendíamos que, analisar a abordagem curricular orientada pela SEDUC - CG, acerca da diversidade cultural, constituía referência básica para a investigação da prática docente. Estabelecemos os seguintes objetivos: a) Identificar na abordagem curricular, orientada pela Secretaria de Educação Municipal (SEEDUC), o discurso produzido acerca da diversidade cultural; b) relacionar a prática discursiva docente à temática investigada.

Atribuímos relevância a esta investigação, por tratar-se de um tema, bastante, atual, relacionado ao campo de trabalho do(a) pedagogo(a): docência do ensino fundamental. E, ainda, por relacionar-se às linhas de pesquisa do Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade (MICS) e do Departamento de Educação (Currículo, poder e formação de identidades).

1. Contextualizando o multiculturalismo

1.1 O Multiculturalismo na História

Os movimentos que lutam pelo direito à diferença colocam-se como movimentos questionadores da homogeneização cultural. A cultura, conforme Faundez e Freire, citado por CANDAU el al. (2002, p. 73),

[...] não é só a manifestação artística ou intelectual que se expressa no pensamento. A cultura manifesta-se, sobretudo, nos gestos mais simples da vida cotidiana. Cultura é comer diferente, é dar a mão diferente, é relacionar-se com o outro de outro modo. A meu ver, a utilização destes três conceitos, cultura, diferenças, tolerância – é um modo de usar velhos conceitos. Cultura para nós, gosto de frisar, são todas as manifestações humanas, inclusive o cotidiano, e é no cotidiano que se dá algo essencial, o descobrimento da diferença.



Candau (idem, p. 71) esclarece que o termo cultura é polissêmico abarca diferentes concepções e delas decorrem várias práticas: a educação multi, pluri, inter e transcultural. Canclini (2005, p. 15-16) aborda concepções de cultura, a partir de diferentes áreas de conhecimentos.

Para as antropologias da diferença, cultura é pertencimento comunitário e contraste com os outros. Para algumas teorias da desigualdade, a cultura é algo que se adquire fazendo parte das elites ou aderindo aos seus pensamentos e gostos; as diferenças culturais, procederiam da apropriação desigual dos recursos econômicos e educativos. Os estudos comunicacionais consideram, quase sempre, que ter cultura é estar conectado.

O autor, também, desenvolve “modelos políticos” correspondentes às abordagens conceituais referidas. Para ele, o trato das *diferenças* (étnicas, nacionais ou de gênero) favorece ao desenvolvimento de projetos de lutas diferenciadas: a) empreendidas por grupos, tais como aimarás (Bolívia), zapatistas (México), entre outros, que lutam na perspectiva de autogoverno, como forma de angariar respeito e posição entre as nações modernas; b) empreendidas por governos, que assumem interesses nacionais, no sentido de implementar projetos de desenvolvimento endógeno. (CANCLINI, p.100-101).

Canclini reconhece, nesta última perspectiva, a luta pela superação da *desigualdade* (destaque do autor). Por exemplo, no Mercosul, “a mola-mestra da mudança não está na luta étnica ou nacional definida em termos identitários, mas na caracterização da desigualdade interna e internacional como algo gerado por uma história de trocas desiguais”.

Tal como a cultura contemporânea, o “multiculturalismo é fundamentalmente ambíguo” (SILVA, 2000, p. 85-86). Na perspectiva da antropologia *essencialista* (destaque nosso), o multiculturalismo traduz o “apelo” neoliberal de respeito à diferença, de ênfase na tolerância para a manutenção da convivência pacífica entre as diferentes culturas. Na perspectiva marxista, a diferença é “resultado de relações de poder”. Na perspectiva pós-estruturalista, a diferença é construída discursivamente em relação ao não-diferente. Esta abordagem, também, implica em posicionamentos diversos: um meramente textual, orientado para a desconstrução discursiva e outro que enfatiza os processos econômicos e estruturais, modeladores das diferenças e das desigualdades.

No Brasil, a abordagem oficial para o trato do multiculturalismo parece fundamentar-se na perspectiva humanista liberal. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são enfáticos no respeito à diferença e o tratamento pedagógico da mesma está previsto sob a forma de Tema Transversal – Pluralidade Cultural.

O PCN Pluralidade cultural aborda a temática tendo como referência os conhecimentos e a valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais. “Pluralidade Cultural quer dizer a afirmação da diversidade com um traço na construção de uma identidade nacional...” (PCN, 1997). O documento chama a atenção para os preconceitos existentes nas escolas e prevê medidas orientadas para a transformação destas atitudes.

Enquanto abordagem metodológica, a diversidade cultural não contempla as “relações de poder”, que se desenvolvem através do currículo. No entanto, as diretrizes oficiais, enquanto formulações políticas, operacionalizam-se de formas diferenciadas em diretrizes políticas nacionais e internacionais.

1.2 Direito à Diversidade Cultural e suas Implicações para uma Educação Multicultural

A Constituição Brasileira de 1988 apresenta encaminhamentos para se fazer valer o direito à diversidade. Em sua Seção II, artigo 215 fica clara a preocupação com a diversidade



cultural. No artigo 216 o texto diz: “Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.” (BRASIL, 2005, p.93). Ainda, a Lei Federal 8.313/91 estabelece o Programa Nacional de Apoio à Cultura - PRONAC -, com a finalidade de apoiar todas as formas de expressões, de modos de criar, fazer e viver, das criações científicas, artísticas e tecnológicas, defesa do patrimônio de obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados as manifestações artístico-culturais, bem como dos conjuntos urbanos e sítios arqueológicos.

Desde então vêm crescendo, a partir dos princípios básicos constitucionais, a preocupação com a preservação das culturas, entendendo-se o direito à diversidade como garantia da sobrevivência humana, sendo esta tão valorizada quanto a própria necessidade de diversidade.

A Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural assinada em 03 de Novembro de 2001, na 31^a sessão da Conferência Geral da UNESCO em Paris, define os direitos culturais como integrantes dos direitos humanos fundamentais: “aspirando a uma maior solidariedade fundada sobre o reconhecimento da diversidade das culturas, sobre a tomada de consciência da união da espécie humana e sobre o desenvolvimento das trocas interculturais.”

A partir do papel definido para a UNESCO, o grupo passou a determinar o estabelecimento de políticas para a diversidade cultural. Políticas públicas foram traçadas com a elaboração de vários projetos internacionais, nacionais, estaduais e municipais, como forma de descentralização, mostrando que é possível reconhecer as várias diferenças culturais, valorizando-as como fator importantíssimo para coexistência pacífica da espécie humana e envolvendo a educação em todos os seus aspectos e conduzindo-as a um processo crítico. É o que Candau chama de perspectiva multicultural.

Para isto, Candau alerta que a educação multicultural pressupõe não apenas introduzir na prática educativa novos conteúdos e novos materiais didáticos. Ela deve levar a uma análise da linguagem dos professores, dos exemplos utilizados, das relações sociais entre os alunos e dos preconceitos.

Assim, a educação multicultural é vista pela autora como desafio proposto aos educadores, que devem repensar seu ato educativo. Faz-se oportuno, portanto, o seguinte questionamento: quais seriam então os critérios básicos para se promover processos educativos em uma perspectiva multicultural? Candau (2002: 99) enumera cinco questões que ela considera fundamentais. São elas: 1. Ver a educação como uma prática social histórica e socialmente situada em íntima relação com as diferentes dinâmicas presentes numa sociedade concreta; 2. Articular o reconhecimento e valorização da diversidade cultural com as questões relativas à igualdade e ao direito à educação como direito de todos, tanto ao nível das políticas educativas quanto das práticas pedagógicas; 3. Não reduzir a educação intercultural a algumas situações ou atividades esporádicas ou isoladas em áreas curriculares. Portanto, trata-se de um enfoque diferenciado que vai atuar sobre a cultura escolar e a cultura da escola como um todo, a todos os atores e a todas as dimensões do processo educativo, assim como a cada uma das escolas e ao sistema de ensino como um todo; 4. Questionar o etnocentrismo que, explicita ou implicitamente, está presente na escola e nas políticas educativas, fazendo uma colocação radical: que critérios utilizar para selecionar e justificar os conteúdos – no sentido amplo, que não podem ser reduzidos aos aspectos cognitivos – da educação escolar?; 5. Atingir não somente os diferentes aspectos do currículo explícito – objetivos, conteúdos propostos, métodos e estilos de ensino, materiais didáticos utilizados, etc., mas também o currículo oculto e as relações entre os diferentes agentes do processo educativo – professores, alunos, coordenadores, pais, entre outros.



Conforme o objetivo desta pesquisa, investimos, inicialmente, na apreensão dos significados atribuídos à diversidade cultural, nos âmbitos discursivos da Secretaria de Educação Municipal de Campina Grande-PB, e da escola.

2. Delineamento da pesquisa

2.1 Caracterização da Pesquisa

A investigação assumiu o currículo como política cultural. É uma abordagem que não se fecha no levantamento e na análise de dados para efeitos de quantificação. Prioriza os estudos culturais, enfatizando a relação entre o discurso docente, os contextos materiais e estruturais da dinâmica institucional. Considera “a linguagem como prática social”, conforme referência de Fairclough (2001, p.90-91) “e não como atividade meramente individual ou reflexo de variáveis situacionais”.

A utilização dessa abordagem, conforme o autor, tem implicações diferenciadas. Primeiro, implica em formas de ação das pessoas sobre as outras e sobre o mundo e em forma de representação. Segundo, implica numa relação dialética entre o discurso e a estrutura social, sendo esta tanto uma condição quanto um efeito daquela. Neste particular, “o discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis: pela classe e por outras relações sociais em um nível societário (...)", inclusive, por relações específicas, como no caso a educação.

Fairclough, ainda, distingue três efeitos constitutivos do discurso. Em primeiro lugar, o discurso contribuiu para a formação de ‘identidade sociais’ e posições de sujeito para os ‘sujeitos’ sociais e os tipos de ‘eu’ (grifos do autor). Segundo, o discurso proporciona a construção das relações interpessoais. Terceiro, o discurso contribuiu para “a construção de sistemas de conhecimento e crença”. O autor relaciona estes efeitos do discurso às três funções da linguagem: ‘identitária’, ‘relacional’ e ‘ideacional’. Essas funções constituem a prática discursiva orientada para a reprodução da sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença), como, também, para a transformação da mesma (idem, p. 92).

No caso específico desta investigação, tentamos apreender como os discursos regulados nos documentos oficiais da SEDUC posicionam as diferenças (etnia, gênero, sexualidade) e orientam as práticas a serem desenvolvidas no âmbito das escolas.

O estudo realizou-se, em um primeiro momento, na SEDUC e consistiu em análise de documentos oficiais/diretrizes elaborados para a orientação curricular da rede de ensino e em informações coletadas junto a Técnicas (Supervisoras). Em um segundo momento, foram coletados dados junto a professoras de uma escola da rede municipal de Campina Grande através de um questionário (Apêndice A).

Como os documentos da SEDUC não abordavam a diversidade cultural, tomamos como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais, particularmente, o Tema Transversal Pluralidade Cultural, para a investigação das docentes. A partir da aceitação da pesquisa, pela Escola selecionada (diretora e professoras), apresentamos um questionário (Apêndice A) a doze professoras, que trabalham com crianças do 1º e 2º ciclos (correspondente ao Ensino Fundamental). Estas professoras participavam de uma reunião realizada na escola pela diretoria, quando assumiram o compromisso com a devolução dos questionários respondidos, no prazo determinado.

Dos doze questionários distribuídos, apenas, dois foram devolvidos. Ressalte-se que, na oportunidade, antes da distribuição do questionário, explicamos os objetivos da pesquisa. No dia da devolução, as demais professoras alegaram esquecimento e uma solicitou outra cópia, pois,



havia perdido a sua. Na semana seguinte, comparecemos à referida escola e, na oportunidade, outros três questionários foram devolvidos, totalizando cinco.

2.2. Tipo e Contexto da Pesquisa e Universo e Amostra

Este estudo se constituiu em uma pesquisa que utilizou a abordagem qualitativa e buscou compreender o tratamento dado à diversidade cultural em uma escola pública da rede municipal de ensino da Campina Grande – PB. contexto dessa pesquisa foi uma escola da rede municipal de ensino, localizada na periferia da cidade, especificamente na zona norte da cidade. A escola investigada desenvolve suas atividades nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), oferecendo às famílias da comunidade desde o segmento de Educação Infantil até o Ensino Fundamental.

Participaram deste estudo professoras de uma escola da rede municipal de ensino de Campina Grande – PB, além de Técnicas (Supervisoras) lotadas na SEDUC. A amostra foi a Não Probabilística, composta por cinco professoras e duas técnicas (supervisoras).

3. O multiculturalismo/diversidade cultural na reforma pedagógica de campina grande

1.1 A Reforma Pedagógica e a Organização do Ensino

A investigação dos documentos oficiais, públicos, do Município de Campina Grande, teve início com análise do Decreto Nº 2.715, de 02 de fevereiro de 1999, o qual estabelece a “orientação básica da educação”. A partir de uma concepção crítica, na perspectiva “sócio-histórica” (PMCG, 2002, p.03), a Prefeitura implantou o Programa de Letramento. Segundo Albino (2006, p.47), o referido Programa:

regulava as reformas administrativa e pedagógica. A reforma administrativa organizava a rede de ensino em pólos, sob a coordenação de técnicos, que, necessariamente, não precisavam ser supervisores; poderiam ser psicólogos, orientadores educacionais, assistentes sociais, visto que o número de supervisores foi considerado insuficiente para o atendimento à demanda escolar.

Ainda conforme informa Albino (idem, p.48):

O documento que explicitava a política curricular, enfatizava que o currículo deveria ser uma “construção coletiva” e o trabalho dos consultores era o de estabelecer “diretrizes e referências gerais” que, consequentemente, deveriam ser apropriadas e enriquecidas pelos professores. Era um discurso que pretendia incluir os professores no processo de “pensar” o currículo.

A reforma pedagógica, iniciada a partir de 2001, tinha como meta estabelecer um diálogo institucional orientado para a construção de uma sociedade melhor e mais justa. A ação pedagógica pautava-se na preservação do compromisso com a emancipação, o que implicava: “A intenção de resistir à situação reinante de desigualdades, exclusão e marginalização de qualquer pessoa ou grupo de pessoas” (POEL e POEL, 2001, p.171).

Através de documentos divulgados, os consultores da referida reforma Poel e Poel (idem, p. 172), divulgaram resultados de pesquisas empreendidas, que revelavam os problemas cruciais da educação municipal, com destaque para os índices de reprovação e de evasão escolar. Os consultores identificaram, também, causas dos problemas constatados e, entre elas, ressaltaram o currículo. Partiram de uma contextualização das concepções de currículo existentes, para propor uma linha pedagógica a ser seguida.



Em dois enfoques, sistematizaram as concepções de currículo: o currículo de reprodução e o de problematização e questionamento, os quais estiveram na pauta da discussão.

O primeiro analisa o currículo tradicional, autoritário, dogmático e disciplinar, no qual o professor é o centro do ensino e considera a pedagogia como algo acabado, fixo e imutável. Nesta concepção, o currículo torna-se um instrumento de controle social, definindo, conhecimentos, valores e regras a serem seguidos.

O segundo analisa o currículo de problematização e questionamento, baseado numa proposta crítica, orientado para os interesses dos oprimidos.

De acordo com as concepções mencionadas, a PMCG optou por uma educação de questionamentos e transformação, através de um programa de governo, fundamentado na Ação Educar: o Letramento, na visão sócio-histórica. O propósito do Programa era construir uma educação, envolvendo a participação consciente, crítica e criativa de todos, na perspectiva da “cidadania verdadeira e autêntica” (POEL e POEL, 2001, p. 172).

Para a operacionalização da nova política curricular, o ensino municipal foi estruturado em ciclos, conforme previstos na LDB e nos PCN.

Neste sentido, o município de Campina Grande utilizou a prerrogativa de autonomia “concedida” pela LDB (9394, art. 11, 1996) e promoveu a organização do seu sistema de ensino. Essa organização, conduzida por especialistas, inseria uma abordagem teórica relacionada à dinamização educacional, que gerava dificuldades operacionais, na prática de professores, técnicos e até gestores.

As tentativas de aproximação da Lei 9394/96 aos PCN ou de distanciamento deste, contribuíram para que o Programa Letramento esbarrasse em vários tipos de problemas.

Um primeiro problema resultou das mudanças de abordagens teóricas do Programa. Segundo relatos de técnicas, que trabalham, atualmente, na SEDUC, além das abordagens sócio-históricas (Bakhtin e Vigotsky), no decorrer da operacionalização do Programa, foi incorporada a “concepção de currículo em rede”, articulada aos ciclos. Os constantes ajustes operacionais, através da inserção de novas abordagens teóricas, contribuíram para a expressiva resistência do professorado. A insegurança e a falta de domínio destas abordagens geraram insatisfações e descrença em relação à possibilidade de melhoria da qualidade da educação municipal.

Outro problema resultou do reforço à homogeneização pedagógica. Segundo Lima (apud ALBINO, 2006, p.49), apesar do discurso dos consultores enfatizar autonomia, para a construção do “currículo em rede”, ocorreu uma tentativa de implantação de uma proposta com vistas à hegemonização do trabalho, aproximando-se dos PCN. Estes, embora enfatizem um discurso de descentralização, centralizam a prática, em torno da avaliação.

Com a constatação de que o Programa Letramento assumido pela SEDUC não abordava a diversidade cultural, assumimos a investigação da prática discursiva docente, a partir dos PCN.

1.2 A Diversidade nas Vozes dos/das Docentes

Buscando alcançar um número representativo de sujeitos da pesquisa, intencionou-se entrevistar o maior número de professoras possíveis em uma referida escola da rede municipal de ensino de Campina Grande – PB, as quais estavam envolvidas diretamente no ensino do 1º e 2º ciclos, correspondente ao Ensino Fundamental.

O resultado efetivamente alcançado está demonstrado abaixo e nos parece satisfatório, apesar de não ter sido possível contemplar todas as professoras, em razão da não devolução dos questionários, mesmo depois de diversos apelos. Assim, de um Universo de 12 (100%) professoras, obteve-se uma amostra de 5 (58.33%) professoras.

Das cinco professoras que responderam ao questionário, três delas referem-se aos PCN como diretrizes ou normas a serem seguidas pelos professores, no tocante aos conteúdos a serem ministrados em sala de aula. Duas enfatizaram tratar-se de uma política inovadora para superar a crise da educação através de apresentação de idéias de como ensinar e para que se ensinar, sem



menção a obrigatoriedade de seguir conteúdos pré-estabelecidos nem conteúdos a serem adaptados à realidade dos alunos.

Segundo as cinco professoras pesquisadas, os seus conhecimentos sobre PCN são bastante superficiais, acontecendo somente por intermédio dos meios de comunicação. Ainda de acordo com elas, nunca participaram de reuniões ou outros eventos com o objetivo de estudarem ou, ao menos, tomarem conhecimento dos documentos e diretrizes municipais que envolvam os PCN como referenciais.

Quanto à citação de algum objetivo previsto no PCN para o ensino fundamental I, 1 (uma) das professoras fez referência ao uso dos Temas Transversais Meio Ambiente e Saúde, os quais, segundo ela, devem ser abordados no decorrer das séries.

Entretanto, segundo essa mesma professora, o trabalho realizado por elas e pelas demais professoras deixa muito a desejar, sendo realizado muito empiricamente, sem um planejamento adequado e organizado que permita a concretização de técnicas e procedimentos didáticos para um bom aprendizado.

No que se refere à utilização dos PCN nas atividades diárias, as cinco professoras foram enfáticas em responder que nunca utilizaram e não sabem como é prevista a organização do conhecimento escolar.

Quanto aos Temas Transversais, todas elas responderam tratar-se de assuntos a serem abordados nas diferentes “matérias” de ensino e apenas duas delas disseram lembrar que Meio Ambiente e Saúde são Temas a serem trabalhados.

Quanto ao significado que os PCN atribuem ao tema Pluralidade Cultural, apenas uma professora respondeu com pertinência. Para ela, a temática sobre pluralidade cultural ressalta que é necessário conhecer e valorizar as características étnicas dos alunos, bem como os diferentes grupos sociais a que pertencem.

O entendimento das professoras acerca do que seja uma escola democrática resulta da concepção de que a escola seja capaz de instruir e formar os alunos por meio da participação, juntamente com as professoras. Todas as professoras enfatizaram que, naquela escola não existe nenhuma abertura que permita a construção de um espaço adequado para esse tipo de discussão, uma vez que cada professor trabalha por conta própria, definindo o conteúdo a ser aplicado em sala de aula.

No aspecto referente ao trato com alunos diferentes, todas as professoras foram enfáticas em afirmar que não há tratamento diferenciado para com os alunos. Segundo elas, os alunos são iguais dentro da sala de aula, não exigindo, tratamento especial. Ainda, segundo as professoras, é difícil o contato com os membros da família dos alunos, pois todas trabalham os dois horários, não sobrando tempo para um maior contato.

Também, ficou evidenciado nas respostas, que poucas famílias participam das atividades da escola. Estando esta restrita à participação em comemorações de datas festivas realizadas pela escola.

As cinco professoras foram unâimes em afirmar que desconhecem a existência de um projeto pedagógico para a escola e que os conteúdos ministrados em sala de aula são, na maioria das vezes, retirados de diversos livros didáticos, de acordo com as disciplinas e séries.

O contexto dos depoimentos e a análise dos documentos oficiais indicam aspectos relevantes, para os nossos propósitos de pesquisa.

Os documentos oficiais apontavam para um modelo de escola voltado para a construção de sua respectiva identidade, ao mesmo tempo em que padronizavam as formas de operacionalização curricular. A intenção de inserir a participação democrática na formulação do currículo, convivia com as propostas de homogeneização cultural. Neste particular, não conseguimos identificar menção específica ao multiculturalismo, conforme orientação curricular dos PCN.



As diretrizes para a educação municipal, também, são omissas em relação à formação de professores, quanto à abordagem multicultural.

Há necessidade imperiosa da formação de professores no tema Pluralidade Cultural. Provocar essa demanda específica na formação docente é exercício de cidadania. É investimento importante e precisa ser um compromisso político pedagógico de qualquer planejamento educacional/escolar para formação e/ou desenvolvimento profissional dos professores (PCN. Temas Transversais, 1997:123).

Se a legislação municipal não contempla uma abordagem formulada na política nacional de educação, no âmbito escolar, não encontramos referência a uma prática que conte com as diferenças, isto é, a uma perspectiva de currículo centrado numa abordagem multicultural.

Nessas condições, no tocante ao discurso das professoras pesquisadas, verificamos claramente a falta de direcionamento ou compreensão de práticas pedagógicas para lidar com a diversidade cultural em sala de aula, o que compromete, sobremaneira, o processo de ensino e aprendizagem.

Oliveira (2005, p.60), quando discute os objetivos da prática docente, ressalta a importância dos saberes existenciais dos participantes e da cultura, no processo de humanização e libertação.

[...] o processo de ensino-aprendizagem oportuniza a elaboração e sistematização de conhecimentos novos, sendo que o ponto de partida deve ser os fazeres/saberes existenciais dos participantes [...] e a cultura e o conhecimento do passado como subsídio de análise da realidade e, consequentemente, sua contribuição no processo contínuo de humanização e libertação dos homens.

Poel e Poel (2001, p. 28), teoricamente, reconheciam a importância de uma educação centrada na realidade social.

A prática do dia-a-dia do povo campinense, que é práxis humana, deve ser a base da qual parte qualquer atividade educativa, pois só assim consegue unir o fazer e o saber, a prática e a teoria, engajando-se, no processo de transformação da nossa cidade e do mundo.

Nesta perspectiva, também, nos engajamos. Entendemos que, as práticas pedagógicas devem posicionar-se, a favor de uma práxis educativa, enquanto atividade prática crítica, que leve em “consideração a vida dos participantes e gere a capacidade de intervenção na transformação da sociedade” (Oliveira, 2005, p. 60). A prática social, ou seja, a vida, sob todos os aspectos, deve-se tornar-se objeto de ensino-aprendizagem.

Considerações finais

As sistematizações decorrentes das investigações conduzem a algumas conclusões, que não se extinguem em si mesmas, mas servem de parâmetros para novas pesquisas.

Os dados levantados, embora não revelem abordagens relacionadas à diversidade cultural, no âmbito da escola investigada, não podem ser generalizados para as demais escolas municipais. Embora esta escola não disponha de um projeto pedagógico elaborado, conforme as diretrizes oficiais ou abordagens acadêmicas, existe um projeto construído no seu cotidiano, como resultado da cultura dos/das docentes. Utilizamos o ponto de vista de Canen e Canen (2002, p. 40) para justificar a nossa argumentação.



[...] as instituições podem ser organizações multiculturais, na medida em que envolvem indivíduos trabalhando a partir de diferentes perspectivas multiculturais e que articulam suas atividades a esta pluralidade.

Sendo a pluralidade cultural um tema que estar em voga atualmente, tanto seu reconhecimento como o trabalho pedagógico voltado para essa realidade está ainda em um estágio, diríamos incipiente na prática pedagógica das professoras pesquisadas. Entendemos que a escola, quando trabalha a questão da diversidade cultural, mesmo de forma incipiente e sem intencionalidade, aborda-a de forma fragmentada.

Assim, é fundamental, criar espaços para que o tema da diversidade comece a ganhar corpo dentro da atividade pedagógica, tanto na sala de aula, como fora dela. O trabalho conjunto de toda a escola e, sobretudo, por meio de orientações previstas nas políticas públicas educacionais do município, torna-se essencial para se dialogar em busca de um objetivo comum: considerar a diversidade cultural na prática cotidiana das escolas.

Dante dos aspectos levantados na pesquisa, torna-se relevante a abordagem do tema já na formação inicial dos professores bem como seu aprofundamento na formação continuada.

Outro aspecto significativo é a superação do currículo escolar monocultural, pois uma vez que o currículo oculto precisa ser desvelado no cotidiano escolar, a educação formal precisa abrir o leque da diversidade enriquecendo o dia-a-dia escolar em busca de um currículo integrado.

Nesse sentido, torna-se necessário um trabalho de apoio na preparação de material didático para o ensino multicultural. Também, necessita-se da preparação de estratégias para a uma Didática para a diversidade, com o objetivo de conhecer melhor e aprofundar o tema da educação multicultural.

Por fim, como a política municipal de educação não tem propiciado a inclusão da diversidade cultural nas diretrizes curriculares, ou seja, não apresenta propostas para a formulação de um currículo multiculturalista crítico, pretendemos subsidiar as escolas daquela rede, socializando os resultados desta investigação.

Referências

- ALBINO, A. C. A.. **Projeto político-pedagógico: dos enunciados oficiais à voz do educador.** 2006. 124f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade – área de concentração: Educação, Poder e Formação de Identidades) – Universidade Estadual da Paraíba, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução.** Brasília: MEC/SEF, 1997, 126p.
- BRASIL. **Lei Federal Nº 8.313, de 23 de dezembro de 2003.** <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8313compilada.htm>. Acesso em 15 de agosto de 2007.
- CANCLINI, N. G.. **Diferentes, desiguais, desconectados;** trad. Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005. 284p.
- CANDAU, V. M. et al. **Multiculturalismo e educação: a construção de uma perspectiva.** In: CANDAU, Vera Maria (Orga). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 284p.
- CANEN, A. & CANEN, A.. Rompendo fronteiras curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. IN: **Curriculum sem fronteiras.** Rio de Janeiro, v. 5, n2, pp40-40, Jul/Dez 2005.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social;** trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. 316p.
- MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico.** São Paulo: Cortez, 1997. 110p.



OLIVEIRA, I. D.de. **Da política oficial ao cotidiano escolar.** 2005. 138f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação e Educação - PPGE – área de concentração: Educação, Popular, Comunicação e Cultura) – Universidade Federal da Paraíba, 2005.

POEL, C. J.V. D; POEL, M. S. V d.. **Política curricular na rede municipal de Campina Grande.** Campina Grande, 2001.

Rede municipal de ensino em construção. Campina Grande, 2001.

SANTOMÉ, J. T.. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado;** trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1998. 275p.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156p.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural.** 2002. Disponível<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em 20 de agosto de 2007.



O CURRÍCULO NA ESCOLA E O ATENDIMENTO À DIVERSIDADE

Flaviana Patrícia de Oliveira RAULINO

Leandro Trajano SANTANA

Maria Nilma de SOUSA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Considerações iniciais

A escola brasileira sempre esteve num contexto de complexidades, desde a definição do seu verdadeiro papel até a sua função social, pois enquanto características da dialética ensino-aprendizagem, sua qualidade nem sempre foi alcançada. Os resultados obtidos pelos diversos segmentos que avaliam nosso sistema educativo, reafirmam a baixa qualidade do ensino que é oferecido ao alunado das nossas escolas públicas.

Na perspectiva de analisarmos como funciona a Organização Curricular e o atendimento de crianças e adolescentes com Necessidades Educacionais Especiais nas salas de aula das nossas escolas, apresentaremos, no presente trabalho, os resultados de uma pesquisa realizada em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal da cidade de São Miguel, no Alto-Oeste potiguar.

Nesse sentido, objetivamos fazer uma comparação entre os documentos que orientam a educação a nível federal; os documentos norteadores do trabalho pedagógico da escola; assim como os referenciais teóricos estudados ao longo de ambas as disciplinas e outros provenientes de uma pequena pesquisa bibliográfica, e a prática do ensino cotidiano, no sentido de analisarmos o processo educativo no âmbito de uma *práxi* pedagógica que seja, ou não, condizente com uma proposta propulsora de uma educação qualitativa e da erradicação da exclusão social.

A realização da pesquisa ocorreu nos dias 15 e 19 do mês de agosto de 2008, após termos sido orientados, fomos até uma unidade escolar da cidade de São Miguel – RN e fizemos um breve estudo do Projeto Político-Pedagógico e Regimento Interno e realizamos entrevista com o professor do 3º ano. Na segunda visita à escola, no dia 19, observamos a turma, levando em conta a atuação do docente na sala, o conteúdo trabalhado e a relação das crianças e professor com um aluno especial que estuda na turma e os da escola como um todo.

Coletadas as informações consideradas necessárias, realizamos um breve levantamento bibliográfico para analisarmos e confrontarmos a relação teoria-prática.

Durante a observação tivemos a oportunidade de verificar as atividades que o educador propôs às crianças. Tratam-se de atividades de Matemática, nas quais foram trabalhadas as quatro operações por meio de situações que retratam o dia-a-dia do alunado. Além dessa, foi realizada outra atividade envolvendo jogos educativos e outra de conhecimentos cotidianos, como, por exemplo, a receita de um bolo.

Além da observação, para melhor registrá-la, fotografamos a turma no decorrer da aula, conforme mostramos nos anexos deste trabalho.

O atendimento à diversidade na escola pesquisada

Vivemos numa sociedade onde a crescente falta de respeito a si e ao outro se exterioriza em discriminação, competição, corrupção, marginalização e exclusão, onde a solidariedade, tolerância, aceitação e cooperação têm sido atitudes raras em suas variadas instâncias e a ética é algo cada vez mais distante e desconhecido nas relações humanas, por certo muito esperamos da escola, uma vez que essa participa ativamente na construção da cidadania.



O sentido da Educação Especial tem sido, muitas vezes, distorcido de modo a situá-la como mero mecanismo de discriminação dos comandos sociais sob a rotulação de problemas de aprendizagem e consequentemente a segregação do meio escolar.

A organização do currículo escolar, ainda desconhecido por muitos, é colocado a dispor da ideologia capitalista, na qual estudar em escola pública significa unicamente a preparação de mão-de-obra barata para suprir as necessidades do mercado de trabalho.

Ao realizarmos a observação a educadora nos informou de que a sala é composta por 25 alunos dos quais estavam presentes 23 com faixa-etária entre 07 a 12 anos de idade. Dentre esses, há uma garota que apresenta necessidades educacionais especiais de natureza mental.

A professora é habilitada para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, através de curso em Nível Médio, na modalidade Magistério, e está cursando Pedagogia. A sua experiência em educação é de 6 anos, sendo todos em sala de aula.

Na perspectiva da inclusão

Na escola que observamos, percebemos alguns alunos especiais integrados às turmas regulares de ensino. Se levarmos em consideração o art. 58 da LDBEN (lei 9.394/96), que estabelece a oferta da Educação Especial nos sistemas regulares de ensino, percebemos a tentativa de adequação aos postulados legais pela escola. No entanto, não encontramos uma organização curricular que consolide realmente o acesso desses alunos a uma educação de qualidade, conforme o art. 59 da lei citada.

Mais do que criar condições para os deficientes, a inclusão é um desafio que implica mudar a escola como um todo, no projeto pedagógico, na postura diante dos alunos e na filosofia. Mantoan (2003, p. 44) afirma que “do ponto de vista pedagógico, a construção desse modelo implica transformar a escola, no que diz respeito ao currículo, à avaliação e principalmente às atitudes”.

Levando em conta os dizeres de Mantoan, não identificamos, explicitamente, na Proposta Pedagógica da escola pressupostos que contemplem o atendimento aos alunos que apresentam NEE.

Acreditamos que a inclusão desses alunos na escola regular é um caminho fundamental para se atingir a inclusão social. Todavia, faz-se extremamente necessária a construção de uma pedagogia que expanda suas propostas às particularidades de cada aluno, afinal, vivemos atualmente numa sociedade, na qual uma das principais características é a diversidade. Nesse sentido, cabe à escola, repensar o Projeto Político-Pedagógico, no âmbito de possibilitar uma proposta mais sólida aos alunos especiais. Então, “esse projeto deve ser entendido como um processo que inclua a formulação de metas e meios, segundo a particularidade de cada escola [...]. Cada escola encontra uma realidade, uma trama, um conjunto de [...] pessoas” (MEC/PCN, 2001, p. 48-49).

A escola precisa estar se adequando constantemente às necessidades da sua clientela. E isso deve ser refletido no contexto do projeto educativo.

A organização curricular proposta no PPP (2008), coloca que os conteúdos devem contemplar a capacidade de conviver com a diversidade. Porém, o conceito de “diversidade” é muito amplo ao ponto de afirmarmos que a Educação Especial é contemplada na proposta.

Embora tenhamos nos deparado com a dificuldade de identificar algo referente à Educação Especial no PPP, o art. 3º, § 1º do Regimento Interno da Instituição (2003) reafirma, o que as leis nacionais e internacionais defendem, ao colocar que “a Educação Especial está inclusa no processo regular de ensino”.

De fato, podemos observar a presença de alunos especiais inseridos nas salas regulares da escola. Ao nos limitarmos à turma observada vimos que a existência de uma aluna com deficiência mental é algo considerado normal ao restante da turma. O relacionamento aluno-



professor não poderia ser mais normal. Não observamos qualquer vestígio de preconceito ou exclusão. Muito pelo contrário, os educandos posicionam-se com uma postura de amizade e até ajudam a professora no atendimento da menina com NEE. O mesmo pudemos constatar no âmbito professor-aluno e vice-versa.

Ao propor algum conteúdo para a turma, a educadora adéqua as atividades ao nível de conhecimento apresentado pela aluna: ela procura fazer o atendimento contínuo, lendo e buscando proporcionar o entendimento da aluna; além disso, se a discente não acompanhar o nível da atividade, a educadora cria atividades inerentes ao conteúdo da aula, como por exemplo, organiza desenhos relacionados à temática da aula para que a aluna pinte e interprete, enquanto faz o atendimento do restante da turma. Analisamos esse, como sendo um importante avanço rumo à inclusão. Para Guimarães (2003, p. 43) “o que realmente vale (e, felizmente, muitos estão fazendo) é [...] adotar práticas criativas na sala de aula, adaptar o projeto pedagógico, rever posturas e construir uma nova filosofia educativa”.

Para que possamos superar as nomenclaturas que taxam e excluem os especiais, se faz necessário que incorporemos uma postura de adaptação, tanto nossa quanto dessas pessoas, no sentido de ensaiar o surgimento de uma solução para chegar a um bom resultado. E, com certeza, a professora da turma citada é um destes meios propulsores do respeito aos direitos desses cidadãos.

Assim, com base na pesquisa realizada, pudemos perceber que a escola observada não oferece muitas condições que favoreçam a inclusão, pois não apresenta uma infra-estrutura que leve a entender qual a real intenção de incluir os alunos com NEE nas turmas regulares, pois, pelo que pudemos analisar, inexiste atendimento de profissionais especializados (como, por exemplo, psicólogos, tradutores ou escritores de braile ou LIBRAS). Embora haja rampas que facilitem o acesso dos “especiais físicos” às salas de aula.

Como não encontramos no PPP a contemplação da Educação Especial, de forma explícita, procuramos documentos a nível de município e entendemos que,

Em São Miguel, o atendimento a essa clientela é feito pela inclusão nas salas regulares e ainda, dois dias por semana são atendidas com especificidades em uma sala de recursos, situada na Escola Estadual Padre Cosme. Porém, os recursos que se oferece ao aluno “portador” (grifo nosso) de necessidades visuais, auditiva e ou distúrbios de comportamento são os mínimos possíveis, muito embora as professoras sejam capacitadas continuamente para esse fim (SÃO MIGUEL-RN/PME, 2003, p. 34).

O texto do próprio Plano Municipal de Educação (2003-2012) deixa a entender que o atendimento especializado fica além do alcance do município, deixando-o por conta das escolas estaduais.

A educadora, ao responder o questionário, reconhece que o atendimento a estes alunos fica aquém das reais necessidades apresentadas por eles. Para ela “a escola, como um todo, viabiliza o acesso dos seus educandos, sem distinção, porém, necessita adequar sua organização curricular, bem como o espaço físico para melhorar o atendimento dos alunos, especial e principalmente, dos com NEE.

Percebemos também que se faz necessário adotar políticas de formação de professores para lidarem com as necessidades especiais de seus educandos, causando um antagonismo entre o texto do PME e a prática, já que esse estabelece como meta “oferecer cursos para professores da Educação Especial de forma continuada, cujos conteúdos tratem a Educação Inclusiva como vital dentro do Projeto da Escola, isto, em dois anos” (*ibidem*, p. 53). Na verdade, isso, não condiz com o que pudemos constatar.

Embora tenhamos detectado bons avanços no atendimento de crianças especiais na escola, concordamos que há, realmente, a necessidade de formação do corpo docente na



perspectiva da inclusão. Pensamos que “a formação continuada, com cursos de curta e média duração, é caminho para garantir a aquisição de competências relevantes para atuar junto a essas crianças” (FURTADO, 2007, p. 24).

A comunidade escolar, em si, busca respeitar as limitações destas crianças, ao passo que oportuniza e valoriza cada avanço detectado na clientela. A escola não somente é um espaço fundamental para a transmissão da cultura e a socialização, como também para a construção da identidade pessoal. Analisamos isso como uma proposta de desenvolvimento pessoal das crianças com limitações.

Em síntese, a escola está buscando, embora enfrente dificuldades, enquadrar-se nos postulados dos diversos documentos que norteiam a Educação Inclusiva a nível de mundo. Aranha (2004) nos mostra que, de maneira geral, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a de Jumtien (1990) e a de Salamanca (1994), asseguram às pessoas com deficiência os mesmos direitos atribuídos aos demais cidadãos, isto é à liberdade, a uma vida digna, à educação, ao desenvolvimento pessoal e social e à livre participação na vida da comunidade.

Na perspectiva da organização curricular

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, a organização curricular da escola é composta pelas disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências, do mesmo modo que estabelece o art. 26 da LDBEN (9.394/1996). De acordo com a educadora, a Parte Diversificada, “exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (ibidem) é trabalhada em consonância com os conteúdos das outras disciplinas.

Confessamos que a nossa atuação, enquanto observadores, foi insuficiente para discutirmos muito a respeito da questão curricular, em virtude do pouco tempo no qual permanecemos na turma. Porém o PPP da escola (2008, p. 24) reafirma o que coloca a educadora ao posicionar-se da seguinte forma: “questões relacionadas à Ética e à Responsabilidade Social encontram-se a todo momento em todas as disciplinas, assim como questões relativas a valores humanos permeiam todos os conteúdos curriculares”.

Como podemos ver, a Proposta Pedagógica expande os componentes curriculares para além de suas fronteiras conteudescas, levando-nos a perceber a preocupação de formar cidadãos para o convívio social.

Na prática, percebemos a utilização de metodologias que remetem o aluno a articular o conteúdo ao seu dia-a-dia, resgatando experiências anteriores, proposta pelo meio social.

Neste sentido, Sacristán (2000, p. 22) atribui um valor especial às experiências adquiridas pelo aluno. Para ele

o significado último de currículo é dado pelos próprios contextos em que se insere: [...] um contexto pessoal e social modelado pelas experiências que cada pessoa tem e traz para a vida escolar, refletidos em aptidões, interesses, habilidades, etc.; além do clima social que se produz no contexto de classe [...], existe, além disso, outro *contexto histórico escolar* criado pelas formas passadas de realizar a experiência educativa [...] porque cada prática curricular cria, de alguma forma, incidências nas que sucederão.

Sacristán, ao posicionar-se dessa forma, propõe uma desmistificação de que o currículo seja algo estável, avulsando uma proposta de construção desse através das experiências adquiridas no convívio em sociedade. Daí, supomos a criação de um “subcurrículos” que refletem o meio social.

Compreendemos, que, nessa ótica, o currículo escolar prima pela inclusão do alunado no que tange à cultura, estando assim, a serviço da diversidade. De fato, a educadora nos informou



que a cada semana turma é submetida a tarefas de leitura e jogos educativos; coincidentemente, a turma observada fora contemplada na data da visita, pois observamos a ida da turma à sala de leitura da escola, onde brincaram com jogos educativos e tiveram a oportunidade de apreciar a leitura de alguns livros (ver ilustração).

O ambiente da sala de leitura, adaptado para despertar o desejo pelo ato de ler, convida a clientela a apreciar a cultura transportada nas páginas das diversas obras infanto-juvenil e nos vários jogos que remetem ao uso e desenvolvimento do raciocínio lógico.

Infelizmente não questionamos se é trabalhada a cultura regional, uma vez que essa não deixa de ser uma importante forma de manifestação cultural, assim como o processo de apropriação da leitura e da escrita.

Desse modo,

A escola, na perspectiva de construção da cidadania, precisa assumir a valorização da cultura de sua própria comunidade e, ao mesmo tempo, buscar ultrapassar seus limites, propiciando às crianças pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos sociamente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade. (MEC/PCNs, 2001, p. 46)

Vemos a importância de se trabalhar a cultura nas turmas de nossas escolas. Por isso, “os currículos podem atuar como instrumentos de ação social por seu valor de mediação cultural [...]. Uma escola ‘sem conteúdos’ culturais é uma proposta irreal, além de descomprometida”, reforça Sacristán (op. cit., p. 19) .

Encontramos na Proposta Pedagógica para Alfabetização de Crianças de 6 a 8 anos do município (2007, p. 52) a compreensão de currículo como algo “que não pode ser analisado fora da interação entre escola e vida, considerando o desenvolvimento humano, o conhecimento e a cultura”. Isso denuncia os inúmeros segmentos que viabilizam uma proposta curricular que prime pela valorização da cultura em sala de aula.

Nesta perspectiva curricular, portanto, temos uma proposta, razoavelmente, boa, uma vez que sua organização perpassa pelos discursos de vários e importantes estudiosos da temática, assim como por diversos documentos norteadores da ação de educar.

Quanto à organização curricular que contemple, especificamente, a Educação Especial, não encontramos nenhum registro desta proposta, apenas percebemos, como já foi citado, a adaptação dos conteúdos curriculares às necessidades dos alunos especiais.

Considerações finais

Com a realização do presente trabalho, pudemos perceber o quanto se faz necessário discutirmos e praticarmos uma Educação Inclusiva. Esta, como já pensávamos, é muito complexa e desafiadora. Por isso, se faz importante estarmos sempre buscando dar a nossa contribuição para sua efetivação, por meio da adoção de currículos que a contemplem, associados ao desenvolvimento de Políticas Municipais em Educação Especial, no sentido de oferecer educação de qualidade e, acima de tudo, adequada a cada necessidade, nas escolas públicas.

Percebemos o quanto é interessante o atendimento a uma criança especial nas turmas regulares, pois embora pensássemos que isso é algo unicamente dos grandes centros urbanos, temos exemplos nas pequenas cidades interioranas que estão dando certo.

Nada melhor, do que poder interagir com uma turma de crianças que respeitam as dificuldades do companheiro e o tratam como se estas dificuldades inexistissem.



É prazeroso vermos que o currículo já não configura-se, como em décadas passadas, apenas como meio de difusão de ideologia capitalista, a qual desrespeita qualquer que seja direito humano, transformando a sociedade num aglomerado de pessoas ambiciosas e ignorantes.

A verdadeira escola é aquela para onde todos os alunos vão estudar. Assim, essa, converte-se num espaço privilegiado de preparação para cidadania e para o pleno desenvolvimento humano, previsto na Constituição Federal de 1988.

Referências

ARANHA, Maria Salete Fábio (Org.). **Educação inclusiva:** Fundamentos filosóficos. Brasília: MEC/SEEF, 2004, v.1.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2003.

_____. Ministério da Educação/Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. 3 ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Imprensa Oficial do estado, 1988.

FURTADO, Roseneide. O grande desafio da formação. **Revista Criança:** do professor de educação infantil. Brasília: DPE/SEB, n. 44, novembro de 2007.

GUIMARÃES, Arthur. Inclusão que funciona. **Nova Escola.** Ano 13, n. 165, setembro de 2003.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Mudar é difícil, mas compensa. **Nova Escola.** Ano 13, n. 165, setembro de 2003.

SÃO MIGUEL – RN. Secretaria da Educação, Cultura, Desporto e Turismo. **Plano Municipal de Educação.** São Miguel – RN: SEDUC, 2003-2012.

_____. Secretaria da Educação, Cultura, Desporto e Turismo. **Proposta Pedagógica Para Alfabetização de Crianças de 06 a 08 Anos.** São Miguel – RN: SEDUC, 2007.



LETRANDO COM POESIA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Flaviana Patrícia de Oliveira Raulino CORREIA

Ana Alice de Freitas Neta ARAÚJO

Efigênio França Correia AQUINO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

O presente artigo discorre acerca da elaboração e execução do projeto didático – LETRANDO COM POESIA – realizado, numa turma de 5º Ano de uma escola pública Municipal na cidade de São Miguel/RN, no ano de 2007.

Durante sua execução, pensou-se em relacionar a teoria aprendida durante a formação inicial à prática desenvolvida, a partir de cada etapa desse trabalho, visando, portanto, contribuir para a formação do educando, bem como para a ampliação da prática pedagógica que, por sua vez, deve contemplar diferentes eixos da aprendizagem.

Quanto à estruturação do trabalho, foi estabelecido um plano organizado por partes, em que se contemplou um levantamento das fontes bibliográficas e documentais disponíveis que possibilitaram o registro da caracterização da escola e da turma como também uma reflexão acerca da formação pedagógica dos educadores. Para tanto, privilegiou-se trabalhar um dos gêneros textuais existentes na esfera literária, o texto poético.

Dessa forma, acredita-se que o trabalho com os gêneros textuais é de suma importância para o desenvolvimento pessoal, cultural do indivíduo, visto que a língua é um fenômeno social que tem sua fundamentação nas interações sociais. É através dos gêneros que o homem consegue obter informações sistematizadas em todas as áreas do conhecimento para melhor compreender o mundo e a sociedade.

Fundamentação teórica

Tomando a interação verbal como pressuposto da aprendizagem e, consequentemente, do domínio efetivo da língua, os pressupostos teóricos selecionados para o desenvolvimento do projeto didático – **Letrando com Poesia** – visam constituir-se em subsídios que permitem articular a prática docente à concepção da linguagem como interação. “[...] Para que a interação poeta-leitor-texto seja bem sucedida, não basta um bom texto, é necessário que o leitor se enrede no “como”, compreendendo o desafio que ele propõe.” (Gebara, 2002, p.40). Desse modo, devemos estar cientes da estrutura organizacional do texto/poema, quando nos dispomos a ler, pois além da atenção é necessário saber que outros aspectos estão envolvidos na leitura deste texto.

Dessa forma, organizamos os conteúdos em dois eixos norteadores: o uso da língua oral e escrita e a reflexão sobre língua e linguagem. Para tanto, privilegiou-se a esfera literária, mais especificamente a poesia, dando ênfase aos eixos mais relevantes para a apropriação da língua escrita, quais sejam: compreensão e valorização da cultura escrita; apropriação do sistema da escrita; leitura; produção de textos escritos e desenvolvimento da oralidade.

A escolha do texto literário, a poesia, não se deu aleatoriamente, foi fruto de muita discussão e planejamento, visto que esse gênero textual é de grande abrangência quando se trata de trabalhar a língua em todos os eixos. Ler um poema é diferente de ler outros gêneros. Ele pode ser lido muitas vezes e, em cada uma delas, despertar novas emoções, pois o poema é, segundo KAUFMAN e RODRIGUEZ



Texto literário, geralmente escrito em verso, com uma distribuição espacial muito particular: as linhas curtas e os agrupamentos em estrofe dão relevância aos espaços em branco; então, o texto emerge da página com uma silhueta especial que nos prepara para sermos introduzidos nos misteriosos labirintos da linguagem figurada. Pede uma leitura em voz alta, para captar o ritmo dos versos, e promove uma tarefa de abordagem que pretende extrair a significação dos recursos estilísticos empregados pelo poeta, quer seja para expressar seus sentimentos, suas emoções, sua versão da realidade, ou para criar atmosferas de mistério de surrealismo, relatar epopéias (como nos romances tradicionais), ou, ainda, para apresentar ensinamentos morais como nas fábulas. (pp. 23 – 24)

De acordo com o exposto, pode-se postular que um trabalho desenvolvido com o texto literário, pode render muitos frutos na aprendizagem, já que envolve o educando em diversos aspectos: oral, escrito, de compreensão e, acima de tudo, o afetivo-emocional.

No que se refere aos conteúdos conceituais, trabalhamos: articulação dos conhecimentos prévios aos conhecimentos expostos, nas situações de interações verbais, para construção de significados de um texto poético; reconhecimento de discursos ideológicos no texto poético; identificação de aspectos formais que caracterizam o texto poético; desenvolvimento da sensibilidade artística em relação ao uso estético da linguagem; valorização da pluralidade de discursos e rejeição de formas de discriminação social, étnica e cultural; estabelecimento da progressão temática em função das marcas de segmentação textual – estrofes e versos; reprodução e elaboração de jogos de linguagem; organização de antologia de poemas; ampliação do repertório lexical pelo ensino/aprendizagem de novas palavras, de modo a permitir o emprego adequado de palavras limitadas a certas condições histórico-sociais – regionalismos; recitação de poemas, valorizando aspectos fônicos: rima, ritmo; participação em grupos de trabalho com objetivos determinados. *“Tal vivência, além do prazer estético que acompanha a interação com a obra de arte, permite ao leitor que aprimore sua noção de língua, estabelecendo relações reticulares com os conceitos que a envolvem”*. (Gebara, 2002, p.39).

Em se tratando dos conteúdos procedimentais, deu-se prioridade à utilização de estratégias de leitura para articulação de sentido aos textos, inferindo as intencionalidades dos autores, levando em consideração o contexto; análise e reflexão crítica dos textos lidos, inclusive dos produzidos pelos alunos, detectando a veiculação de valores e preconceitos, quer de classe, sexo, espaço, tempo, etc.; adequação da fala em função do interlocutor; utilização da linguagem oral (na resolução de conflitos) como elemento mediador e transformador de práticas sociais vivenciadas pelos educandos; produção textual (oral e escrita), de formas coerente e coesas, levando em consideração as condições de produção e as finalidades; investigação – reflexão e análise – da língua em uso, reconhecendo os fatores responsáveis pela diversidade lingüística; atividade teatral como linguagem do movimento e criação de personagens e histórias (declamação, jogos, trovas, ditados populares, canções e passatempo, a fim de desenvolver a linguagem e a construção do pensamento/conhecimento.

Com relação aos conteúdos atitudinais, enfatizou-se: o interesse pela leitura e escrita, como fonte de informações, aprendizagens, lazer e arte que possibilitam o acesso ao mundo trabalhista e à inserção social; respeito à relação de interdependência nos diálogos, ouvindo sem interromper e aguardando a vez de falar; participação como falante/ouvinte, expondo seus pontos de vista, argumentando sobre suas idéias e respeitando a dos outros; respeito à variedade lingüística do interlocutor, entre outros.

Dessa forma, ofereceu-se oportunidade para que todos participassem, opinando, planejando, construindo, manejando o conteúdo a ser trabalhado – gêneros textuais – e refletindo sobre o propósito maior: o desenvolvimento de competências. Como afirma Marcuchi, (2008, p.155 -156),



Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques, nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas.

Nesse sentido, percebe-se que o texto trabalhado de forma dinâmica fez a diferença no ensino de língua. O aluno foi se tornando, aos poucos, responsável pela aprendizagem, pois lhe foi dado autonomia para isso. Autonomia esta que propicia o pensar livremente, desenvolvendo, assim, capacidade de, posteriormente, continuar buscando a aprendizagem, independente de ter ou não alguém incentivando.

Se quisermos que nossos alunos continuem estudando, progredindo, precisamos realizar projetos como este, pois estudar com o método adequado – procedimentos – faz a atividade de estudar se tornar significativa em todos os sentidos.

Dante do mencionado, pode-se afirmar que trabalhar conteúdos significativos para o aluno é o primeiro passo para conquistá-lo e fazer com que permaneça, de forma espontânea, na escola.

Descrição da experiência, com indicação dos objetivos didáticos, etapas de execução, atividades realizadas.

Vem-se discutindo bastante, nos últimos anos, sobre a situação do ensino da Língua Materna em nosso país. Por exemplo, o que significa ensinar Português? Qual a importância desse ensino para a formação social do sujeito-aprendiz? Como fazê-lo de maneira significativa? Todavia, percebe-se que, apesar desses questionamentos e de várias pesquisas realizadas nessa área, pouca coisa mudou, no tocante ao trabalho sócio-histórico-discursivo que a língua(gem) agrupa ou congrega. Noutras palavras, o homem enquanto um animal social e simbólico, propriamente dito, necessita de/da linguagem, independente do seu contexto social.

Mediado por esses dizeres, faz-se necessário uma maior reflexão sobre a nossa prática docente, haja vista que fazer ciência, trabalhar com o conhecimento e mediar o aprendizado intelectual humano, não significa tão somente, atribuir culpas e mostrar fracassos. Ao contrário, o docente precisa ter consciência de que, hoje, a escola e a comunidade precisam estar antenadas com as mudanças e com as necessidades que envolvem cada sujeito.

Dante dessa forma de conceber a problemática que envolve o cotidiano escolar, explicita-se, que esse trabalho é oriundo de uma tentativa didático-metodológica que possibilite um fazer pedagógico que ultrapasse o continuísmo e/ou o ativismo da sala de aula. Desse modo, esse projeto didático tem como objetivo possibilitar um trabalho com o texto literário, através do fazer poético na perspectiva de que o aluno possa expandir sua emoção, criatividade, subjetividade, fantasia e o lado lúdico que vive, talvez de forma latente, em cada ser-sujeito-aprendiz. Em outras palavras, é através dessas possibilidades e/ou dessas aberturas que a expressão verbal desses pode ser trabalhada e/ou desenvolvida em sala de aula. Neste sentido, a escola precisa desenvolver um trabalho de produção do conhecimento que valorize o aluno, seu contexto e a própria situação de construção e/ou produção desse conhecimento. O processo criativo de produção emerge da própria interação verbal instaurada em sala de aula. Além do mais, a arte literária possibilita fazer-ler-compreender-sentir a linguagem enquanto uma conquista de liberdade de poder dizer e representar a experiência humana.

Em outras palavras, usaram-se como objetivos: - **Geral:** Criar condições para que o educando amplie sua capacidade criadora e sua sensibilidade estética a partir do trabalho com a linguagem literária. - **Específicos:** Resgatar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do texto



poético; Disseminar o texto literário – poesia – na escola, mostrando a importância de conhecer diversos gêneros textuais bem como seus aspectos específicos; Aprofundar os conhecimentos sobre o texto poético; Criar situações que incentivem os alunos a gostar de ler textos poéticos; Oferecer através da leitura, novas formas culturais: música, artes, etc. Trabalhar a divulgação autores brasileiros, nordestinos, inclusive os talentos (ainda ocultos) na própria escola; Rever os conhecimentos lingüísticos a partir de atividades propostas.

Vale ressaltar que “**Letrando com Poesia**”, experimento executado com êxito no contexto escolar micaelense – Escola Municipal Carlos Alberto Dias do Rêgo – foi realizado de 14 a 21 de novembro de 2007. Apesar de ter sido executado num curto período de tempo, foi de grande relevância didático-metodológica.

Iniciou-se, com a apresentação do projeto: Letrando com Poesia explicando, como seria; estabelecendo conteúdos a serem estudados e o porquê de estudá-los: sua importância para a vida escolar e pessoal de cada um.

O ponto de partida propriamente dito se deu através de uma sondagem sob forma de Tempestades de Idéias: Poesia é..., em que os alunos expuseram seus pontos de vista acerca do gênero poesia (ver anexos). Nessa atividade, fez-se uso tanto da leitura quanto da escrita. Em seguida, desenvolveu-se uma atividade/passatempo onde os alunos utilizaram o conhecimento lingüístico e formaram uma frase sobre poesia (Carmen Conde), eliminando algumas letras do referido passatempo, o que resultou uma conquista para os que, ainda, apresentavam maior dificuldade.

Dando continuidade, fez-se uma breve abordagem dos elementos que compõem o gênero poesia: ritmo/rima, verso/estrofe.

Já de posse de alguns conhecimentos sobre poesia, proporcionou-se o momento de uma produção poética e ilustração pelos alunos. Para tanto, apresentou-se a poesia CONVITE, de José Paulo Paes que, por sinal, induz a brincar com as palavras. O resultado foi muito bom. Os alunos gostaram da atividade e sugeriram fazer a leitura dos textos para a escolha do melhor. Eles foram bastante rigorosos na escolha, demonstrando, assim, alto poder de criticidade. Os textos foram reescritos, junto aos alunos, a fim de eliminar possíveis falhas.

Para a aula seguinte, sugeriu-se uma pesquisa, em que cada aluno traria a sua poesia para ler/declamar na sala de aula para os demais. Todos, sem exceção, trouxeram e leram. Alguns, os mais habilidosos, declamaram com êxito. Após a apreciação dos textos, formou-se o **Varal da Poesia**, o qual permaneceu na classe durante todo o projeto.

Apresentou-se, também, o gênero trovas populares, realizando, em seguida, uma atividade bastante criativa em que os alunos procuravam as palavras, em caça-palavra, para completar os versos, o que despertou a curiosidade já que essa forma lúdica de se trabalhar causa maior envolvimento nos alunos. Além disso, fizeram ilustração dos textos e revisaram-se os aspectos lingüísticos estudados anteriormente.

Outra atividade realizada que chamou atenção dos discentes foi a roda de poesia. Preparou-se, previamente, um caminho, com placas escritas, pela professora Ana Alice, de forma poética que os levavam às poesias. No local, encontravam-se dispostos vários livros de poesias e, para a surpresa dos alunos, a professora estava caracterizada de um autor: Gonçalves Dias para recebê-los recitando a poesia Meu oito Anos. A atividade resultou num grande recital já que o entusiasmo tomou conta da garotada.

Deu-se procedimento aos trabalhos, completando o poema: A porta, de Vinícius de Moraes, com base no sentido lógico e na rima. E, para desenvolver a criatividade do alunado, foram entregues alguns poemas fragmentados para que ordenassem a seu critério. Em seguida eram colados, ao lado, os poemas originais para perceberem as semelhanças e diferenças encontradas. Alguns não tiveram tantas dificuldades, pois conheciam o texto original. Outros, porém, dispuseram de bastante tempo para encontrar a organização das palavras de maneira a



atribuir um significado plausível. Além de organizar o texto, os alunos eram induzidos a ilustrá-lo, o que causava imenso prazer, pois (quase) todos gostavam de desenhar.

Para incentivar ainda mais o gosto pela linguagem poética, foi apresentado “o jardim da poesia” lugar de exposição para o cordel “No tempo em que os bichos falavam”. No ambiente alegre e colorido, foi recitada de forma espetacular a poesia “Todo Jardim. Em seguida cada aluno escolhia uma das plaquinhas com uma estrofe do cordel citado e declamava perante os demais. Foi um aprendizado novo para alguns que até então não havia declamado uma poesia e, para outros, foi o momento de expor sua habilidade, o que impressionou bastante a platéia.

Mobilizados pela euforia da apresentação, os alunos foram induzidos a produzir seus textos. Para isso, foram sorteados alguns animais que, aos poucos, se tornaram objetos de belas e criativas produções. No entanto, os textos não ficaram apenas no papel. Preparou-se um novo recital. Foram eleitos os melhores. Proporcionou-se, portanto, um caminho para a produção e/ou leitura de textos na escola.

Conheceu-se um pouco sobre os poetas brasileiros e contextualizou-se uma temática bastante discutida em nosso país: a seca no nordeste. Distribui-se, para cada aluno, uma estrofe do cordel ABC do Nordeste Flagelado, de Patativa do Assaré, para que os alunos retratassem, de forma teatral e criativa, o referido texto. Fizeram-se ensaios para que tomassem conhecimento de algumas técnicas a serem desenvolvidas na linguagem cênica, o que resultou numa grande aprendizagem.

Como o ABC fez tanto sucesso, resolve-se produzir o ABC da poesia. Essa atividade foi realizada de forma coletiva, momento de pensar juntos, de aceitar a opinião do outro e de se chegar a um consenso, tarefa fundamental numa sala de aula.

E, para finalizar, fez-se a socialização das atividades realizadas, durante o projeto, para alunos de outras salas, mostrando, assim, que as boas idéias têm que ser divulgadas, pois muito do que é feito fica entre as quatro paredes da sala de aula, perdendo-se, portanto, a oportunidade de mostrar o que há de bom em nossas escolas, já que o que há de negativo é percebido facilmente, não necessitando de divulgação. Todos os alunos se comportaram como verdadeiros atores, inserindo-se no personagem e/ou no ambiente descrito. Foi um momento emocionante e muito significativo na vida daqueles alunos. Momentos como esses fazem o professor valorizar a prática docente, não muito respeitada na sociedade e buscar novas formas de exercer a profissão.

Avaliando os resultados

A avaliação aconteceu através do próprio uso da língua nas diferentes manifestações: identificação do autor e do público a que se dirigiam os textos; domínio da mecânica da leitura: fluência, entonação e ritmo; produção de textos orais e escritos; exposição clara das idéias e sentimentos; capacidade de compreensão, identificação e utilização dos recursos estilísticos e semânticos adequados aos diversos textos lidos e produzidos, entre outros fatores.

Notou-se que “*a verificação e o acompanhamento dos trabalhos de projetos permitem avaliar a evolução conceitual, quanto à aprendizagem e às atitudes assumidas pelos alunos*”. (Martins, 2002, p. 92). Desse modo, os alunos, após realização do projeto, tornaram-se mais sensíveis, mais contemplativos, tranqüilos e, acima de tudo, mais comprometidos com a aprendizagem. Após a realização das atividades, fez-se uma avaliação escrita para ver se os objetivos haviam sido atingidos. Os alunos escolhiam palavras dispostas, em atividade mimeografada, justificando suas escolhas.

O desenvolvimento deste projeto foi proveitoso, percebendo-se que durante as aplicações das atividades, conseguimos despertar nos discentes uma melhor aprendizagem através dos estudos realizados e os procedimentos que nos proporcionaram alcançar os objetivos almejados.



Portanto, todas essas mudanças quanto à concepção anteriormente relatadas, trouxe uma grande contribuição para o desenvolvimento da nossa prática pedagógica, uma vez que requer teoria e prática simultaneamente para um melhor desempenho como profissionais da educação.

Quanto ao processo da avaliação da aprendizagem, envolve uma série de instrumentos, atitudes, valores e habilidades aprendidas como também a possibilidade da comparação de resultados obtidos e observação das ocorrências da aprendizagem em diferentes contextos.

Esses desafios contribuíram para se analisar que, quanto maior for a capacidade do educador para lidar com a oferta educativa baseada em contexto sócio-cultural, maior ele será aberto às repercussões das inovações, tanto no ensinar quanto no avaliar.

Conclusões

Após a experiência vivida, no decorrer da execução desse projeto, pode-se afirmar que foi de grande relevância para a prática docente. Durante esse período teve-se a oportunidade de conhecer mais de perto a realidade dos alunos.

O texto poético como ponto de partida foi cruciante para o êxito do trabalho. Nota-se, que o modo como o texto literário é introduzido em sala de aula poderá resultar em trabalho mais produtivo para se atingir aos objetivos desejados. Saber motivar o aluno para a leitura é, sem dúvida, uma das estratégias para torná-lo um leitor crítico. O ato de ler, em sentido amplo, corresponde ao processo de conhecer a realidade que nos cerca. Essa realidade se apresenta para cada um de nós através de diferentes linguagens.

Sendo assim, a poesia e a arte têm papel importante neste processo, por isso, a sugestão do ABC do Nordeste Flagelado de Patativa do Assaré, interpretado pelos alunos foi peça chave no projeto didático em questão, resultando, um espetáculo de sucesso, já que em cinco dias, apenas, os alunos se revelaram talentosos. Observa-se, portanto, que não existe receita para a educação dada certo; existem, sim, metodologias que, por não serem postas em prática, não se sabe se vai dar certo ou não. É preciso, pois, executá-las para se ter certeza do (não) êxito.

Vale ressaltar que, além da mudança da postura do professor, precisa também haver uma mudança de posicionamento dos órgãos centrais, da unidade escolar e da formação do educando.

Dessa maneira, fica claro entender que a formação profissional não implica em sustentar-se na dimensão pedagógica, nem na acumulação de teorias e técnicas, mas nos conhecimentos obtidos no decorrer dos estudos com vista a abrir um novo fazer sobre a prática em que as experiências, conquistas e descobertas sejam vistas com um olhar reflexivo.

Referências

ASSARÉ, Patativa do. *Cante lá que eu canto cá*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção aprender e ensinar com textos, v. 10)

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Jorge Santos. **O trabalho com Projetos de Pesquisa**: do ensino fundamental ao ensino médio. Campinas São Paulo. Papirus, 2001.



DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E EJA: OS DESAFIOS DE UMA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Flora Roberta G. C. de MELO

Maria das Neves dos S. SILVA

Maria das Graças da Cruz BARBOSA

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

"Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam." Paulo Freire, 2005:23)

Introdução

No mundo atual, a exclusão, a desigualdade e a violência são cada vez mais agudas. Buscando soluções para, no mínimo, tentar amenizar tal situação, a sociedade esforça-se para encontrar alternativas, nos seus mais diversos campos. A educação em direitos humanos é uma delas.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, assinada em 1948, pretende promover a dignidade humana, a liberdade de palavra, de crença e liberdade de se viver a salvo do temor e da necessidade, além da promoção da justiça e da paz no mundo. Um dos meios possíveis de tornar isto uma realidade, é o ensino e educação, além de adoção de medidas de caráter nacional e internacional.

A educação deve ser vista como estratégia, pois transforma os sujeitos, os conduz a ir além de onde estão e torna possível o reconhecimento da igualdade na diversidade.

A educação, de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, é um direito de todos:

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Por que a educação em direitos humanos é colocada como uma alternativa?

Segundo Carvalho (2008), a educação é o caminho para qualquer mudança social que se deseja realizar dentro de um processo democrático. Tal autor afirma que a educação em direitos humanos possibilita uma sensibilização e conscientização das pessoas para a importância do respeito ao outro, sendo assim, uma ferramenta fundamental na construção da formação cidadã, bem como na afirmação de tais direitos.

Partindo de tal premissa, conclui-se que a educação em direitos humanos é um instrumento de combate às violações de Direitos Humanos. Pretende-se através dela educar na tolerância, na valorização da dignidade e em princípios democráticos.

A implementação da educação em direitos humanos só é possível quando os educadores envolvidos estão aptos a trabalhá-la. Os educadores precisam ter conhecimentos específicos, além de uma “corporeificação das palavras pelo exemplo”.



O elemento central, segundo Tavares (2007), na educação em direitos humanos é a ética. E essa ética conforme Paulo Freire (1996) é marca da natureza humana, algo absolutamente indispensável à convivência humana. Apenas homens e mulheres são capazes de valorar, de comparar, intervir, decidir, romper, por isso é que somos seres éticos.

Buscaremos nesse texto tratar da experiência por nós vivenciada no Projeto PROBEX “Educando Jovens e Adultos em Direitos Humanos”, em seguida, abordaremos as especificidades dos sujeitos do trabalho desenvolvido. Buscamos em Paulo Freire o embasamento teórico para a elaboração desse trabalho, em que apresentamos como palavras-conceito *círculos de diálogos* e *palavras geradoras*. Por fim, expomos as experiências e os desafios encontrados no decorrer do desenvolvimento do referido projeto.

A Extensão

O projeto de extensão universitária “Educando Jovens e Adultos em Direitos Humanos”, do Programa de Bolsas de Extensão Universitária - PROBEX – da Universidade Federal da Paraíba, do qual as autoras participam como bolsista e voluntaria, tem como foco central a educação em direitos humanos.

A extensão universitária vem cumprindo sua função social, oportunizando, especificamente, neste projeto, a promoção da busca pela igualdade, liberdade e dignidade, dos educandos jovens e adultos da Escola Municipal Ministro José Américo de Almeida (E.E.M.J.A.A.), e propiciando a formação dos graduandos de Pedagogia envolvidos, que hoje podem se reconhecer como atores que constroem direitos e deveres, possibilitando uma melhora na vida de todos os sujeitos envolvidos no processo em questão.

Sabe-se que a missão fundamental da extensão é propiciar respostas às necessidades da sociedade, é um momento da prática profissional em que o discente se integra nesta sociedade de desigualdades, tornando-se ferramenta para a superação das mesmas.

Jovens e Adultos e suas Especificidades

Quando se fala em jovens e adultos, faz-se referência a um grupo específico da sociedade. Este conjunto de indivíduos, não são universitários, nem tão pouco profissionais que freqüentam cursos de especialização, mestrado ou doutorado. Trata-se de pessoas com histórias de vida distintas, mas com um ponto em comum: uma trajetória escolar marcada pela exclusão.

Os jovens e adultos aqui referidos, são aqueles com baixíssimo ou nenhum nível de instrução escolar, que por motivos sociais e econômicos, não concluem seus estudos no tempo devido, ou muitas vezes sequer freqüentaram qualquer instituição de ensino. A educação de jovens e adultos, conhecida também por EJA, é a modalidade de ensino oferecida para esses jovens e adultos que buscam a escola tardiamente com intuito de cursar algumas séries de ensino supletivo, séries convencionais ou simplesmente alfabetizar-se.

Paulo Freire em sua obra expõe um método “paulofreiriano” que ainda hoje é utilizado por muitos professores de EJA. Esse método promove o aprendizado através das situações corriqueiras dos alunos, situações do seu mundo de trabalho e de suas relações interpessoais.

A Orientação “Freireana” no Projeto Desenvolvido

O projeto trabalhado é orientado principalmente pelo método “paulofreiriano”.

Com base nos círculos de cultura de Paulo Freire, o grupo envolvido promove atividades denominadas *círculos de diálogo*. Nos quais, através de conversas informais e utilizando recursos midiáticos, cartazes e dinâmicas, todos ensinam e aprendem por meio de troca de



experiências e conhecimento. Busca-se com isso uma prática pedagógica que possibilite a percepção da realidade, sua análise e uma postura crítica frente a ela.

O grupo, sob a orientação da Coordenadora do projeto, a Professora Doutora Maria Elizete G. Carvalho, selecionou e organizou conteúdos e atividades condizentes com o tema e com as palavras geradoras previamente recolhidas na comunidade escolar, sugeridas por os jovens e adultos da escola campo de extensão.

Experiências e Desafios

Antes das atividades junto aos alunos da EJA serem iniciadas, houve uma apresentação à equipe de professores, supervisora, coordenadora e diretora da escola.

Nesta apresentação o grupo responsável pelo projeto se deparou com o primeiro desafio: o discurso de parte das professoras que afirmavam estar “cansadas de ver ensinar direitos. É só direitos, dever que é bom nada.” Neste caso, elas demonstram a ambivalência no discurso de muitos profissionais da educação, que clamam por seus direitos, mas os negam àqueles que deles necessitam e dos quais deveriam usufruir.

É inegável, entretanto, tanto no plano nacional, quanto no internacional, a presença de um discurso destacando a importância dos direitos humanos, porém as violações são visíveis a cada dia. O que fortifica a fala das pessoas que não acreditam em uma mudança deste quadro.

Freire (1996), no entanto, já afirmava que somos seres condicionados e não determinados. Tudo deve ser enxergado como possibilidade, e não como determinismo.

No primeiro círculo de diálogo, que aconteceu com a presença de alunos do 1º e 2º ciclo, nos deparamos com um discurso fatalista e imobilizante de uma aluna, que afirmava que “as coisas são assim e não vão mudar”. Ela disse ter cinco filhos, e que não adiantava ensinar nada a eles, pois mesmo que ensinasse, eles vão ter as próprias escolhas.

Esse episódio mostrou na prática, o que Freire (1996) quis dizer quando afirma que o formando desde o início da formação, deve convencer-se definitivamente que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou construção.

É no mínimo desolador ouvir dos alunos desabafos tão desesperançosos e descrentes. No entanto, o que poder-se-ia esperar de pessoas marcadas pela exclusão, miséria, violência, pobreza? A maioria deles parece estar acomodados, adaptados a situação desumana em que se encontram. Situação que fere praticamente todos os Artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Vivem uma dualidade, onde reconhecem o não cumprimento dos direitos que possuem, mas não acreditam na possibilidade de mudança. Por isso, é um desafio levá-los a acreditar que a Declaração possa realmente sair do papel e fazer parte do cotidiano deles.

Declaração esta, composta por trinta artigos, elaborada e promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 10 de dezembro de 1948 e que, a partir de então, faz parte do ordenamento jurídico dos países signatários. Isso significa que a organização das leis dos países que a assinaram deve condizer com os artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. No caso do Brasil, a Constituição Federal de 1988, teve como orientação a Declaração.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos trás como direito fundamental o respeito à dignidade da pessoa humana, em que apresenta como condição única o fato da própria existência. A dignidade humana consiste na aceitação do outro enquanto um ser carregado de diferenças históricas, sociais, políticas, físicas, étnicas, religiosas, ideológicas e culturais, porém iguais em dignidade e direitos. No que se refere à uma educação calcada nas bases do respeito à dignidade humana, situamos o papel social e político do educador enquanto sujeito consciente de sua responsabilidade frente aos educandos através de uma prática pedagógica que contemple a pluralidade dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Tendo a educação, como forma de desalienação, transformação e libertação, princípio que norteia uma educação em direitos humanos com o propósito de se educar na tolerância e no respeito à diversidade.



Rezende (apud Tavares, 2007) nos lembra que a atuação dos condutores da política brasileira condenou, e ainda condena a maioria da população brasileira a conviver com o analfabetismo, fome e abandono de modo geral. Há uma nítida de naturalização das desigualdades.

É neste ponto que entra o caráter emancipador e transformador da educação em direitos humanos.

Emancipador, pois pretende libertar os sujeitos das injustiças históricas, econômicas, políticas e sociais. É necessário lembrar que, ninguém pode libertar o outro. O ser humano só pode libertar-se a partir da sua busca pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar pela libertação (FREIRE, 2005). “Ninguém liberta ninguém, ninguém se libera sozinho: os homens se libertam em comunhão” (2005, p. 58). Freire afirma ainda que a liberdade deve ser conquistada e não doada.

Considerações Finais

A Educação em Direitos Humanos - EDH - exige que todos os envolvidos no processo educacional tenham como norte o objetivo de ter uma vida em sociedade de modo democrático, sendo a democracia mais que um modo de governo, e sim um modo de vida. (Teixeira, apud Tavares 2007)

Exige ainda a consciência que a Educação em Direitos Humanos não é algo que se aprende hoje para se fazer amanhã. Só se aprende na vivência. Requer o conhecimento de direitos e deveres. Uma vez que, para humanizar em direitos humanos é antes preciso humanizar-se, colocar-se no lugar do outro, compreender e respeitar o que há de diverso nas relações humanas.

Educar em Direitos Humanos é vivenciar o respeito à dignidade humana, é ser igual em direitos e diferentes na diversidade. É ter como alicerce uma concepção de cultura de paz, buscando sensibilizar e sensibilizar-se, em um processo dialético, buscando despertar a sociedade como um todo para a essencialidade do ser humano, enquanto ser agente de sua história, construtor e defensor de sua cidadania.

Assim sendo, possibilitar um olhar aos educadores e aos alunos da EJA, através do Projeto “Educando Jovens e Adultos em Direitos Humanos” pode ser considerada uma ação em favorecimento da promoção dos direitos humanos, como forma de fomentar nesse público alvo concepções acerca do que é, quais os princípios que o regem, o porquê de seu surgimento e do que é tratado pelos direitos humanos, daí a relevância de repensarmos à educação por esse ângulo.

O que se espera é que a Educação em Direitos Humanos, que se tenta promover, seja um motor da libertação dos alunos da E.E.M.J.A.A. Que através da EDH eles reconheçam que é possível transformar o espaço em que estão inseridos, a vida pessoal, a vida profissional, as relações interpessoais, e sendo ainda mais otimistas, o mundo.

Referências

BOBBIO, Noberto. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Campus, 1992.

COMPARATO, Fábio K. **A afirmação histórica dos direitos humanos.** 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. **A educação entre os direitos humanos: de direito natural a direito humano fundamental.** In: Conferência Internacional de Sociologia. João Pessoa, 2008. CD-ROM.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

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

LIBERATI, Wilson D. **Direito à educação**: uma questão de justiça (Org.). São Paulo: Malheiros, 2004.

SCHILLING, Flávia (org.) **Direitos humanos e educação**: outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2005.

TAVARES, Selma. Educar em direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria G, et al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

BRANDÃO, Elias Canuto; CECÍLIO, Maria Aparecida; BARROS, Marta Silene Ferreira. **Direito a Integridade Humana**. Maringá: Programa de Pós-graduação em Geografia-UEM, 2002

FERREIRA, Bartolomeu. **Direitos Humanos - Uma medida de cidadania**. Brejo dos Santos - Paraíba , 2003.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; NADER, Alexandre Antônio Gili; DIAS, Adelaide Alves. **Subsídios para a Elaboração das Diretrizes Gerais da Educação em Direitos Humanos - Versão preliminar**. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2007.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Um breve histórico dos direitos humanos. In: CARVALHO, José Sérgio. **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PIOVESAN, Flávia. Concepção contemporânea de direitos humanos. In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (Orgs.) **A educação entre os direitos humanos**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo,SP: Ação Educativa, 2006.

SILVEIRA, Rosa Maria G, ET AL. (Orgs.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da Ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria G, et al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Direitos humanos no Brasil: abrindo portas sob neblina. In: SILVEIRA, Rosa Maria G, et al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.



PRÁTICAS DE ESCRITA: CONCEPÇÕES E ENSINO

Francicleíbia Nicolau da SILVA

Wallace DANTAS

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Introdução

Os mais recentes estudos sobre a escrita têm apontado uma verdadeira discussão sobre como essa prática está sendo planejada, realizada e avaliada em sala de aula. Dentre os motivos que impulsionam essa discussão, destaca-se o fato de que uma orientação dialógica de ensino da escrita compõe os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa desde 1997, ano de primeira edição deste documento. De lá para cá, temos assistido a uma verdadeira busca desenfreada pelo saber através de cursos de graduação e pós-graduação que torna essa modalidade de ensino como objeto de investigação e atualização profissional. É, portanto, na Universidade que o aluno e o atual professor encontram subsídios para fundamentar o seu fazer, seja atualmente para aqueles que estão em sala de aula, seja futuramente para aqueles que já vislumbram os desafios da docência.

Nesse sentido, entender que escrever é habilidade que requer diferentes formas de tratamento didático torna-se uma necessidade comum, já que, de certa forma, os estágios supervisionados ou cursos de curta duração oferecidos ou não pela UFCG no campus de Cajazeiras são insuficientes para atender a demanda ou aproximar de forma mais efetiva a Universidade da comunidade beneficiada por ela. Por esta razão, o projeto, de uma forma geral, busca contribuir para a ressignificação da prática de escritura em uma escola pública do sertão paraibano a partir de uma perspectiva teórico-metodológica sócio-discursiva.

Esse cenário evidencia questões como a fragilidade da formação do professor de língua portuguesa, as necessidades do ensino público, a incompreensão das mudanças teóricas e metodológicas que caracterizam as novas concepções de ensino da língua, mas, por outro lado nos dão a oportunidade da intervenção, do convívio com a comunidade e da descoberta de suas reais carências quanto ao ensino da língua e a possibilidade do diálogo entre teoria e prática, já que estamos com esse projeto fazendo o percurso inverso: é a universidade que se dispõe a estar nas escolas, a dialogar com seus professores e com eles programar novas ações.

Por volta de 1990 no Brasil, atenta Kleiman (1995), os estudos sobre uma concepção de escrita pautados numa investigação social abriram espaço para que a Lingüística e a Lingüística Aplicada se propusessem a investigar os impactos dessa habilidade em contextos sociais específicos que não só estivessem presentes no ambiente escolar, mas também fora dele. O funcionamento da escrita passa então a ser visto como prática que é, entre outros fatores, determinado por intenções, objetivos, contexto e diferentes formas de uso textual/discursivo que caracteriza o uso situado da língua.

O professor da escola pública brasileira tem se deparado com situações angustiantes no que diz respeito ao ensino da língua portuguesa. Se há duas décadas o ensino da gramática era a certeza de que seus alunos escreveriam com desempenho satisfatório, isto não é mais a garantia de que o ensino está bem, prova disso é o que se revela nos testes de avaliação de ensino médio no nosso estado, como revela o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) no balanço do ensino médio do ano de 2006. A Paraíba amarga à média mínima de 33, 66 nas escolas públicas e 45, 45 nas escolas privadas.

Observamos nessa problemática que os impactos das novas teorias sobre escrita fortemente representados pelas descobertas de disciplinas como Sociolingüística,



Psicolingüística, Lingüística Textual e Análise do Discurso impulsionaram a compreensão do fracasso escolar, mas não o justificam. A abertura da escola pública e os demais programas de assistência e acompanhamento do aluno (Programa Bolsa Escola, Amigos na escola, por exemplo) deveriam minimizar as carências desse ensino, o que, infelizmente não tem acontecido.

Com a inserção dos alunos no universo da escrita, concebida como prática social, a escola seria mantenedora de experiências múltiplas nas quais os sujeitos se envolveriam diretamente e de forma não só escolar, mas cidadã e política, o que requer não só a participação do aluno nas práticas propostas e desenvolvidas pela escola, mas, de forma semelhante, a participação do professor nessas práticas. Ele, especialmente, precisa compreender a dinâmica de sua tarefa nessa nova investidura de ensino que dá papéis ativos a todos que nela se encontram e que exige do professor, em especial, uma capacidade não só intelectual para trabalhar os saberes de uma determinada área, mas também uma maturidade crítica para avaliar seu trabalho e reorientá-lo à luz de leituras atualizadas e de sua interação com a realidade que o cerca. Isso significa dizer que os saberes desse profissional não são só advindos de uma formação específica, eles se constituem para além da academia, no diálogo com o cotidiano pedagógico e com a realidade social dos alunos e a sua própria. Justifica-se, nesse caso, a busca por diferentes formas de ensinar, de trabalhar os fenômenos lingüísticos no tocante às práticas letradas, com uma visão mais ampla de que os saberes são construídos nas relações interativas entre quem ensina e quem aprende, numa íntima relação que nem sempre é simples.

Do que precede, elegemos duas questões fundamentais a serem respondidas neste excerto.

1. O que os professores de ensino médio sabem sobre a escrita? (saberes lingüísticos, textuais-pragmáticos, e referenciais)
2. Como esse(s) saber(es) foram adquiridos e de que forma eles se presentificam em suas práticas?

1. Concepções de Escrita e Ensino

As diferentes abordagens sobre o ensino da escrita são tratadas sob diversos enfoques, entre eles interessa-nos: o do produto e o do processo. Na primeira, as atividades de escrita exigem que os alunos demonstrem domínio de regras gramaticais e organização retórica do texto. Enquanto processo, a escrita se desenvolve atendendo às mais distintas necessidades que os alunos têm para se comunicar e, por essa razão, se torna um enfoque mais rígido, já que não só valoriza a capacidade de expressão do sujeito, mas sua capacidade de escolha de um gênero, da adequação lingüística que ele exigirá, etc. O entrelaçamento dos dois enfoques, em condições favoráveis, ressalta Pica (1986), dá ao aluno a oportunidade de um trabalho efetivo sobre escrita. Em torno desses enfoques, questões com respostas pouco consensuais fazem parte do tratamento dado à escrita na escola, como saber para que e para quem os alunos escrevem? Que necessidades os alunos têm para escrever? Que objetivos essa escrita alcança? Que perspectiva o professor dá a essa prática?

Em geral, a escrita na escola ocorre atendendo a seis propósitos: o reforço, o treino, a imitação, a comunicação, a fluência e a aprendizagem (RAIMES, 1987) e pode ser estudada em função de um desses propósitos ou pode ser abordada heuristicamente, comungando todos ou alguns deles. A escolha reflete quase sempre a postura teórica do professor e do seu fazer.

Partindo de uma abordagem heurística desses propósitos, a escrita, aqui passa a ser concebida enquanto a utilização concreta de enunciados (orais e escritos), que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana. (BAKHTIN, 1992) e *se deduz da necessidade do homem de expressar-se, de exteriorizar-se* (BAKHTIN, idem, p. 289). Essa dimensão de escrita explora sua participação na vida social de seus usuários e nela está envolvida, revelando subjetividades, ideologias e modos plurais de expressão denominados pelo



autor de gêneros do discurso. Para entender os vários recursos lingüísticos que caracterizam a escrita, Oliveira (2002) destaca alguns deles: a. os efeitos de sentido que o escritor quer produzir ou sua intencionalidade; b. os posicionamentos e/ou as atitudes que ele assume frente ao leitor, à instituição para quem escreve e para si mesmo; c. as representações e crenças que ele tem do mundo, do ato de escrever, isto é, da natureza da escrita, da figura do escritor e das exigências e demandas das próprias práticas de letramento, que, naturalmente, são carregadas de ideologias; d. os processos identitários do escritor – discurso e identidade estão inexplicavelmente ligados; e e. as posições ideológicas, tanto explícitas quanto implícitas que envolvem a expressão escrita e oral.

Esses recursos comungam com a definição de letramento proposta por Kleiman (1995, p.11), ao concebê-lo como um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder. As práticas de escrita, nesse sentido, não estão sozinhas, mas se dão em íntima relação com o ato de ler

Em conformidade com o modelo teórico abordado, essa pesquisa se constitui como qualitativa e de campo, já que se apoia numa reflexão, estudo e intervenção dos mais diversos fatores que implicam nas práticas de escritura que ocorrem em escolas públicas do sertão paraibano. Nesse sentido, acreditamos que não basta apenas conhecer os grupos envolvidos, é preciso compreender como esses grupos se constituíram e inventariar sobre as diferentes formas de comportamento e construção dos saberes que têm sobre o objeto aqui tratado.

O paradigma qualitativo requer do grupo que investiga e do grupo investigado uma relação estreita e ética, na qual se faz salutar saber que a nossa participação é colaborativa e não julgadora. Entendemos que o papel a ser exercido é muito mais de parceria, de construção de saberes, o que não nos dá o direito de enquadrar determinadas condutas, comportamentos ou práticas vistas e analisadas *in loco*.

2. A Escrita sob a Ótica do Professor: Reflexões Iniciais

As investigações sobre as práticas de escrita realizadas em escolas públicas da Paraíba, especificamente do sertão paraibano, estão sendo feitas em salas de aula do Ensino Médio da Escola de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Constantino Vieira da cidade de Cajazeiras - Paraíba. Essas investigações vêm acontecendo de uma forma sistematizada visando a uma compreensão de como a escrita acontece no ambiente escolar. As informações aqui apresentadas fazem parte de um questionário aplicado a dois dos professores de língua portuguesa que fazem parte da escola, observando a relação do professor com escrita.

As perguntas que orientaram o questionário com as professoras do ensino médio constituem o primeiro ponto desta análise. As duas professoras que responderam ao questionário lecionam no ensino médio, uma possuindo 18 anos de profissão e a outra 17. A professora 1 é pós- graduada, tendo sido formada no ano de 1987 e é efetiva. A professora 2 é também licenciada, tendo concluído seu curso no ano de 1987, sendo também efetiva. O questionário foi aplicado em uma reunião estabelecida exclusivamente para esse fim. Logo abaixo estão algumas perguntas contidas no questionário, com as respectivas respostas dadas pelas professoras seguidas de uma breve análise nas bases teóricas aqui apresentadas.

Quando questionadas sobre as finalidades que o ato de escrever assume fora e dentro do espaço escolar, as professoras dizem:

Prof^a. 1

"Escrevo sempre fazendo relato de experiência das atividades realizadas em sala de aula."

Prof^a. 2



“Nas circunstâncias exigidas no trabalho com a finalidade de desenvolver as aptidões para um bom ato de ler e de escrever, como também desenvolver textos que fortaleçam o estudo de espírito do escritor – no caso Eu.”

Quanto à resposta da Profª. 1 observamos que ela declara sempre escrever, mesmo quando não está desempenhando suas funções escolares, portanto é neste momento que ela ativa diversos saberes como o objetivo do ato de escrever, sua função, suas escolhas lingüísticas, monitoramento, inferência, auto-interrogação, introspecção e interpretação. Quanto à resposta de Profª. 2 a escrita desta professora se dá especificamente em situações de trabalho, quando ela desenvolve as aptidões de um bom ato de ler e escrever, talvez, julgado assim pela professora por isto lhe permitir fazer uso de gêneros diversos e assim fortalecer o “espírito” escritor que ela tem.

Quando indagadas sobre como trabalho em relação à escrita vem sendo desenvolvido em sala, as professoras responderam:

Profª. 1

“O trabalho com aluno vem sendo desenvolvido através de textos de circulação social e livros paradidáticos.”

Profª. 2

“Este conjunto de atividades de início acontece com a leitura de textos pequenos de tipologias diferentes, em seguida leituras de contos, crônicas e romances”.

Em relação à resposta da Profª. 1 o trabalho da escrita vem sendo desenvolvido através de textos de circulação social e livros paradidáticos, contando também com o auxílio de jornais, revistas e pesquisa na internet. Com isso, observamos que tais práticas são exercidas de uma forma isolada e excessivamente metódica, não sendo levado em consideração o que conhecemos por letramento, que diz respeito às inúmeras práticas sociais que integram direta ou indiretamente a produção e/ou leitura de materiais escritos. Em se tratando da resposta da Prof. 2 ela descreveu apenas os materiais que são utilizados no trabalho com a escrita e não os métodos adotados nesse processo, ainda houve a citação de “textos pequenos” que vem sendo trabalhados, não explicitando que textos são estes e suas funções nestes trabalhos. Com isso observamos que existem lacunas nas respostas devido ao fato das respostas não corresponderem ao que foi perguntado.

Questionadas em relação às dificuldades que enfrentam no processo da escrita na sala de aula e obtivemos as seguintes respostas:

Profª. 1

“A escassez de material didático para se trabalhar os textos que não estão no livro didático. Outra grande dificuldade é o desistímulo por parte dos alunos.”

Profª. 2

“Em um universo complicado como é a mente do alunado atual, as dificuldades estão presentes sem sombra de dúvida e fazer com que aluno reconheça que o ato de ler é enriquecedor constitui um grande desafio”.

Conforme a resposta da primeira professora, as dificuldades por ela apresentadas são de certa forma fáceis de serem resolvidas, pois esse desestímulo por parte dos alunos, pode ser ocasionado, dentre outros fatores, pelo próprio docente a partir do momento em que ele tende a abolir completamente a reflexão sistemática sobre a língua na sala de aula; quando tende a permanecer fiel ao livro didático; ou quando experimenta, sem muita convicção ou segurança, exercícios tradicionais aplicados de forma não-sequenciada (Garcez, 1998).Quanto à resposta da segunda professora foi esperado quanto à essas dificuldades que ela relatassem exemplos como: a atribuição de sentido, dificuldade de compreender textos diversos, ortografia, a dificuldade de escrever mesmo quando o aluno tem o hábito de ler, entre outras possíveis possibilidades. Nesse



ponto, a professora responde como dificuldade a resistência do aluno diante da escrita, não a reconhecendo como sendo importante, embora essa "resistência" não seja realmente uma dificuldade.

Em seguida, para sabermos quais estratégias são realizadas para que a escrita se torne uma constante na rotina escolar, foram dadas as seguintes respostas:

Prof^a. 1

"Quando se trabalhar textos de circulação social leva-se para a sala de aula, jornais, revistas e pesquisas na internet".

Prof^a. 2

"Primeiramente orientar o aluno para a leitura mas deixá-los livres para escolher a temática trabalhada nesta leitura ou seja (deixo) permitir que o mesmo escolha o livro (que) cuja leitura é agradável para o mesmo".

No que diz respeito às estratégias realizadas diante das dificuldades encontradas a fim de melhorar o desempenho do aluno, o que foi respondido não foi de acordo com a pergunta feita no questionário, pois foi questionado sobre as estratégias e não sobre os diversos tipo de textos que são usados como vai nos dizer a prof^a. 1. Outra coisa importante de ser ressaltada é o fato de que se é o aluno que escolhe a temática, conforme a prof^a. 2, como eles vão escolher uma temática que já está sendo trabalhada? Vemos que as respostas deixam lacunas a serem preenchidas, baseando-nos em uma teoria sociointeracionista que leva em consideração o caráter interativo e dialógico da construção do texto.

Por fim, elas responderam sobre que objetivos são traçados para o ensino da escrita no nível médio e encontramos a seguintes respostas:

Prof^a. 1

"Dar oportunidade ao aluno de conhecer os diferentes gêneros textuais e principalmente os textos que circulam na sociedade".

Prof^a. 2

*"Nível Médio 1- leitura de textos jornalísticos;
2- análise dos respectivos textos;
3- produção textual resultante de um trabalho de pesquisa realizado pelos alunos e acompanhado pelo professor;
4- leitura de livros: crônicas e contos;
5- realização de resumo e produção textual".*

Tendo em vista a resposta do prof^a. 1, vemos que a resposta sobre os seus objetivos foi incoerente e imprecisa, deixando uma enorme lacuna e nos fazendo entender que a sua metodologia é aleatória, por não apresentar objetivos coesos para a prática do ensino em sala de aula. Na resposta do prof^a. 2 vemos que os objetivos traçados para o ensino das práticas sociais no nível em que leciona, na verdade não se tratam de objetivos, mais sim de atividades e materiais até então utilizados, resumindo-se em leitura, produção de textos jornalísticos, contos, crônicas, resumos, entre outros.

Partindo dessas questões, os professores revelam que a escrita acontece em suas vidas de uma forma não muito planejada, ou seja, não possuem objetivos para que escrita venha acontecer de uma forma coerente e para que a produção de textos diversos venha acontecer de uma forma que incentive cada vez mais a produção dos mesmos.

O trabalho com a escrita vem sendo desenvolvido com certa dificuldade, devido ao fato de que os alunos apresentam pouco ou nenhum interesse sobre a leitura e escrita. O processo de escrita, como deixou claro as professoras que responderam o questionário, acontece



de forma lenta e gradativa, devido ao fato d.os alunos não demonstrarem tal interesse sobre a produção de textos escritos.

Considerações Finais

Atualmente, existe uma necessidade mais que urgente de se investigar como acontece o processo de escrita nas salas de aula das escolas do Brasil. É a partir dessas respostas que podemos esperar que este trabalho, ainda que preliminarmente, possa contribuir para a melhoria do ensino da escrita. Sabemos que tal processo, como acontece nas nossas escolas, ocorre de uma forma que deixa lacunas, prejudicando assim, o sistema educacional vigente no nosso país. Com isso vemos que o professor de língua portuguesa tem se deparado com situações difíceis, caracterizadas ou não pelas condições de sua própria formação e as que se oferecem nas escolas públicas do Estado, e de grande risco, por não saber contornar tal situação.

Partindo desse diagnóstico, esse trabalho continua em desenvolvimento, como uma tentativa de contribuir para que, em sala de aula, a escrita possa se constituir de forma mais social e cidadã.

Referências Bibliográfica

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

GARCEZ, L. **A escrita e o outro: Os modos de participação na construção do texto**. Brasília: UNB, 1998.

KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras. 1995.

OLIVEIRA, M. S. de. **A escrita como prática social situada**: formas de contextualização. Texto apresentado na XIX Jornada Nacional de Estudos Lingüísticos, UFC, 2002.

PICA, T. *An Interactional approach to the teaching of writing*. FORUM, v. 24, n.3, p. 6-10, 1986.



AS QUEIXAS DE AUGUSTO

Francielly Alves PESSOA

Paula Kelly Soares de SOUSA

Universidade Federal de Campina Grande. (UFCG)

“Poeta da morte” para alguns críticos literários, Augusto dos Anjos veio revolucionar a poesia brasileira com seu traço e caráter pessimista; o humano em decadência, ou a decadência do humano. O reconhecimento da profunda riqueza de sua obra não poderia deixar de ser, tendo em vista o peso e vida, ainda que paradoxalmente tratando com demasia o tema da morte, presentificado em seus versos. Há em Augusto dos Anjos um romântico extraordinariamente metafórico que se debate com um místico simbolista, mesclando antagonicamente uma solução que resultará na expressão ímpar e inigualável da dor, como a única forma de purificação ou de entendimento pelo próprio ato da vida.

Detentor de um profundo conhecimento científico, aliou este a sua augusta habilidade com as palavras, liames ideais entre o devaneio e o discurso poético. Augusta, pois seu nome implica o maravilhoso dom de proceder a um tempo poético ainda hoje em construção. Mais que melancólico crítico da hipocrisia e do futuro mísero a mercê de um verme, que a vida nos destina, suas poesias são reflexão, são prazer, são sadismo, masoquismo, são filosofia, mas também refletem uma lírica sem igual que constrói a dialética do ser e não ser: ser aquilo que se almeja e, concomitantemente, estar repleto de um não-ser, de um corpo que nasce para morrer, de uma morte que não nos deixa ser e que está marcada pelo nascimento.

Esse pensar o ser e o não-ser em Augusto dos Anjos nos remete às suas angustias, à sua dor vivente pela oscilação entre o acreditar e o desacreditar. Marcada por uma forte influência do pensamento de Schopenhauer, a produção poética de Augusto não vem a ser somente sua própria dor, seu próprio pesar sobre o mundo em que a realidade é preenchida por um vácuo de vontades não satisfeitas. Em suas linhas, Augusto consegue nos levar ao encontro daquilo que é pertinente a cada ser humano, aos seus pontos mais abstratos e íntimos de desejos; desejo por algo que está acima do corpo e alma, desejo de suprimir a dor presente em cada ato humano que nos faz encarar a triste realidade descoberta e sofrida pelo poeta: a certeza da morte.

É do nosso entendimento que a obra de Augusto dos Anjos enseja uma série de interpretações e inferências. Mais do que uma abordagem científica, vai ao encontro daquilo que é mais subjetivo à realidade humana, partindo de fatos do cotidiano até a maior obscuridade da vivência humana.

Partindo dos pressupostos que regem essas considerações, visamos, por meio deste, demonstrar como a escrita poética de Augusto dos Anjos pode proporcionar mais que um momento de melancolia a um leitor perturbado pelos excessos do devaneio, mas um verdadeiro momento de encontro metafórico entre as filosofias e as ciências da vida. Com isso, esperamos que a leitura dos poemas de Augusto dos Anjos possa ensejar aos estudiosos e mesmo aos admiradores da sua poética, um refletir, diante de inúmeros ângulos, sobre as dores e verdades que permeiam nosso devir, particularizadas por Augusto, disfarçadas, eventualmente, pela rejeição em respeitar os ditos elaborados de quem não reprimiu a angústia de chorar a condição humana.

Para tanto, ilustraremos nossa percepção através da análise de alguns aspectos estilísticos e filosóficos que permeiam toda a obra de Augusto, aqui ensejadas pela leitura de suas “Queixas Noturnas”, poema que consideramos um dos mais completos de um “Eu do Anjos”.

O poema “Queixas Noturnas”, como o próprio título sugere, é a síntese de uma lamentação noturna daquilo que há de mais introspectivo à realidade particular que é a mesma



realidade universal de cada um: a consciência da verdade; por uns, sentida sutilmente, por Augusto, sentida veementemente. Já nos primeiros versos podemos perceber as lamentações paradoxais entre as dúvidas e as certezas presentes personificadas pela imagem da dor e da alma do eu-lírico:

Quem foi que viu a minha Dor chorando?!

Essa união interrogativa e exclamativa remete a um inconformismo enfatizado e, ao mesmo tempo, afirmativo diante da realidade da dor, de uma dor que ninguém presencia ou não se deixa perceber como o eu-lírico o faz. Mas essa dor não é uma dor comum; é a Dor personificada na figura de um ser, onde a palavra consegue delineá-la e transmiti-la através do som e imagem, não finitamente, e sim como algo que está em plena construção e não distante:

O homem que aprendeu a ler e interpretar o mundo silabando vê-se, pelo instrumento mediador que é a linguagem e suas leis próprias, apartado da plenitude imediata do que os olhos podem ver, os ouvidos escutar, a mão ‘apreender’, e busca o caminho de volta, trata de lograr uma plena compreensão do mundo concreto, salvando o silabeio no que é possível. (BÜHLER, apud BOSI: 2000: p. 31)

Esse delimitar a dor num tracejado humano transcende a personificação em Augusto; ela significa tudo.

Nas linhas que se seguem na estrofe, temos em

Saio. Minh’alma sai agoniada.
Andam monstros sombrios pela estrada
E pela estrada, entre estes monstros, ando!

outro processo de personificação, que vem revelar a solidez e a concretude de uma alma angustiada pela dor e que sai erroneamente pelas estradas, encontrando monstros sombrios. Resta-nos avaliar quem ou o que são esses monstros. Diante da certeza do que o futuro prepara, pré-determinado à nossa vontade e origem, há de pensar-se num eu-lírico profundamente marcado por um sentimento de desespero, a tal ponto de não seu corpo, mas sua alma mesma sair agoniada. Nesse ponto, podemos perceber os traços simbolistas que se configuram na escrita de Augusto, mesclando e atribuindo ações humanas concretas a algo abstratamente e ideologicamente impalpável. É o místico augustiniano se manifestando. Que monstros assombram essa alma desesperada? Não será o eu-lírico um desses monstros que se percebe como tal, causa maior de seu desespero? Ou é monstruoso descobrir-se homem ou nada em meio à realidade da dor?

No que segue temos,

Não trago sobre a túnica fingida
As insígnias medonhas do infeliz
Como os falsos mendigos de Paris
Na atra rua de Santa Margarida.

Nas estrofes mencionadas, como ao longo de todo poema, é inegável, e mesmo contraditório, a construção de descargas emotivas tão sutis que vem a revelar um pesar e queixas quanto à índole do eu-lírico se comparadas com os seus “mendigos na atra rua de Santa Margarida”. Essas insígnias falseadas encontradas nos mendigos retratados no poema talvez não estejam presentes no eu-lírico devido a sua aceitação da verdade, apesar da dor que lhe rodeia e



perturba. O homem para demonstrar sua infelicidade não necessita estar à mercê de uma triste realidade no que concerne, por exemplo, a sua condição social. Talvez para o eu-lírico, sua tristeza não necessitasse provir de um estado de pobreza econômica, quando mais pobre sentia-se sua alma pela assombração que os tempos lhe revelavam e sua ciência comprovava. A infelicidade transpõe os fatores físicos e sociais, e vai lançar-se ao mundo do abstrato e da percepção da mentira que é a vida.

O quadro de aflições que me consomem
O próprio Pedro Américo não pinta...
Para pintá-lo, era preciso a tinta
Feita de todos os tormentos do homem!

O caráter hiperbólico para demonstrar sua dor manifesta-se de forma muito própria e original. Para se pensar na intensidade de suas aflições, nem mesmo um renomado pintor como Pedro Américo serviria para o trabalho; para tanto, seria necessário unir em um quadro, metáfora para aproximar a concretude de uma pintura com um estado de espírito, todas as aflições do mundo. A dor do eu-lírico é tamanha que se confunde com a dor do mundo; isso pode relacionar-se com o sentimento de eternidade, onde o eu-lírico carrega sozinho o peso da situação que, possivelmente, somente ele o sentisse.

Seguindo uma linha de pensamento, que encontra na figura de Schopenhauer o seu mestre ideológico, o eu-lírico busca algo que está acima de si; a vontade, tão difundida por Schopenhauer, não satisfaz o desejo de expandir e dissipar esse sentimento de aflição, o que leva ao pessimismo do não encontrado e vai expressar-se no lirismo de uma alma que busca a solução mais impensada:

Como um ladrão sentado numa ponte
Espera alguém, armado de arcabuz,
Na ânsia incoercível de roubar a luz,
Estou à espera de que o sol desponte!"

Sobre os postulados de Schopenhauer, avalia-se que a vontade é a causa de todo sofrimento do homem, pois este busca incessantemente a satisfação e, não encontrando-a, busca novamente outro estímulo à vontade, o que causa o sofrimento pela sempre frustrada satisfação. No caso do eu-lírico do poema, a melhor saída é aquela que não existe, que está além das possibilidades. A vontade de encontrar uma resposta àquele desespero com o qual se depara traz consigo o sentimento de angústia e de dispersão.

Esse sentimento de desespero, incompreensão e dor torna-se mais forte e a cada passo que as linhas vão sendo formadas tem-se uma idéia clara de dispersão e impossibilidade de concretude, confirmadas no poema pela mistura de sentimentos e sensações:

Bati nas pedras de um tormento rude,

A atribuição de características concretas, mais uma vez presente, une a sensação de tormento que ocorre não em forma de pedras, mas as pedras parecem ser um objeto que pode significar o sentimento do eu-lírico.

E minha mágoa de hoje é tão intensa
Que eu penso que a Alegria é uma doença
E a Tristeza é minha única saúde."



Percebemos nesses versos uma subjetividade única, marcada por uma crise existencialista que encerra toda sua subjetividade em torno de outra personificação – a Tristeza. Algo tão comum ao eu-lírico é a tristeza que, quando em momento de alegria, esta é que vem a ser uma doença. Podemos atribuir a esta passagem um irracionalismo que, nos parâmetros de Kierkegaard apontados por VÁZQUEZ(1982) torna-se absoluto “*porque o indivíduo existe unicamente no seu comportamento plenamente subjetivo.*”(p.253) Daí, podemos apreender que, o que torna o eu-lírico tal no contexto das “Queixas” é a sua incapacidade subjetiva de alcançar a satisfação do seu desejo, talvez de libertação da dura realidade que a vida transformou-se, ao mesmo passo que consegue difundir de maneira fantástica e própria a sua dor.

Apesar de todo pessimismo crescente com a noite que vai chegando apavorante (“A noite vai crescendo apavorante”), ou melhor, o próprio eu-lírico é que vai tornando-se apavorado, observa-se uma consciência perante o conformismo com a sina da vida humana, retratada como uma eterna luta contra a natureza, que nem mesmo um forte Hércules vem a tombar, confirmado em versos como:

E eu luto contra a universal grandeza
Na mais terrível desesperação...
É a luta, é prélio enorme, é a rebelião
Da criatura contra a natureza!

E muitas vezes a agonia é tanta
Que, rolando dos últimos degraus,
O Hércules treme e vai tombar no caos
De onde seu corpo nunca mais levanta!”

Um dos aspectos mais marcantes dessa poesia, não somente a de “Queixas”, como também na extensão da obra de Augusto, é a capacidade de unir extremos. Partindo de uma visão tão particular, Augusto consegue criar liames entre antigos e novos mitos, através de uma linguagem incomum e inconfundível. Essa forma de reconstrução da realidade vê na vitalidade dos dias a eterna luta entre aquilo que não se pode deixar de ser, e continua significando o nada a que estamos destinados; a certeza do fim é marcada pelo coração humano – “esta arca, /este relógio trágico que marca/ todos os atos da tragédia humana.” Elevada ao status de tragédia, a vida para o eu-lírico passa a ser uma verdadeira peça pré-determinada a incorrer pelos caminhos da desdita.

O amor em Augusto predomina no físico e não no espiritual. Para o eu-lírico das “Queixas”, o amor é dialetal, fazendo mal e bem, concomitantemente. Desse amor não poderá usufruir, pois realmente não o conhecerá, e talvez também não haverá jamais uma correspondência:

Sobre histórias de amor o interrogar-me
É vão, é inútil, é improfícuo, em suma;
Não sou capaz de amar mulher alguma
Nem há mulher talvez capaz de amar-me.”

Para encerrar as reflexões sobre o amor, o eu-lírico relata com toda clareza e exagero possível a definição que se tem para o sentimento:

O amor tem favos e tem caldos quentes
E ao mesmo tempo que faz bem, faz mal;
O coração do poeta é um hospital
Onde morreram todos os doentes.”



O coração do poeta é comparado a um hospital, lugar onde se deveria buscar a cura; contudo, o que se observa, no poema, é que o coração do poeta ao invés de propiciar a cura para o amor é o lugar onde morreram todos os doentes desse sentimento.

A vida para o eu-lírico parece ter perdido o sentido, como se uma verdade tivesse se revelado, como realmente o foi. O eu-lírico decepciona-se com a vida que parece agora ser uma mentira, e o viver, a luta relutante contra o que não se pode lutar. Seus costumes mais corriqueiros e até familiares, perderam o sabor de antes; o que nos parece ser inaceitável ao eu-lírico que afirma, sinestesiamente, que tudo que tinha passou a ser amargo:

Hoje é amargo tudo quanto eu gosto;

Do exposto, podemos discernir alguns elementos de maior interesse, o que não exime de valor outros bastante fortuitos para outros estudos. Evidenciamos nos escritos de Augusto dos Anjos, mais precisamente em suas “Queixas Noturnas”, o estado de uma alma em decomposição de sonhos e venturas, e que busca, de certa forma, a fuga de uma realidade inerente à condição humana – o fim trágico da vida.

É válido ressaltar que, a exposição realizada foi ínfima diante do muito que ainda poderia ser dito e observado nas linhas que fazem desse poema um conjunto e, ao mesmo tempo, síntese do produto espontâneo de Augusto dos Anjos. O corpus aqui analisado foi uma das partes, das quais nós desmembramos do poema. A nosso ver, este poderia subdividir-se em três momentos, claramente demarcados pelo tom com que o eu-lírico dirige-se ao seu interlocutor ou se reflete sobre si. A partir de uma leitura mais atenta, podemos depreender do mesmo três partes que se interligam e que, em um só momento, desvinculam-se para dar ao primeiro instante um tom de desespero, alvo de maior análise efetuada ao longo deste trabalho; num segundo momento, em que o eu-lírico torna-se consciente de sua realidade e de seu papel enquanto criatura que luta contra a sua natureza e, um terceiro momento de caráter mais conformista com a realidade presentificada na alma e no ato humano.

A análise desses elementos não é executada a fim de tornar um momento em sala de aula um lugar para os corações humanos alcançarem os níveis de melancolia que enleava o eu-lírico ou mesmo o próprio Augusto dos Anjos. Esses elementos presentes no poema poderiam ensejar nos estudos realizados em sala de aula uma discussão sobre inúmeras temáticas que, como é colocado no poema, são inerentes à nossa condição humana. Temas como a Morte, a Vida, a Tristeza, a Alegria, a Angústia, a certeza do fim, o Amor, a função poética, a filosofia de vida, podem preencher os espaços escolares e acadêmicos de um momento de reflexão e crítica ao exposto e proposto pela literatura. Podem, ainda oportunizar discussões em torno da construção de conceitos como o de valores, o que seria propriamente uma filosofia de vida, o que satisfaz, entre outros.

Essas, entre inúmeras outras perspectivas de análise, são ensejadas pela leitura do Eu de Augusto dos Anjos, tematizadas neste trabalho na figura de seu poema “Queixas Noturnas”. Para alguns, pode soar estranho o estímulo à leitura de poemas de Augusto dos Anjos; no entanto, fica-nos a comprovação de que independe do caráter do texto de Augusto, ainda que melancólico ou pessimista, o modo como o seu leitor vai encarar seu reflexo depressivo, tendo em vista que não podemos, contudo, não manifestar emoção perante versos tão bem articulados e cheios da mais íntima expressividade humana, a qual um de nós pode, em algum momento sem o perceber, ceder à sua manifestação, quando se imprime uma aclamação dessas:

Melancolia! Estende-me a tu'asa!
És a árvore em que devo reclinar-me...
Se algum dia o Prazer vier procurar-me
Dize a este monstro que eu fugi de casa!"



Referências

- ANJOS, Augusto dos. **Obra completa**. Organizado por Alexei Bueno. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- ANJOS, Augusto dos. **Eu**. – João Pessoa: Editora Universitária, 1999.
- BÜHLER, Karl apud BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. – 7^a ed.- São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- VÁZQUES, Adolfo Sánchez. **Ética**. Traduzido por João Dell'Anna. – 5^aed.- Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.



LITERATURA E MODERNIDADE: O SURGIMENTO DE UMA NARRATIVA INOVADORA

Francisca Renata FERREIRA

Ciro Leandro Costa da FONSECA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

As utopias liberais do século XX diziam que teríamos mais ócio, mais paz com a tecnologia. Acontece que a tecnologia não está aí para distribuir sossego, mas para incrementar competição e produtividade, não só das empresas, mas a produtividade dos humanos, dos corpos. Tudo sugere velocidade, urgência, nossa vida está sempre aquém de alguma tarefa. A tecnologia nos enfiou uma lógica produtiva de fábricas, fábricas vivas, chips, pílulas para tudo.

Arnaldo Jabor (Crônica: Nossos dias melhores nunca virão)

O paradoxo da modernidade e a construção de uma nova concepção de arte: o surgimento da “arte moderna”

Muitas e significativas transformações marcaram a vida do homem, principalmente a partir do Renascimento, que propiciou avanços científicos e tecnológicos e colocou o homem como centro do universo, passando do pensamento teocêntrico para o antropocêntrico. Neste contexto, instrumentos e máquinas exerceiram um poder de maravilhamento sobre as pessoas que, com o avanço da tecnologia, se tornariam peças desse maquinário.

A Revolução Francesa trouxe, junto com a sensação de luta e liberdade, a experimentação de um sentimento de modernidade. O seu lema era “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”, porém, o surgimento da industrialização ocorrida com a Revolução Industrial realizou uma verdadeira antítese entre os ideais e a dura realidade: a máquina, a necessidade de se trabalhar demasiadamente para sobreviver e o sistema capitalista gerador de lucros para as classes dominantes às custas do suor do proletariado, puseram abaixo o sonho de liberdade e igualdade, pois as elites espoliaram a base da pirâmide social e, assim, não existia sentimento de fraternidade entre os homens.

O excessivo trabalho tornou-se um instrumento poderosíssimo para a alienação dos trabalhadores e para o fortalecimento da superestrutura. Aparelhos ideológicos como a educação, instrumento do Estado, e a igreja, interessada em lucros e doações, trabalharam para incutir nas consciências o espírito de conformismo. O objetivo de ensinar passou a ser instruir o homem a operar a máquina e a agir como uma máquina. Vejamos o que nos diz Guareshi ao citar a França como um exemplo desse tipo de ensino:

E assim, através da história, a escola sempre era usada enquanto ela trouxesse proveito para os grupos que detinham o poder. Se ela prejudicasse a esses grupos, não era permitida. Veja essa afirmação de La Chalotais, na França, em 1766: “Nunca houve estudantes como hoje. Inclusive gente do povo quer estudar... Ensoram a ler e escrever a gente que só deveria aprender a manejar instrumentos... O bem da sociedade exige que o conhecimento das gentes não vá mais longe do que é necessário para a sua ocupação diária. Todo homem que



saiba além da sua rotina diária, não será capaz de continuar paciente e atentamente esta rotina..." (1991 p.70-71).

A ideologia marxista foi uma das mais significativas na tentativa de acordar o ser humano dessa apatia para despertá-lo a mudar a realidade. No Manifesto Comunista, o grito "Proletários de todo o mundo uni-vos" reflete a necessidade de libertação do sistema opressor. Para Marx, os homens não tinham consciência do fardo que os esmagava quando diz que "a atmosfera sob a qual vivemos pesa várias toneladas sobre cada um de nós – mas vocês o sentem"? A contradição tem uma sólida base, já que o maquinário que poderia aprimorar o trabalho e melhorar suas condições intensifica cada vez mais o martírio e o peso da sobrecarga.

Em decorrência do processo de consolidação da modernidade o Futurismo surgirá como movimento que melhor exemplificará os anseios do homem deslumbrado pela máquina. Lançado por Marinetti, exalta a vida moderna, cultuando a máquina, a guerra, o militarismo e o patriotismo, já numa época bem depois da Revolução Industrial e influenciado pela Primeira Guerra Mundial. A idéia de modernidade fez surgir o ideal de uma arte voltada para o futuro. O desejo dos futuristas é fundir a energia de seus ideais a do avanço da tecnologia moderna para criar um mundo novo, de certa forma deixado de lado, o que pode ser compreendido nas entrelinhas da metáfora "marés multicoloridas e polifônicas de revolução". Leiamos o que diz Berman sobre a ideologia futurista:

Constitui uma verdadeira expansão da sensibilidade humana essa aptidão a experimentar o fenômeno da sublevação política em termos estéticos (musicais pictóricas). Por outro lado, o que acontece a todas as pessoas que foram tragadas nessas marés? Sua experiência não está registrada na imagem futurista. Ao que tudo indica, algumas das mais importantes variedades de sentimentos humanos vão ganhando novas cores à medida que as máquinas vão sendo criadas. De fato, como se lê num texto futurista posterior, "nós intentamos a criação de uma espécie não humana, na qual o sofrimento moral, a bondade do coração, a afeição e o amor, esses venenos corrosivos da energia vital, bloqueadores da nossa poderosa eletricidade corpórea, serão abolidas". (2000, p.25).

O contexto histórico-social de desenvolvimento tecnológico produz no homem uma identificação com a máquina, como se homem e máquina estivessem fundidos em um só corpo, constituindo um só sistema orgânico. Ele se identifica com essa situação de tal maneira a entrar em estado de maravilhamento na sua relação com a máquina, no ideal de se completarem. Para exemplificar o pensamento futurista, podemos citar Álvaro de Campos, heterônimo do poeta Fernando Pessoa, em seu poema "Ode triunfal", que retrata, dentro da literatura modernista portuguesa, esse estado de espírito do homem-máquina. Álvaro de Campos é um poeta moderno que tem a visão do homem urbano, agressivo e agitado que, apesar de exaltar progresso, carrega angústia de sua época, do paradoxo da modernidade. Na linha futurista, celebra a máquina, a velocidade e as sensações da vida moderna, do convívio diário com a máquina, o que ver representado poeticamente nas sinestesias da 4ª estrofe desse poema:

Ah, poder exprimir-me todo como um motor se exprime!
Ser completo como uma máquina!
Poder ir na vida triunfante como um automóvel último modelo!
Poder ao menos penetrar-me fisicamente de tudo isto,
Rasgar-me todo, abrir-me completamente, tornar-me passento
A todos os perfumes de óleos e calores e carvões
Desta flora estupenda, negra, artificial e insaciável!



(s.d., p.81)

Já na 17^a estrofe, há um desejo do homem de se entregar completamente ao êxtase proporcionado pelo trabalho com a máquina, um sofrimento de que não tem consciência e que é confundido com prazer, desejo de entregar-se à máquina como uma mulher possuída se entrega ao sexo. Leiamos:

Eu podia morrer triturado por um motor
Com o sentimento de deliciosa entrega duma mulher possuída.
Atirem-me para dentro das fornalhas!
Metam-me embaixo dos comboios!
Espanquem-me a bordo dos navios!
Masoquismo através de maquinismos!
Sadismo de nem sei quê moderno e eu e barulho.

(s.d., p.84).

De acordo com o que vimos nas estrofes citadas de “Ode triunfal”, o trabalho com a máquina explora e massacra o homem ao mesmo tempo em que lhe torna anestesiado e apático diante do sofrimento causado pelas duras tarefas. Porém, ele se satisfaz com esse contato ao ponto de ilusoriamente desejar fazer parte do maquinário, transformando-se, como diz Berman (2000) numa espécie não-humana, insensível ao sofrimento moral e aos seus sofrimentos.

A modernidade constituiu e ainda constitui uma “nova ordem mundial”, que se reflete, principalmente, na arte dos séculos XIX e XX, em que o lado desagradável e doloroso da vida passa a ser sua principal temática, rompendo-se assim com o conceito de “beleza ideal” pregado pelo expressionismo. O pano de fundo das manifestações artísticas são as transformações histórico-sociais consequentes da Revolução Industrial. Ocorre a transição da *arte realista* para a *arte moderna*. Para De Maria:

Enquanto a arte realista do século XIX, o romancê mimético-reprodução cuidada e verossímil do real – ou a pintura figurativa do passado, servindo para registrar a imagem de uma pessoa notável, por exemplo, mantém uma certa cumplicidade entre autor e receptor, entre o artista e seu público -- espécie de acordo mútuo sobre interesses e valores comuns – a arte da modernidade denuncia a quebra desta relação. A segunda metade do século XIX é já o palco sobre o qual se desenham as linhas configuradoras desta nova ordem de coisas. (1987, p.78).

Em se tratando mais uma vez do paradoxo gerado pela modernidade, o operário, criador de um determinado produto de consumo, na maior parte das vezes não possui poder aquisitivo suficiente para adquiri-lo e apreciá-lo, o que faz perder o sentido do trabalho. A arte moderna busca então quebrar a falsa imagem de uma ordem contínua e coerente pregada pela arte “ilusionista” do passado, que não abordava as incoerências sociais. Vejamos o que diz De Maria:

O nosso tempo é um lugar de divisas, de separações, de descontinuidade, de rapidez, de fragmentarismo. Estamos no reino da racionalidade capitalista que, em nome da eficiência e do lucro, instaura a pressa e fragmenta o processo de trabalho, roubando a cada trabalhador o controle de sua própria atividade, tirando de cada um o gosto de apreciar sua própria criação. Perde-se o prazer do trabalho. Onde, por exemplo, em pleno sistema industrial, em que um trabalhador apenas manipula “certa máquina”, produtora de “certa peça” que associada a centenas de outras chegará a compor um todo, onde, nesta realidade, o prazer de um artesão mirando, realizado, o fruto de sua criação? (1987, p.84-85).



A autora Clarice Lispector, em sua crônica “A máquina está crescendo” reflete sobre a contradição moderna de a máquina desorientar a vida do homem e criar-lhe mil problemas ao invés de solucioná-los. A criação inventada pelo homem voltou-se contra ele. Leiamos o paradoxo da modernidade na visão sensível da autora da crônica “A máquina está crescendo”:

O homem foi programado por Deus para resolver problemas. Mas começou a criá-los em vez de resolvê-los. A máquina foi programada pelo homem para resolver os problemas que ele criou. Mas ela, a máquina, está começando também a criar problemas que desorientam e engolem o homem. A máquina continua crescendo. Está enorme. A ponto de talvez o homem deixe de ser uma organização humana. E como perfeição de ser criado, só existirá a máquina. Deus criou um problema para si próprio. Ele terminará destruindo a máquina e recomeçando pela ignorância do homem diante da máquina. Ou o homem será um triste antepassado da máquina, melhor o mistério do paraíso. (LISPECTOR, 2003, p.35).

Como exemplo de uma produção literária que aborda uma temática universalizante do paradoxo moderno, podemos citar Vinícius de Moraes, poeta da 2^a fase do modernismo brasileiro. No poema “O operário em construção” reflete sobre o valor da vida humana a partir do parâmetro da importância do trabalho que realiza. Trata ainda da marginalização gerada pelo desemprego, como nos mostra a estrofe abaixo:

De fato, como podia
Um operário em construção
Compreender por que um tijolo
Valia mais que um pão?
Tijolos ele empilhava
Com pá, cimento, esquadria
Quanto ao pão, ele o comia...
Mas fosse comer tijolo!
E assim o operário ia
Com suor e com cimento
Erguendo uma casa aqui
Adiante um apartamento
Além uma igreja, à frente
Um quartel e uma prisão:
Prisão de que sofreria
Não fosse eventualmente
Um operário em construção.
(1985, p.293).

A letra da música “Construção” do escritor e compositor Chico Buarque de Holanda faz intertextualidade com o poema de Moraes, o que nos mostra que o paradoxo da modernidade continua a ser refletido nas produções litero-musicais da contemporaneidade. Vejamos:

Amou daquela vez como se fosse a última.
Beijou sua mulher como se fosse a última.
E cada filho seu como se fosse o único.
E atravessou a rua com seu passo tímido.
Subiu a construção como se fosse máquina.
Ergueu no patamar quatro paredes sólidas.
Tijolo com tijolo num desenho mágico”.



Continuando a tratar de produções artísticas que refletem o paradoxo da modernidade, a produção cinematográfica “Tempos Modernos” de Charles Chaplin retrata as duras condições de trabalho dos operários após o surgimento das máquinas, onde os industriais espoliaram sua força de trabalho, e a máquina ao invés de amenizar a dureza do trabalho, sacrifica cada vez mais o ser humano. Há um momento da obra em que o dono da fábrica testa uma invenção que daria comida na boca dos empregados para que não interrompessem o trabalho nem para as refeições. O personagem do próprio Chaplin enlouqueceu com o repetitivo trabalho de arrochar parafusos continuamente, o que representa metaforicamente o atordoamento que a modernidade causou na mente humana. Greves operárias, prisões, mendicâncias, abismo social entre ricos e pobres estão representados no filme e, principalmente, a idéia de que com a modernidade o homem passou a ser uma peça do maquinário, como na cena que Chaplin é engolido pela máquina.

O paradoxo da modernidade se resume na contradição de que o desenvolvimento tecnológico e industrial, que deveria melhorar as condições da vida do homem, o oprimiu ainda mais reduzindo-o a estrutura mecânica da produção industrial, o que está refletido na arte moderna do século XX e pré-moderna do século XIX. Felizmente, parte dos artistas analisou criticamente esse panorama e usou da arte para sensibilizar e despertar o homem, que está desumanizado. A célebre frase de Chaplin representa essa ideologia e nos alerta para o perigo da mecanização do homem: ”Mais do que de máquinas precisamos de humanidade! Mais do que inteligência precisamos de afeição e doçura! Sem essas virtudes a vida será de violência e tudo será perdido”.

As transformações da modernidade e o surgimento de uma nova narrativa

A narrativa inovadora que já foi impulsionada pela modernidade refletiu o rompimento com uma arte baseada numa ordem coerente, cronológica, que segue a seqüência clássica de começo, meio e fim. A relação com o leitor passou a ser mais próxima, pois ocorreu uma significativa transformação na linguagem e o autor passou a dialogar com o leitor ao longo da obra, como por exemplo, no romance “A hora da estrela” de Clarice Lispector.

A partir das rupturas artísticas e literárias ocorridas nos séculos XIX e XX, a narrativa passou a exigir o surgimento de um leitor capaz de interagir com a obra, saindo de seu comportamento passivo de antes, enquanto agia apenas como mero receptor. Considerando o fim do compromisso que a arte tinha com o conceito de “beleza ideal”, a nova arte exige do leitor um senso crítico apurado para que se percebam as denúncias sociais subtendidas nas produções artísticas. Os procedimentos formais se modificaram e refletiram a necessidade de um leitor atento à ideologia representada na nova linguagem que não mais prioriza a forma, mas utiliza da forma como instrumento de combate a arte ilusionista de antes. Para melhor entendermos, vejamos a abordagem que De Maria realiza sobre a pintura moderna:

Focalizei três tendências contemporâneas da pintura – arte visual – tentando mostrar como, nas várias manifestações artísticas do século XX, o experimentalismo formal, a preocupação com os procedimentos formais, está sempre acima e à frente da preocupação com a temática. Mesmo quando a arte faz denúncia do social, esta denúncia – a merecer o nome de arte – é revelada através dos procedimentos formais utilizados pelo artista e não apenas por apontar, conteudisticamente, na temática, o objeto de sua denúncia. Vale, ainda, como exemplo, o Guernica, de Picasso. (1987, p.81-82).

Ao explicar como os novos procedimentos formais da pintura se fundiram ao seu conteúdo, a autora citada nos ajuda a entender como a narrativa moderna desenvolveu novos procedimentos de construção dos textos para nortear a atenção do leitor às novas temáticas



desenvolvidas com o objetivo de checá-lo, mostrar-lhe o que antes estava mascarado pela arte ilusionista, cúmplice da classe dominante. Ao exemplificar seu pensamento com o Guernica, a autora lembra a estranheza intencional das formas dessa obra que representou artisticamente os horrores da Primeira Guerra Mundial. Assim também as novas formas de narrar, de dialogar com o leitor exigindo-lhe uma posição diante do assunto questionado na obra causaram igual estranheza. Ao quebrar a ordem cronológica dos fatos, rompendo com a estrutura clássica mais facilmente compreendida, a nova narrativa chocou o leitor, e isso foi uma maneira de acordá-lo de seu estado de catatonía, de alienação, para que prestasse atenção nas mazelas sociais de sua época e, principalmente, na exploração da classe privilegiada sobre os trabalhadores pobres. A nova forma de contar devia ser percebida como uma maneira de romper com o caráter ilusionista de antes. Segundo De Maria:

Evidente que para uma literatura consciente de seus procedimentos formais, uma literatura que não se quer ilusionista, não se quer reprodução fiel da realidade, mas parece gritar a cada momento para o leitor – Isto é um texto! Trata-se de uma arte! – uma literatura, então antiilusionista, que não esconde e ainda joga com o seu caráter de “criações”, há de se desejar um leitor atento a estas particularidades. Um leitor que não tenha “pressa de envelhecer” e não vá sedento ao pote, em busca de um “o quê” revelador de seqüência de acontecimentos, mas um leitor que olhe em todas as direções, abraçando desde a visão do todo até o exame das partículas mínimas que atuam no “como” se realiza o texto atento não para “o quê” o texto conta, mas atento a “como” o texto conta. (1987, p.83).

Assim, uma narrativa ainda incompreendida, considerada desconexa, incoerente, estava na verdade utilizando de uma nova ordem e forma de contar para aguçar a percepção do leitor às intencionalidades dessa nova literatura, chamada de literatura moderna. Não era somente o conteúdo que interessava, mas principalmente a forma como os textos o expunham e discutiam, já que essa forma não era aleatória e rompia com a ideologia de dominação que respaldava a literatura “água com açúcar”, clássica, produzida para agradar a elite. A nova narrativa objetivava desagradar, expor os aspectos desagradáveis em forma e conteúdo, da sociedade, as feridas que antes a arte se omitia a sentir e fazer sentir.

Dessa forma, a narrativa de ficção desencadeada pela modernidade comungava com os ideais de libertação das artes da obrigação de servir como perpetuadoras das relações sociais de dominação. A linguagem inovadora desenvolvida a partir desse contexto expressou a libertação de uma estrutura que priorizava a forma para que o conteúdo fosse mascarado, passando a abordar conteúdos inquietantes através de formas que também incomodavam.

Referências

- BERMAN, Marshal. Modernidade ontem, hoje e amanhã. In: **Tudo o que é sólido desmancha no ar:** a aventura da modernidade. São Paulo: Cia das Letras, 2000.
- DE MARIA, Luzia. **O que é conto.** 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- GUARESHI, Pedrinho Alcides. O aparelho ideológico da escola. In: **Sociologia crítica:** alternativa de mudanças. Porto Alegre: Mundo Jovem, 1991.
- HOLANDA, Chico Buarque de. Construção. In: **A arte de Chico Buarque.** Rio de Janeiro, Polygram.
- LISPECTOR, Clarice. Ainda sem resposta. In: **Pequenas descobertas do mundo.** (crônica e conto). Rio de Janeiro, Rocco, 2003.



MORAES, Vinícius de. O operário em construção. In: **Poesia completa e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1985.

PESSOA, Fernando. Ode trinal. In: **Poemas Escolhidos** (seleção e organização Frederico Barbosa). São Paulo: Klick Editora – O Estado de São Paulo, 1997.



A GRAMÁTICA NA PERSPECTIVA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA

Francisco Aedson de Souza OLIVEIRA

Círios Vannuci de Souza FERREIRA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

Almejamos neste trabalho, verificar como está sendo posto o ensino de gramática nas salas de aula em relação ao que propõem especialistas em gramática. O tema aqui proposto é “A gramática na perspectiva de ensino-aprendizagem de língua materna”, pois na observação feita o professor mostra que a forma de ensino empregado é totalmente tradicionalista. Para tingirmos nossos objetivos nos deteremos nos estudos de Bagno (2004) e Possenti (1996).

Bagno (op. cit.) deixa claro que não há erros na forma de nos comunicarmos, seja através da língua escrita ou da língua falada. O que existe na verdade são variações lingüísticas, e que os professores não devem avaliar seus alunos levando em consideração todos os aspectos da norma culta padrão, e sim, devem dar mais ênfase ao conteúdo humano trazido exposto pelo aluno em sala de aula.

Possenti (op. cit.) mostra de forma evidente que o papel do professor da escola é ensinar o português padrão e criar condições, para que ele seja aprendido. O professor deve condições nas quais o aluno possa tomar consciência da norma culta, fazendo com que, o conteúdo seja passado passe a tratado de forma tal que os alunos ousem mais nas interpretações textuais se tornando interpretadores e conhecedores da língua. A proposta do autor então, não é avaliar a gramática, pois ela é notadamente indispensável para o ensino da língua, mas, torná-la conhecida, acessível e de fácil transmissão aos alunos.

3. A Gramática Tradicional na visão de Bagno.

4.

Para Bagno A gramática deve conter uma boa quantidade de atividades de pesquisa, que possibilitem ao aluno a produção de seu próprio conhecimento lingüístico, como uma arma eficaz contra a reprodução irrefletida e acrítica da doutrina grammatical normativa. (BAGNO, 2000: 87)

Através do conceito de Bagno o professor de português deixaria o comodismo, a ser dinâmico, deixando de ser apenas um repetidor da doutrina grammatical normativista que ele mesmo não domina integralmente.

À vista das considerações feitas, conclui-se que a gramática não justifica seu papel de única fonte para o ensino da língua nas escolas, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, bem como o título de código normativo da linguagem tomada no geral. Os gramáticos levam ao último estágio do desespero tanto o professor quanto o estudante no estudo grammatical em virtude das divergências existentes entre eles.

Segundo Bagno (op. cit.) a Gramática Tradicional deixou de lado a língua falada e deu total exclusividade à língua escrita, a norma culta padrão, o que caracteriza uma elitização da gramática, uma vez que, as pessoas nascem, crescem e vivem sem saber ler e escrever, mas durante toda sua vida falam perfeitamente sua língua de origem e a não utilização dessa língua falada no ensino da gramática a deixa a margem e com isso, marginaliza o indivíduo que a usa em seu cotidiano fora da sala de aula. “[...] o caráter essencialmente elitista da Gramática



Tradicional, que desprezou o uso oral das línguas para se concentrar apenas no uso feito por poucas pessoas que sabiam ler e escrever". (op. cit., 16)

O maior problema da elitização da gramática é que esse caráter elitista da gramática carrega vários defeitos internos, pois suas regras muitas vezes se tornam incoerentes, e até mesmo contraditórios, dando um efeito de instrumento com problema, quando utilizamos para explicar a língua escrita literária, o que é inviável em muitas condições. "[...] a Gramática Tradicional também tem sérios problemas internos. Suas regras, suas definições muitas vezes são incoerentes, paradoxais, confusos e contraditórios". (op. cit., 18)

Para se ter um foco diferente da Gramática Tradicional a lingüística atribui a língua falada a importância que ela merece, pois ela é a língua em movimento, e em constante transformação, e é a verdadeira língua que aprendemos desde pequenos na aquisição da linguagem com os nossos familiares, pois a língua falada cria e é a primeira a se utilizar de dialetos que surgem com a utilização continua, num processo evolutivo constante que modifica estruturas e sentidos, dando a língua caráter metamórfico . "Uma das principais inovações introduzidas pela lingüística foi precisamente atribuir à língua falada a importância que sempre lhe tinha sido negada durante o longo império da Gramática Tradicional". (op. cit., 24)

Bagno (op. cit.) afirma que na língua não há erros, e sim, existem formas diferentes dela se constituir nos falantes, e que quando são analisadas revelam-se perfeitamente coerentes. Evidencia ainda que essas pessoas não podem ser consideradas ou vistas como preguiçosas ou burras, por possuírem uma variação na concretização da língua, através da fala, por que fazem uso de regras gramaticais diferentes. A saber que em cada sociedade a língua adquire diferentes formas, tudo baseado no convívio social que entrelaça os discursos e faz com que a língua evolua constantemente, sendo assim, os indivíduos responsáveis indiretos pela evolução da língua, e é por isso que podem utilizá-la sem da forma que a constroem e conhecem, não podendo ser culpados pela suas inúmeras formas existentes em cada sociedade. "Na língua, nada é por acaso: tudo tem explicação. Ninguém fala “errado” por que é burro ou preguiçoso, as pessoas falam diferente por que empregam regras gramaticais diferentes". (op. cit., 26)

O autor salienta que a ortografia não tem nada a ver com saber gramática, pois são dois saberes diferentes, tendo o professor a tarefa de saber avaliar seus alunos quando, por exemplo, for corrigir uma redação, ele deve ter o cuidado de não levar em consideração só os aspectos gramaticais, mas perceber a situação comunicativa que aquele texto possa apresentar e transmitir, para depois empregar regras gramaticais. O professor também deve conhecer e levar em consideração o contexto social em que vive o aluno Na hora de corrigir seus textos, pois, a relação entre a vida em sociedade e gramática é totalmente intrínseca e deve sim, ser levada em consideração, pois seu texto refletirá dos discursos com os quais esse aluno vive diariamente "[...] antes de sair pintando de vermelho uma redação ou qualquer texto produzido, por um aluno, é sempre melhor ler com atenção procurar captar as intenções do texto [...]" . (op. cit., 31)

Para Bagno (op. cit) há diferentes maneiras de se falar, uma mesma língua, que segundo os lingüísticos esses traços constituem, o que podemos chamar de variedades ou mesmo dialetos, o que podemos observar nesse aspecto com mais freqüência são as diferenças fonéticas, conhecidas pelos falantes por sotaque, e isso pode variar de lugar para lugar.

Para o autor é indispensável que o futuro professor de língua conheça a tradição gramatical e as teorias lingüísticas que se vêm desenvolvendo recentemente, pois o objetivo do ensino de língua deve ser estimular a expressão do discurso dos diferentes sujeitos, que se utilizam ou não a Gramática Tradicional, tendo em vista que isso, é uma escolha que o falante faz no momento de escrever e falar. Podemos lembrar também que a gramática não pode ser vista como um manual, mas sim, como um dicionário que pode ser consultado no momento que se achar necessário.

5. O ensino de gramática na perspectiva de Possenti



Possenti (1996) no texto de apresentação da obra *Por que (não) ensinar a gramática na escola*, em 1982, no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, os professores do Departamento de Lingüística defendiam a tese de que ensinar gramática e ensinar língua eram duas coisas diferentes. Assim,

[...] as principais contribuições da lingüística para o ensino de língua não têm muito a ver com a introdução de gramáticas melhores na escola (embora isso seja eventualmente de enorme interesse), mas, fundamentalmente, com a colocação em cena de atitudes diversas dos professores em relação ao que sejam uma língua e seu processo de aprendizado [...] o funcionamento real da linguagem na vida real dos falantes, insinuando que esse uso real é o que deve ser priorizado na sala de aula. (POSSENTI, 1996, p. 10)

O autor defende a tese de que o ensino é de natureza político-cultural e de natureza cognitiva. O ensino de natureza político-cultural diz basicamente que é inaceitável tornar o ensino obrigatório a grupos menos favorecido, como se fosse o único dialeto, já o ensino de natureza cognitiva consiste em imaginar que cada falante só poderia aprender a falar apenas em dialeto (ou uma língua), a hipótese supõe também que aprender um dialeto é uma tarefa difícil para certos grupos, mas a criança aprenderia com mais velocidade outra língua, desde que seja exposta constantemente a ela.

[...] a defesa dos valores “populares” suporia que o povo só fala formas populares, e que elas são distintas das formas de manifestação cultural [...] Qualquer pessoa principalmente se for criança aprende com velocidade muito grande outras formas de falar. (op. cit., 19)

Dante de toda essa dificuldade que se encontra para o ensino da língua e da gramática seja transmitido de forma satisfatória o autor faz questionamentos e ainda mostra que é necessário que haja uma concepção do que seja língua e do que seja criança.

Damos aula de quem a quem? [...] para que um projeto de ensino de língua seja bem sucedido, uma condição deve necessariamente ser preenchida e com urgência: que haja uma concepção clara do que seja uma língua e do que seja uma criança. (op. cit., 21)

Possenti (op. cit.) evidencia que o ensino deveria ser posto ao aluno de forma que o mesmo se sentisse estimulado a estudar, daí a importância de que seja transmitido ao alunos idéias claras e objetivas, sendo assim eles irão ter mais facilidade de assimilar os conteúdos propostos pelo professor.

O autor faz uma reflexão sobre outro problema em relação as complexidades da língua, o mesmo relata que não existe línguas simples ou complexas, o que há são línguas diferentes, que é o caso dos dialetos que são falados por povos cultos, não se deve confundir capacidade ou dificuldade de aprender uma língua, com aprender ou escrever segundo determinado sistema de escrita. “[...] todas as línguas são estruturadas de igual complexidade. Isto significa que não há línguas simples ou complexas, primitivas ou desenvolvidas. O que há são línguas diferentes”. (op. cit., 26)

Segundo Possenti (op. cit.) não existe línguas que não sejam sujeitas a mudanças, não há língua que permaneça uniforme a forma que as pessoas façam dependendo muito do ambiente que elas são expostas. O falante não é apto a ouvir certas formas lingüísticas consequentemente não vai aprender a usá-la na forma cotidiana.



Todas as línguas mudam. Esta é uma das poucas verdades indiscutíveis em relação as línguas, sobre a qual não pode haver nenhuma dúvida [...] Fica claro que também por que aos falantes não conhecem certas formas lingüísticas: é que elas não são usadas na época em que os falantes se tornem falantes. Se não usadas não são ouvidas (e ouvidas muitas vezes), não podem ser aprendidas . (op. cit., 38-39)

Quando se discute o ensino da língua e sugere que as aulas de gramática sejam abolidas, de imediato questionamos sobre os vestibulares e testes como concursos, se não tivéssemos esse conhecimento gramatical seria impossível ser aprovados em uma dessas modalidades, mas Possenti (op. cit.) mostra de forma clara e objetiva que o conhecimento da gramática não seria tão relevante se os professores mudassem a estratégia de avaliação, pois a elaboração das provas são de inteira responsabilidade deles, nesses processos seletivos também há questões relacionadas a interpretações de texto e uma redação que muitas vezes faz com que o aluno não seja aprovado, se o estudo da língua fosse mais utilizado talvez isso não acontecesse.

[...] o conhecimento explícito da gramática não é tão relevante nessas circunstâncias. Por várias razões: a) quem elabora provas de português, basta que os especialistas mudem de estratégias de avaliação; b) em muitos vestibulares e outras provas, há questões de gramáticas, é verdade. Mas há também questões de literatura e interpretação de textos. (op. cit., 55)

Possenti (op. cit) define gramática como conjunto de regras, esta informação não é equivocada e pode ser entendida de várias maneiras, o mesmo cita três formas de interpretar satisfatoriamente essa definição. “1) conjunto de regras que devem ser seguidas; 2) conjunto de regras que são seguidas; 3) conjunto de regras que o falante da língua domina”. (op. cit., 64)

Para cada uma dessas regras o autor aplica um tipo de gramática e as classifica como: gramática normativa, gramática descritiva e a gramática internalizada. “A primeira definição de gramática – conjunto de regras que devem ser seguidas – é a mais conhecida do professor de primeiro e segundo grau, por que é em geral a definição que se adota nas gramáticas pedagógicas e no livro didático”. (op. cit., 31)

Nesta definição Possenti (op. cit) mostra como esta gramática impõe que os alunos aprendam a “falar e ler corretamente”, para tanto apresenta um conjunto de regras explícitas e coerentes que tem como objetivo o efeito do português padrão tanto no que diz respeito a escrita, quanto a oralidade. “A segunda definição de gramática – conjunto de regras que são seguidas – é a que orienta o trabalho dos lingüistas, cuja preocupação é descrever e/ou explicar as línguas tais como elas são”. (op. cit., 31)

Nesse tipo de gramática há uma preocupação em tornar conhecidas as regras utilizadas pelos falantes, o gramático descritivista não está preocupado em apontar erros, mas o mesmo leva em consideração as formas que certas palavras são utilizadas por diferentes pessoas mas em diferentes situações.

A terceira definição de gramática – conjunto de regras que o falante domina – refere-se a hipóteses sobre o conhecimentos que habitam o falante a produzir frases e seqüências de palavras de maneira tal que essas frases e seqüências sejam compreensíveis e reconhecidas como pertencente a uma língua. (op. cit., 69)

Possenti (op. cit.) propõe que neste tipo de gramática o falante reconhece frases que pertencem a sua língua, são capazes de produzir e interpretar seqüências sonoras com determinadas características, isto é, se torna lícito que há em mente conhecimentos específicos,



que garantem essa estabilidade. Essa gramática fundamenta em dois tipos: lexical e sintático-semântico. O conhecimento lexical pode ser descrito simplificadamente como a capacidade de empregar as palavras adequadas, já o conhecimento sintático-semântico tem a ver com a distinção de sentidos.

Portanto, Possenti (op. cit.) propõe que o estudo do Português deixe de ser visto como um estudo pronto e passe a ser tarefa de construção de conhecimento por parte dos alunos subordinando o ensino a uma constante aprendizagem, onde a língua seja vista como um conjunto articulado de hipóteses sobre as regras que a mesma segue.

3. Apresentação de resultados da análise

Para fazer a observação de forma satisfatória precisamos visitar a “Escola Municipal Alfredo Silvério”, que fica localizada no sítio Baixa Grande no município de Portalegre – RN, a mesma é composta por 11 funcionários administrativo e de apoio e 9 professores. A instituição é constituída por 164 alunos, sendo que no turno matutino funciona do 2º ao 5º ano do primário e no turno vespertino do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A escola é composta por quatro salas de aula, quatro banheiros, uma cantina, uma mini-biblioteca, sala para professores, a escola não dispõe de sala de computação, nem de laboratório.

No dia 29 de maio de 2008, observamos uma aula de Língua Portuguesa no 6º ano no período vespertino, o conteúdo proposto pelo professor foi adjuntos adnominais que faz parte do estudo da sintaxe. O docente iniciou a aula explicando o que é adjunto adnominal, logo após colocou no quadro o exemplo que estava no livro, classificando a função que cada palavra tem. Porem os alunos não compreendem totalmente e ele volta a colocar novos exemplos no quadro e explica de forma bem mais detalhada para melhor compreensão dos alunos, para a prática ter a certeza que o conteúdo ficou fixado na cabeça dos alunos o professor mandou responder o exercício proposto que o próprio livro trás.

Podemos perceber que a prática do professor, não está agradando aos alunos, pois os mesmos não se detêm em aprender, mas sim decoram todo o conteúdo passado pelo professor.

A escola não deveria exigir o domínio do dialeto padrão, pois as razões pelas quais o mesmo não é aprendido tem a ver em grande parte com os valores sociais dominantes e um pouco com estratégias escolares. Por isso as instituições escolares deveriam estudar primeiramente a língua para poder entender satisfatoriamente os mais variados tipos de textos, para depois adquirir a competência gramatical em uso contextual.

Portanto, percebemos que a forma como o professor emprega a gramática difere do que os autores defendem, podendo eles passar a utilizar novas estratégias de ensino para que a aprendizagem se torne mais interessante e agradável para o aluno.

Referências:

- BAGNO, Marcos. Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.



IMAGENS DE RUINA E SOLIDÃO NA POÉTICA DE CAIO FERNANDO ABREU: UMA LEITURA DO CONTO “UNS SÁBADOS, UNS AGOSTOS”

Francisco Aedson de Souza OLIVEIRA

Antonia Marly Moura da SILVA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

Nos anos 70, a produção do conto brasileiro ocupou espaço privilegiado, um número considerável de escritores elegeu o gênero dando destaque a abordagens existencialistas, políticas e do cotidiano. O período é considerado pela crítica como o *boom* do conto no Brasil.

É neste contexto político-cultural do final do século que emerge a poética de Caio Fernando Abreu, sobretudo no período de 70 a 90 em que se insere o escritor na literatura brasileira. O escritor se apresenta como um dos principais expoentes do gênero conto no Brasil. Sua estréia aconteceu em 1970, com o lançamento de *Inventário do irremediável*. Redigiu peças de teatro, editou jornais e revistas, mas nunca deixou de produzir novos contos, gênero que até agora, ata as duas pontas, a inicial e a presente, de seu desempenho como escritor, conforme afirma Zilberman (1988).

Sua ficção intimista atraiu a atenção do leitor e da crítica. O isolamento do mundo e das pessoas, a angústia, comportamento introspectivo e concepção do “eu” são temas decisivos na composição dos dramas de seus personagens.

A escrita desse autor é marcada pelo caráter introspectivo da linguagem, mesclando dor e solidão, desassossegos e melancolia.

Caio Fernando Abreu é um ícone da pós-modernidade, explora em sua produção ficcional a técnica do fragmento, a linguagem dos excluídos, a negatividade do pensamento, o engajamento político, dentre outras questões recorrentes na segunda metade do século XX. Seu texto requer que o leitor se disponha a uma leitura atenta, observando o contexto e os conflitos humanos.

O conto foi consagrado pelo autor, possivelmente pelo fato do gênero exercer o papel privilegiado *em que se dizem situações exemplares vividas pelo homem contemporâneo*, tal como declara Alfredo Bosi (2002, p. 8).

Nessa perspectiva, tomando esse viés temático como objeto de interesse do presente trabalho, faremos uma leitura do conto “Uns sábados, uns agostos” com o propósito de analisar o modo de configuração do tema da solidão na matéria ficcional de Caio Fernando Abreu. O propósito é analisar a ação do personagem central e as categorias da narrativa que contribuem para a expressão do tema referido; destacamos, ainda, o espaço e o ambiente por entendermos que esses elementos contribuem na expressão do sujeito solitário, sem laços afetivos, a imagem de uma figura em ruína, representada no conteúdo narrado.

A leitura do conto está dividida em três partes: primeiro enfocaremos em linhas gerais, uma temática cara a Caio Fernando de Abreu: a solidão e a ruína; em seguida apresentaremos o enredo, destacando o perfil do personagem. Nesse fragmento, analisaremos as marcas da solidão como elementos recorrentes no desenvolvimento do conteúdo narrado. Por fim, faremos uma leitura crítico analítica, interpretando a mensagem cifrada expressa na construção do enredo e do personagem.

Marcas da solidão e da decadência



A modernidade tem problematizado com recorrência a questão dos dilemas experimentados pelo homem contemporâneo, procurando reconhecer certos traços do mal-estar que caracteriza o sujeito desse momento.

A estrutura narrativa do conto “Uns sábados, uns agostos” expressa essa problemática. Trata-se da história de um solitário, condenado ao isolamento em seu próprio apartamento, um sujeito que vive em estado de extremo descontentamento. A narrativa ocorre num sábado, dia em que o personagem-narrador, não nomeado, organiza o apartamento para aguardar seus amigos, suas visitas inconvenientes e corriqueiras.

Convém ressaltar que uma das marcas mais constantes no texto de Caio Fernando Abreu é a criação quase que exclusiva de personagens anônimos. O autor identifica os personagens que atuam em suas narrativas por intermédio dos pronomes pessoais ou emprega formas descritivas, que identificam as pessoas por seus sinais externos. O significado desse procedimento é claro: “as pessoas estão esvaziadas de sua identidade, de modo que não há como nomeá-los”. (ZILBERMAN, 1988, p. 6)

Vale salientar que o anonimato propicia o disfarce e revela a natureza de um indivíduo anti-social, estranho à ordem do mundo e das coisas, evidenciando suas máscaras para melhor defini-lo.

A ação acontece num sábado qualquer, que nem mesmo o narrador-protagonista sabe ao certo qual, nem mesmo quando os amigos deixaram de visitá-lo sem terem um motivo. A partir do momento em que o protagonista deixa de receber as visitas, aos sábados, ele entra em conflito existencial, tentando descobrir a razão do afastamento: se ele é o culpado pela falta das visitas.

É neste dia da semana em que o personagem permanece em casa, como uma obrigação, conforme podemos observar nos fragmentos abaixo:

[...] era obrigado a esperá-los, trancado em casa”. (ABREU, 1988, p. 65)

Eles vinham aos sábados, sem telefonar. Não lembro desde quando criou-se o hábito de virem aos sábados, sem telefonar[...]. (ABREU, 1988, p. 65)

Embora aparentemente obrigado, é a espera que alimenta o personagem, pois, ele sobrevive para aguardar o sábado. Da ausência decorre a perda da própria identidade, pois as dificuldades de estabelecer vínculos sociais e afetivos o impedem de constituir uma imagem bem delineada de si mesmo. E assim, ele passa a viver na sombra dos amigos.

A obsessão excessiva com a limpeza representa também o desejo de aceitação social; há uma preocupação com a imagem perfeita.

[...] quase madrugada, ter apanhado uma vassoura para varrer do tapete alguns fios de linha, cinzas, pontas de cigarros e – justamente – uma placa de lama endurecida [...]. (ABREU, 1988, p. 67)

O conto é narrado em 1^a pessoa, sendo o narrador caracterizado como participante e protagonista, narrando sua própria história.

[...] eu nunca soube que critérios de julgamentos se pode usar para julgar alguém definitivamente chato [...]. (ABREU, 1988, p. 66)

[...] eu jamais faria coisas como ir ao parque ou andar nessas talas lanchas [...]. (ABREU, 1988, p.65)

O personagem principal é o narrador-protagonista, e os secundários são os amigos (as possíveis visitas), apenas mencionadas no discurso do narrador.



No que se refere ao grau de densidade psicológica dos personagens, a classificação é a seguinte: o narrador personagem é caracterizado como um personagem plano ou com tendência a redondo, pois ele apresenta grau mediano de densidade psicológica, tal como apresenta Beth Brait (1985) e como podemos verificar nos seguintes trechos:

[...] eu ficava tão submerso na tarefa de me sentir sendo visitado que sobrava pouco tempo para fazer qualquer outra coisa além de abrir e fechar janelas. Etc. etc. "(ABREU, 1988, p. 67).

"Evidente que quando eles saiam, os meus nervos estavam simplesmente aos pedaços, e acredito que também os deles [...]" (ABREU, 1988, p. 67)

O narrador não estabelece diálogo com seus visitantes, pois ele nada sabia sobre suas vidas.

Também não sabia que tipo de trabalho faziam, se é que faziam alguma coisa, nem sequer se liam, se estudavam, iam ao cinema, assistiam à televisão [...]. (ABREU, 1988, p. 66)

[...] nunca ninguém tinha nada a dizer. (ABREU, 1988, p. 66)

Será que seus amigos algum dia voltariam a visitá-lo ou não? Esse questionamento constitui o drama do solitário.

Ao mesmo tempo em que experimenta a melancolia decorrente do possível abandono, o personagem assume uma postura contraditória, pois, também expressa seu alívio com o fato de poder contar com os sábados livres para fazer algo diferente, além de esperá-los.

Creio que se eles voltassem outra vez eu lhes falaria dessas coisas, como quem prepara um chá ou vira um disco. Mas não virão mais, e não sei se isso me alivia. (ABREU, 1988, p. 69)

[...] odiava-os sim, mas só às vezes: o que me desagradava neles era principalmente serem um atestado da minha falta de assunto, do meu absoluto não ter aonde ir aos sábados e em todos os outros dias." (ABREU, 1988, p. 69)

O personagem ao se deparar com a ausência dos amigos ou seu esquecimento questiona a razão do abandono e cultua sua solidão e ruína.

Toda a história acontece no espaço da casa, principalmente na sala: espaço ideal para reunir os amigos. Outro espaço descrito é o quarto, onde o personagem curte a dor do abandono e também onde acontecem as reflexões carregadas de tristeza e culpa pelo fato de seus amigos não o visitarem mais.

A imagem da penumbra marca bem a solidão vivida pela personagem. Convém destacar que a simbologia da escuridão e da cor negra também remete para a tristeza, o luto e a morte emblematisados no conto.

O espaço vazio e fechado e o ambiente pouco iluminado favorecem o clima de tristeza e depressão, configurando o enclausuramento do personagem e seu drama, caracterizado em algumas imagens do conto:

[...] aquele agosto não terminava nunca mais, havia sempre o frio da chuva, e se eles não viessem provavelmente eu ficaria enrolado nesse cobertor ainda mais tempo do que fico agora[...]" (ABREU, 1988, p.68).

[...] vou arrancando com movimentos desajeitados pelas salas e escadas desta casa vazia [...]. (ABREU, 1988, p.69)



O frio aqui é também metafórico, frio de calor humano, condição decorrente da inexistência de relações afetivas.

Uma passagem do conto que comprova essa decadência do personagem que o leva a se deprimir é a seguinte: “nesses agostos é comum ver flores amarelas, mesmo murchas” (ABREU, 1988, p. 68)

As flores murchas aqui caracterizam o fim das relações, da vida afetiva e denota a decepção do personagem em relação aos amigos, pois é como se ele estivesse seco, vazio de sentimentos.

Segundo CHEVALIER e GHEERBRANT em seu *Dicionário de símbolos* (1992) a cor amarelo representa a terra fértil, anunciadora do declínio, da velhice; o amarelo leva ao reino dos mortos, o fim de um ciclo. Se torna substituto negro.

Um das marcas da solidão do personagem está expressa na declaração do narrador ao mencionar a falta de um telefone na casa, ou seja, a falta de comunicação com o mundo e com as pessoas: “Mas nem se quer tenho telefone para que possam me avisar de uma improvável volta” (ABREU, 1988, p.69). O personagem vive um drama entre os espaços fechados da casa, da ordem, do isolamento, em oposição ao espaço aberto da rua, da diversão e do social. O que caracteriza um conflito existencial, pois ele não sabia se saia para fazer coisas diferentes ou se ficava a espera de seus amigos, vivenciando o desejo de reencontro:

[...] isso me irritava pensando que se quisesse sair para, por exemplo, passear pelo parque [...] não poderia porque eles bateriam com as cara na porta e ficariam ofendidos (eles eram sensíveis) e talvez não voltassem mais. (ABREU, 1988, p. 65)

E os amigos existiram?

Na leitura do conto “Uns sábados, uns agostos”, acreditamos ser possível inferir que a imagem dos amigos é uma simples rememoração, uma lembrança de um momento que passou ou representa, por outro lado, um desejo, um sonho de vivenciar o que parece impossível.

Acreditamos ser possível, ainda, afirmar que personagem central da narrativa não se constitui plenamente enquanto sujeito, pois sozinho e carente, encontra-se imbuído de uma grande dose de descrença e amargor em relação às pessoas. Assim, entre o desejo de atenção e de aceitação, o narrador cria uma realidade fantasiosa, marcada de imagens turvas, como sua própria história.

Será que toda a história não é fruto da fantasia do personagem, um doente de depressão e desejo de ter com quem contar e com quem falar?. Esse é um questionamento recorrente que faz o leitor no decorrer da história narrada.

Na ação do personagem, a decepção em relação ao mundo e as pessoas é evidente, o que permite ao leitor hesitar diante de tudo. Porém, as dúvidas do leitor não parecem pactuar com as certezas do narrador, como se pode ver textualmente na narrativa: “Se é que alguém a essas alturas tem dúvidas a respeito de sua existência.” (ABREU, 1988, p. 68)

Referências

- ABREU, C. F. “Uns sábados, uns agostos”. In: ZILBERMAN, Regina. (sel). **Mel & Girassóis**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p. 65-69.
- BOSI, A. (Org.). **O conto brasileiro contemporâneo**. 14. ed. São Paulo: Cultrix. 2002.
- BRAIT, B. **Personagem**. São Paulo: Ática, 1985.



CHEVALIER, J. e GHEERBRANT, A. **Dicionário de Símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 6, ed. Tradução V. da C. Silva. et al. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.

GANCHO, C. **Como Analisar Narrativas**. São Paulo: Ática, 1999.

LEAL, B. S. **Caio Fernando Abreu, a metrópole e a paixão do estrangeiro**: contos, identidade e sexualidade em trânsito. São Paulo: Annablume, 2002.

LEITE, L. C.M. **O Foco Narrativo**. São Paulo: Ática, 1985.

**CREENÇAS E ATITUDES DE TRÊS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM RELAÇÃO AO USO DA INTERNET NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS**

Francisco Alan da SILVA

Silvano Pereira de ARAÚJO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

Pesquisadores na área de ensino de língua estrangeira (LE), tanto no Brasil como em nível internacional, têm indicado que o uso da internet contribui para a otimização do processo de ensino-aprendizagem (TEELER e GRAY, 2000; OLIVEIRA e PAIVA, 1999) e que o uso que os professores farão ou não em sala de aula dessa ferramenta vai depender, em grande parte, de suas crenças Chiou (1995, citado em 1995).

Assim, nosso objetivo, neste estudo, é averiguar quais são as experiências, atitudes e crenças de 03 (três) professores de língua inglesa do Ensino Fundamental em relação ao uso da internet no processo de ensino-aprendizagem.

Como aporte teórico, privilegiamos Teeler e Gray (2000), Oliveira e Paiva (1999) que advogam o uso da internet como um instrumento de promoção da aprendizagem de LE e a teoria de crenças de professores e alunos (BARCELOS, 2001) que sustenta que as crenças dos professores de LE afetam a sua prática.

I A questão terminológica

Como nosso objetivo é caracterizar as crenças dos professores de língua inglesa sobre o uso da internet na aprendizagem, faz-se necessário que, primeiro, explicitemos a concepção de crenças e de internet que fundamenta a pesquisa.

Crenças

Para definirmos crenças, recorremos a Barcelos (2001). Segundo a autora, crenças equivale a “opiniões” e “idéias” que alunos e professores têm a respeito do processo de ensino-aprendizagem de línguas e são socialmente construídas e instáveis. Essas crenças influenciam o desempenho dos professores ao longo de sua vida: enquanto alunos em cursos de formação de professores e, posteriormente, na sua prática de sala de aula.

A investigação das crenças dos professores de LE sobre o uso da internet na aprendizagem de LE torna-se importante, pois segundo Chiou (1995, citado em SADERA, 1997), as crenças dos professores sobre o uso do computador em sala de aula afeta significativamente a maneira como essa tecnologia é usada.

Internet

De acordo com Zakon (2006), a internet é uma rede de computadores interligados mundialmente – conhecida como *world wide web* (www). O autor destaca que essa rede coletiva, como hoje conhecemos, com sua interatividade, como arcabouço de redes interligadas de computadores e seus conteúdos multimídia, só se tornou possível pela contribuição do cientista Tim Berners-Lee e ao CERN, *Conseil Européen pour la Recherche Nucléaire* - Centro Europeu



de Pesquisas Nucleares, que criaram a World Wide Web, inicialmente interligando sistemas de pesquisas científicas e, mais tarde, universidades.

A internet ganhou uma maior divulgação pública a partir dos anos 1990. Em agosto de 1991, Berners-Lee publicou seu novo projeto para a World Wide Web, dois anos depois de começar a criar o HTML (Linguagem de Marcação Hypertexto, utilizado para a criação de páginas de Internet), o HTTP (Protocolo de Transferência de Hipertexto, utilizado para a transferência de dados na Internet) e as páginas da web no CERN, na Suíça. Em 1993, o navegador Mosaic 1.0 foi lançado, e no final de 1994, já havia interesse público na Internet. Em 1996, a palavra Internet ou www, já era de uso comum, principalmente, nos países desenvolvidos.

2 A internet e a aprendizagem de língua estrangeira

2.1 A importância da Internet para a sociedade

A internet exerce múltiplas funções na sociedade: estimula a pesquisa, a economia, as telecomunicações, o entretenimento, e a educação (ZAKON, 2006). Em relação à educação, o autor defende que a internet exerce um papel singular e muito importante na vida dos estudantes. Fonte de pesquisa nas mais diversas áreas, a internet ajuda na busca de respostas para questões do dia-a-dia, e nas questões científicas diversas.

2.2 A interação em língua estrangeira via internet

Os especialistas da área de ensino de LE afirmam que a internet promove a interação na LE, fator preponderante na aprendizagem. Oliveira e Paiva (1999), por exemplo, afirmam que as oportunidades de interação por meio de computadores, seja por correio eletrônico ou por programas de bate-papo (IRC – internet relay chat), podem ser ampliadas não apenas em termos de tempo, mas também de tipos de parceiros – não só colegas e professores, mas nativos e estudantes em várias partes do mundo – e de tópicos, já que assuntos que, normalmente, não são adequados na sala de aula ganham espaço nesse tipo de interação.

As pesquisadoras afirmam que a interação via internet diminui potencialmente as ameaças do discurso face a face, tão características da interação em sala de aula tradicional em que o aluno, por exemplo, não consegue tomar o turno ou ser escolhido para um turno, nem tampouco introduzir um tópico, interagir com o colega, sem a permissão do professor.

Assim, a interação por computador, ao contrário da interação em sala de aula tradicional, parece minimizar uma série de fatores inibidores da participação do aluno.

2.3 A Internet e a aprendizagem de língua estrangeira

Em seu trabalho, Teeler e Gray (2000) levantam uma proposta de ensino de língua inglesa em que o principal instrumento de ensino é a internet. Para o autor, o uso sistematizado da internet pode promover o ensino-aprendizagem de línguas, bem como a formação de professores.

Segundo os autores, o uso da internet no processo de ensino-aprendizagem implica uma mudança nos papéis do professor, que deixa de ser o detentor do conhecimento, da fala, passando a ser um colaborador (TEELER e GRAY, 2000, p. 17). Nessa direção, Klering e Arcaro (2001) afirmam que ao se adotar uma tecnologia inovadora como a informática, se faz necessário alteração na pedagogia conservadora para que o ensino surta os efeitos esperados.



Os materiais encontrados na internet, segundo Teeler e Gray, caracterizam-se pela sua flexibilidade. Assim, quando um professor procura um material para uma aula sobre um tema específico, é possível que ele não encontre exatamente o que procura para aquela determinada aula, porém, ele poderá buscar na Internet diversos materiais ligados ao tema desejado e fazer as alterações necessárias para adaptar esse material para o uso em sala de aula.

Os autores propõem que a internet é um recurso didático que pode ser usado para desenvolver as quatro habilidades comunicativas: *reading, speaking, listening e writing* (p. 70):

Quando a Internet era composta basicamente de texto e até há alguns anos atrás, o *reading* já era uma das habilidades mais fáceis de ser praticada na grande rede. Muitos dos clássicos da literatura mundial estão disponíveis na Internet, assim como revistas, novelas, jornais e outros tipos de documentos que podem ser usados para o desenvolvimento da habilidade leitora em língua inglesa.

A Internet pode promover a prática da habilidade do *speaking* através de discussões sobre assuntos introduzidos artificialmente na sala de aula, como por exemplo: a discussão de um texto retirado da internet que fala sobre a vida em outro planeta.

Uma das atividades sugeridas por Teeler e Gray (2000) para desenvolver o *writing* é o uso do correio eletrônico. Acrescentaríamos a essa atividade os *chats* na língua inglesa que podem acontecer em salas de bate-papo com pessoas do Brasil e do mundo inteiro. Dessa forma, os estudantes podem praticar essa habilidade de forma natural.

O conteúdo *multimedia* encontrado na Internet é muito vasto. Além de poder sintonizar rádios de outros países, ouvir músicas em outros idiomas, o professor ainda pode ter acesso a cursos audiovisuais, *audiobooks* e *coursebooks*. Isso torna a prática do *listening* viável.

Portanto, a internet constitui um instrumento didático que pode ser usado de forma sistematizada na promoção da competência comunicativa dos alunos.

2.4 A Internet e a formação de professores

A internet constitui um importante instrumento não apenas para facilitar o processo de ensino-aprendizagem de LE, mas também, a formação de professores. Teeler e Gray (2000) propõem que os professores podem otimizar a sua formação, explorando as possibilidades que a Internet proporciona pela sua imensa gama de conteúdo e recursos nela contidos. Por exemplo, a internet funciona como: sala virtual de professores, biblioteca de referência, salas de bate-papo e lista de e-mails, como veremos, a seguir.

A) Internet como uma sala virtual de professores - Em uma sala virtual de professores, os docentes têm a oportunidade de encontrar materiais como: dicionários, gramática, jornais, notícias no e-mail, conferências com professores de todas as partes do mundo, entre outros materiais que podem ajudar na formação dos professores. Nessas salas virtuais, além dos recursos citados anteriormente, os professores podem encontrar: oportunidades de trabalho, meios de avançar na carreira, dicas e planos de aula, que podem ser utilizados na sala de aula, além de comentários sobre novos materiais recebidos.

Outro ponto importante é que, nas salas virtuais de professores, eles sempre irão poder colaborar com seus colegas postando e elucidando dúvidas sobre temas levantados na sala virtual de professores.

b) A Internet como biblioteca de referência -A Internet vem se tornando a maior biblioteca de referência do mundo. Está em constante mudança, adaptando novos recursos e melhorando os já existentes. Vejamos alguns desses recursos destacados por Teeler e Gray (2000): *Gateway sites* (basicamente são sites com listas de *links* para outros recursos da Internet); *Journals and newsletters* (lista de publicações nos quais os professores podem se inscrever e ter acesso);



Academics databases (é um vasto banco de dados em que os professores podem encontrar documentos acadêmicos importantes sobre diversos temas).

c) Lista de e-mails - É basicamente um grupo de discussão por e-mail, com foco em um tema comum ao grupo. Através da troca de mensagens, os professores discutem diversos temas regularmente, o que ajuda a tirar dúvidas e na atualização em relação ao que está acontecendo em sua profissão, etc.

d) Salas de bate-papo - São originalmente programas parecidos com aqueles utilizados para o envio de e-mails. A diferença básica entre os programas de envio de e-mails e os de bate-papo é que, na sala de bate-papo, o professor pode enviar e receber mensagens em tempo real. Dessa forma, possibilita uma interação mais completa do que a interação por e-mails.

Sintetizando o que foi proposto nesta parte da pesquisa, a internet tem importantes funções sociais, principalmente, no que se refere à aprendizagem de LE. Devendo, por isso, ser usada, de maneira sistematizada, pelos professores de língua inglesa, tendo em vista a promoção da aprendizagem dos alunos, bem como a sua própria formação.

3 Metodologia da pesquisa e análise dos dados

3.1 Metodologia da pesquisa

Este estudo é de natureza qualitativa. Nessa abordagem metodológica, o foco está na subjetividade dos sujeitos participantes da pesquisa: O “Significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador” (BOGDAN e BIKLEN, 1982, p. 5).

A pesquisa foi realizada na cidade de Pendências-RN com professores do Ensino Fundamental. Os dados foram coletados por meio de anotações de campo, conversas informais e de aplicação de um questionário a 03 (três) professores, os quais denominamos de P1, P2 e P3.

3.2 Análise dos dados

A análise foi organizada em 02 (dois) blocos temáticos: 1º) Formas de acesso e experiências dos professores com a internet e, 2º) Crenças dos professores sobre a internet e o ensino-aprendizagem de LE.

3.2.1 Formas de acesso e experiências dos professores com a internet

Neste bloco temático, foram elaboradas perguntas pontuais que visam a coletar informações sobre os meios, local, freqüência e há quanto tempo os professores usam a internet, bem como a sua familiarização e habilidades no manejo dessa moderna tecnologia.

Os três professores começaram a usar a internet por volta de 01 ano atrás. Enquanto P1 acessa a internet menos de três horas por semana, P2 e P3, navega mais de três horas. Ao passo que o acesso a internet de P1 se dá apenas na escola, o de P2 e P3 ocorrem na escola e em seus lares. P1 se considera um internauta “iniciante”, P2 se denomina “intermediário” e P3, “experiente”.

3.2.2 Crenças sobre a internet



Saber quais são as crenças dos professores sobre o uso de computadores torna-se importante, pois essas crenças vão influenciar o uso que eles farão dessa ferramenta em sala de aula Chiou (1995, citado em SADERA, 1997)..

Ao indagarmos os professores sobre suas concepções de internet, observamos que suas respostas assemelham-se à definição que Zakon (2006) dá de internet: “uma rede de computadores interligados mundialmente”. Por exemplo, P1 destaca a dimensão internacional da internet. Já, P2 chama a atenção para a internet como um sistema de computadores interligados. P3 chama a internet de uma “rede”.

P1 - Um meio de navegar pelo mundo sem sair de uma cadeira.

P2 - É o conjunto de computadores interligados por um sistema de identificação que permite o acesso a vários tipos de informações e a transferência de qualquer tipo de dados em tempo real.

P3 - É uma rede de comunicação e conhecimento.

Neste registro, podemos observar, ainda, que os professores entendem que a internet é um espaço onde se “navega” em busca de informação (P2), de conhecimento (P2), bem como constitui um espaço de interação social (OLIVEIRA e PAIVA, 2006).

A pergunta seguinte solicitava que os professores explicitassem suas crenças sobre as funções, importância da internet na sociedade. Todos eles consideram a internet importante para a sociedade. Para P1, é um meio em que as pessoas podem se relacionar e obter conhecimentos. Já, P2 crê que a internet contribui para “formação cultural das pessoas” por facilitar o intercâmbio cultural(OLIVEIRA e PAIVA, 1999). P3 destaca a questão da “rapidez e eficácia” com que as “informações” circulam, o que não acontece na mídia tradicional.

Os três professores reforçam que a internet é um espaço em que se obtém a informação e o conhecimento.

P2 - A Internet é uma ferramenta muito importante para a formação cultural das pessoas. Com a globalização tornou-se imprescindível o uso da Internet para a interação com as diferentes culturas existentes e, a partir daí, refletir sobre sua própria cultura.

P3 - Sua importância é devido ao suprimento que ela tem proporcionado quanto a rapidez e eficácia de suas informações.

A próxima questão solicitava que os professores fossem mais específicos, dizendo que importância a internet tinha na educação.

P1 - Porque através dela podemos fazer pesquisas, trabalhos, intercambio escolar etc

P2 - A importância da Internet para a educação se faz pela sua nova forma de interação no processo educacional. Possibilitando uma variedade de conhecimentos de acordo com a disponibilidade e necessidade de quem a usa, necessitando apenas, do acesso a Internet para usufruir desses conhecimentos.

P3 - Devido ao vasto conhecimento em qualquer hora e lugar.

Como podemos observar, P1 menciona que a internet facilita a realização de pesquisas (ZAKON, 2006) e, assim como P2, crê que a internet estimula a interatividade, que segundo Zakon (2006), constitui uma das principais características da internet. Assim, as crenças dos professores condizem, de certa maneira, com o que os especialistas crêem sobre as funções/importância da internet.

3.2.3 Crenças dos professores sobre o uso da internet no ensino-aprendizagem de inglês



Ao pedirmos para os professores darem suas opiniões sobre o uso da internet na aprendizagem de inglês, obtivemos respostas diferentes. Entretanto, todos reforçam a importância da internet na aprendizagem de LE (TEELER e GRAY, 2000).

P1 - Acho de grande importância, pois a Internet nos liga ao mundo, e inglês é uma língua muito extensa, falada em muitos países, daí sua grande importância.

P2 - A Internet tem contribuído muito na aquisição de materiais disponíveis em sites direcionados para o ensino de língua inglesa. Em uma pagina pode-se encontrar atividades com vários assuntos como, musicas, filmes, humor, textos variados, historia cultural de países e etc., além disso, há possibilidade de comunicar-se via e-mail ou Chat.

P3 - Nós como educadores temos que buscar trazer para as nossas aulas algo que traga os nossos estudantes, e a Internet como nossa aliada para o conhecimento e aprendizado do inglês, nos afastando assim das antigas metodologias de apenas livro, quadro e giz.

P1 ressalta a importância da internet no sentido de facilitar o intercâmbio entre falantes de inglês do mundo inteiro, fator que pode contribuir para a aprendizagem de uma LE, corroborando com o que foi mencionado por Oliveira e Paiva (1999) em sua pesquisa. Por sua vez, P2 destaca que, por meio da internet, podemos encontrar recursos diversos que facilitam o ensino, tais como: *músicas, filmes, humor, textos variados, história cultural de países e etc.*, e-mail ou chat.(TEELER e GRAY, 2000).

3.2.4 Obstáculos em relação ao uso da internet no ensino-aprendizagem de inglês

O último bloco temático tinha como objetivo saber dos professores quais os obstáculos para que eles utilizassem a internet em suas aulas.

Quanto à escola, eles alegaram que não havia uma estrutura adequada para a implementação da internet em sala de aula. Ademais, o uso da internet se restringe às atividades administrativas.

Em relação aos cursos de formação inicial onde estudaram, os 03 (três) professores são unânimes ao afirmarem que não os prepararam para o uso da internet em sala de aula ou em sua formação continuada.

P1 afirmou que a universidade onde estudou não tinha laboratório de informática. O contrário aconteceu com as universidades onde P2 e P3 se formaram. Entretanto, ao responderem a pergunta se os laboratórios haviam sido utilizados em alguma atividade do curso de graduação, ambos os professores responderam negativamente.

Assim, além da estrutura das escolas não favorecer o uso da internet em sala de aula, as lacunas na formação dos professores constituem outro obstáculo sério que impede os professores de usarem a internet de maneira competente em suas salas de aulas.

Considerações finais

As respostas dos professores ao questionário, suas falas(conversas informais), bem como as anotações de campo indicam que eles estão fazendo uso regular da Internet, seja em casa ou na escola. Assim, os meios de acesso e as habilidades que eles têm para acessar a internet não parecem ser obstáculos para os docentes usarem a internet em sala de aula.

Os professores crêem que a internet é importante para a sociedade (educação) à medida em que é uma ferramenta que facilita o acesso à informação e ao conhecimento, bem como promove a interação entre as pessoas tanto em nível nacional como mundial. Eles são favoráveis



ao uso de internet no processo de ensino-aprendizagem de LE, pois acreditam que essa moderna tecnologia promove o ensino-aprendizagem e a formação dos professores (TEELER e GRAY, 200). Entretanto, parecem não ter um conhecimento sistematizado no sentido de como acessar a internet para a exploração de todas as suas potencialidades em prol do ensino-aprendizagem e a sua própria formação.

Os registros ainda indicam que as escolas que possuem laboratórios de informática não o utilizam para fins didáticos. Isso significa que o uso dos computadores nessas instituições se restringe às atividades administrativas, deslocando sua função principal: facilitar o processo de ensino-aprendizagem e a formação dos professores.

Além desse problema, as análises sinalizam que as lacunas na formação dos professores são obstáculos para o uso da internet no ensino-aprendizagem nas escolas e na sua própria formação continuada.

Isso serve para mostrar que as universidades não estão ainda preparando os futuros profissionais da educação no sentido de utilizarem esses recursos, cada vez mais presentes na escola. Ao perceberem isso, os professores investigados afirmam que a universidade tem a responsabilidade de formar professores aptos para usar essa ferramenta em sala de aula e em sua formação.

Concluímos, afirmando que já é hora dos cursos de formação de professores de LE reverem suas grades curriculares, teorias, metodologias de ensino, bem como sua infra-estrutura no sentido de adequarem às novas tecnologias e à nova realidade mundial.

Referências

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas*: Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, v.1,1,Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2001.

KLERING, Helen e ARCARO, Sandra Raquel. o ensino no século xxi, 2007. Disponível em <<http://ucsnews.ucs.br/ccet/deme/emsoares/inipes/ensino.html>>. Acesso em 19 de outubro de 2007.

OLIVEIRA E PAIVA, Vera Lúcia Menezes de. Diários online na aprendizagem de língua inglesa mediada por computador, 1999. Disponível em <<http://www.veramenezes.com/diarios.htm>>. Acesso em 17 de outubro de 2007.

SADERA, William, Anthony. A. *Preservice teacher's preconceptions about the role of the computer in learning and teaching*. (Thesis submitted to the Graduate College for the Degree of Master of Science). Iowa State University, 1997.

TEELER, Dede e GRAY, Peta. How to use the internet in elt, 2000.

ZAKON, Robert h. internet timeline 1993-2006, 2006. Disponível em <<http://www.zakon.org/robert/internet/timeline>> . Acesso em 10 de dezembro de 2007.

**A PRÁTICA DE PLANEJAMENTO NO ENSINO EM LÍNGUA PORTUGUESA:
ANÁLISE DAS AULAS DE PROFESSORAS COM FORMAÇÃO DIFERENCIADAS**

Francisco Alexlanio Alves MAIA

Bolsista PIBIC/CNPq

Maria Lúcia Pessoa SAMPAIO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

Um dos motivos que nos levou a realização dessa pesquisa foi a necessidade de investigar a atividade de planejamento nas escolas públicas, especialmente diante de um quadro de formação docente em que a maioria do quadro docente na região do Alto Oeste potiguar é constituído por professores (cf. Banco de Dados da Pesquisa) que não atingiram a formação no ensino superior em Curso de Pedagogia (SAMPAIO, 2005) para a devida atuação de 1^a a 4^a série, como determinado pela LDB (BRASIL, 1996).

Outro aspecto determinante dessa investigação é que conforme análise de Sampaio (2005) a prática pedagógica em cursos de formação do Ensino Superior tem revelado uma problemática que envolve o planejamento: primeiro, em função das dificuldades enfrentadas pelos discentes do Curso de Pedagogia e até mesmo da pós-graduação no que se refere ao processo de elaboração e de implementação dos planos de aulas; segundo mediante ausência de compreensão acerca do planejamento pedagógico como atividade inerente ao trabalho do professor, bem como do uso de que as escolas fazem dos planos, muitas vezes vistos como instrumentos burocráticos e não pedagógico. A esse respeito, também ressalta Haidt (2002, p. 98):

O planejamento de ensino é previsão das ações e procedimentos que o professor vai realizar junto a seus alunos, e a organização das atividades discentes e das experiências de aprendizagem, visando a atingir os objetivos educacionais estabelecidos. Nesse sentido, o planejamento de ensino ou didático é a especificação e operacionalização do plano curricular.

Nessa perspectiva é que entendemos o ato de planejar como um processo contínuo e dinâmico de reflexão e de tomada de decisões para a prática de sala de aula. Não obstante, o planejar como ato político exige dos sujeitos desse planejamento uma formação adequada para área de atuação, aqui, entendida como importante mecanismo que possibilita ao educador transitar entre os saberes da prática e aqueles advindos do conhecimento da disciplina/área de atuação, que pressupõe a crítica e a investigação, condição indispensável para os educadores desenvolverem um trabalho satisfatório.

Com base nos dados gerais analisados acerca da formação docente, bem como nas visitas e observações realizadas ao longo do processo de investigação, mais especificamente, na escola Estadual Mano Marcelino em Rafael Fernandes/RN, objetivamos, nesse trabalho, analisar as atividades desenvolvidas em sala de aula, especificamente no I e II ciclo (1^a a 4^a série). Portanto, essa análise está voltada para a observação em sala de aula e com base nos planos de Língua Portuguesa, dos questionários, estabelecendo relações sobre a formação inicial e continuada do professor e sua prática de sala de aula.

1. A formação inicial e continuada das professoras



Como todo educador necessita desenvolver sua prática docente fundamentada em teorias, daí a importância da formação desse profissional se constituir mecanismo importante, que favorece ao mesmo desenvolver sua prática educativa de forma mais sólida e sistemática, pois,

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores nos meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica em um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo [...], com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1995, p. 25).

Desse enunciado destacamos a importância do profissional da educação buscar a formação como importante contribuição ao seu papel na vida prática e social. Por isso, foi nosso interesse investigar a formação e a prática pedagógica de professoras com formações diferenciadas, daí um dos motivos de escolha de escola Mano Marcelino (Rafael Fernandes/RN), vista como uma minoria dentre as vinte e oito escolas analisadas por apresentar no turno matutino, metade do quadro docente com Curso Superior e a outra metade, com a formação nesse mesmo nível já em andamento. Contudo, essa escola não foge à regra das demais analisadas, uma vez que apenas uma das professoras apresenta formação específica na área de atuação. Do que inferimos que o problema da formação inespecífica continua a existir, uma vez que as duas outras professoras que se encontram em processo de formação, uma delas cursa Letras e não Pedagogia.

Com base nos resultados da pesquisa e conforme observação *in loco* verificamos que há quatro professoras que atuam no I e II ciclo da referida escola: temos a professora Clara (nomes fictícios) que cursou Pedagogia, pelo Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica (PROFORMAÇÃO), a qual atua no CBS final. Com vinte e um (21) anos de trabalho, Clara afirma que o fato de ter freqüentado uma Universidade e obtido uma formação em nível superior trouxe consideráveis mudanças na sua prática docente. Porém, ela ressalta que, para que aconteçam mudanças qualitativas na educação é necessário maior aplicação de recursos na área, havendo mais investimentos principalmente nos salários dos professores. Clara conclui, que há mais de quatro anos terminou a graduação e não teve nenhum vantagem salarial, havendo assim desestímulo por parte dela em continuar seus estudos.

A professora Glória conta com vinte e sete (27) anos de trabalho, há mais de quatro anos está lecionando no Ensino Fundamental, atuando atualmente no CBS inicial. Ela explica que estudar deve fazer parte da vida dos professores, afirmindo que há mais de vinte anos concluiu a graduação (Curso de Letras - habilitação Português), e este curso contribuiu muito com o seu trabalho.

A professora Maria tem dezoito (18) anos de magistério e trabalha com o CBA inicial. Ela acredita que a busca de novos conhecimentos deve fazer parte da vida de todos os educadores, exemplificando com experiência própria, que somente após dezoito anos de trabalho é que está cursando uma universidade (Curso de Letras - habilitação Língua Inglesa). A professora ressalta, ainda, que não é apenas cursar nível superior que vai modificar a sua prática educativa, mas parte também do empenho de cada profissional em querer mudar o seu trabalho. Maria acrescenta que a família pode ajudar muito no bom andamento da escola, pois na maioria das vezes os pais não acompanham seus filhos.

Bela tem quinze (15) anos de trabalho como professora e ressalta que está cursando Pedagogia, porque acredita que este curso trará grandes benefícios para sua profissão, inclusive no que diz respeito ao aumento salarial. Esclarece, ainda, que um dos maiores problemas existentes na escola é a falta do acompanhamento da família, como também a falta de materiais didáticos, visto como de grande relevância para sua prática docente.



2. Análise das aulas das professoras com formações diferenciadas

2.1 As aulas da professora Maria

Observamos a aula da professora Maria que trabalha na 1^a série, na qual foi trabalhada o conto infantil “Chapeuzinho Vermelho” dos irmãos Grimm. De acordo com o seu plano de aula, o objetivo dessa aula era levar as crianças ao mundo da descoberta, valorizando a história infantil. Para o alcance desse objetivo a professora buscou, através de perguntas, ativar os conhecimentos prévios das crianças sobre o conto, de modo que houve muita participação da turma. Depois, a professora apresentou a história seqüenciada, cujo procedimento pareceu desmotivar a turma que passou a não ficar atenta para a aula, começando assim uma batalha entre ela e os alunos e professora gritando, ininterruptamente, “preste atenção!”.

Analisando o procedimento da professora acreditamos que se esta objetivava valorizar o conto infantil e considerando ser uma turma em processo de alfabetização, seria necessário que a mesma lesse a história com empolgação, dando vida aos personagens, pois a desmotivação da própria professora com a história, tornou-se evidente quando uma aluna enfatizou: “Eu não quero ouvir essa história velha sem graça”, comentário esse que não levou a professora a rever seu procedimento diante do encaminhamento dado a história.

Em seguida, a professora Maria desenvolveu atividade de escrita, com base no conto. Entretanto, as crianças apenas transcreveram do quadro para o caderno sem que fosse possibilitado que as mesmas questionassem e reflitissesem acerca do que estavam escrevendo. Vale ressaltar, que essa atividade foi realizada com ajuda da professora, haja vista a maioria dos alunos reconhecerem apenas algumas palavras, por se encontrarem em processo de alfabetização.

Após o intervalo a professora tenta continuar desenvolvendo as tarefas, contudo os alunos apresentam cansaço e desinteresse, exigindo da professora tomar a iniciativa de passar para a atividade de pintura da história, conforme previsto no plano. Os alunos demonstram interesse pela nova tarefa, diferentemente da atividade de escrita, que as crianças não se apresentaram disposta para realizá-la.

Quanto ao registro do plano de aula, vimos que o da professora Maria estava bem estruturado e organizado, embora apresentasse apenas alguns elementos do plano de aula, conforme orienta a didática teórica. Porém é válido ressaltar, que dos dois objetivos previstos no plano a mesma conseguiu alcançar o primeiro, pois com o segundo pretendia que os alunos identificassem o início, o meio e fim da história, mas em nenhum momento ela utiliza procedimentos que levassem as crianças a identificar essa seqüência.

2.2 As aulas da professora Bela, em análise.

A segunda observação foi desenvolvida na turma da 2^a série, da professora Bela, a qual considera o livro didático como praticamente o único subsídio que os seus alunos possuem. Contudo, naquele dia de observação, a aula de leitura se deu a partir de revistas em quadrinhos/gibis. Logo no primeiro momento a professora apresentou várias revistas oportunizando os alunos o contato com os vários exemplares, possibilitando aos mesmos a escolherem as histórias que eles mais gostavam atividade essa bastante aceita pelos os alunos.

Depois a professora encaminhou que cada aluno lesse silenciosamente um dos textos escolhidos e, posteriormente, socializasse com os demais colegas o entendimento da história. O resultado dessa atividade possibilitou que desencadeasse maior interação entre as crianças, além da oportunidade destas apresentarem o que compreenderam da história, havendo assim uma troca de informação entre todos da turma. Podemos inferir, que a professora utilizou recursos metodológicos inovadores para os alunos, tornando-se perceptível pela euforia da turma ao folhear várias revistas, o que pode ser comprovado com alguns enunciados dos alunos – “Olha



como é bonita essa revista, tem Cebolinha, Cascão", - "Eu quero ver a sua", demonstrando a importância do contato das crianças com os diversos materiais de leitura.

Para Martins (1994, p. 33) "a leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido - seja escrito, sonoro seja um gesto, uma imagem, um acontecimento". Conforme essa autora à leitura deve ultrapassar a barreira da decodificação de signos lingüísticos, de forma que o aluno deve ler e, sobretudo, interpretar o que leu, expondo o seu ponto de vista.

No terceiro momento da aula a professora Bela retoma as atividades, agora com o livro didático, dando continuidade ao mesmo tipo de texto (história em quadrinho/gibis). Nesse momento observamos que a turma não apresentava interesse na atividade que consistia em observar as gravuras e algumas atitudes dos personagens, seguida da leitura silenciosa da história. Esse procedimento não contemplou a participação dos alunos, tornando-se apenas mais uma atividade a ser cumprida pelas crianças.

Em seguida como forma de dominar e conter a turma a professora a professora passa a desenvolver atividade escrita no quadro-giz, na qual consta apenas atividade de transcrição, onde o aluno iria reproduzir a fala do professor. Entendemos que atividades dessa natureza apontam para uma concepção de linguagem da professora que desconsidera a interação, pois ela não propicia ao aluno interpretar, criar hipóteses, investigar, produzir, refletir e analisar.

No que se refere ao planejamento das atividades, a professora apenas faz um registro geral de como vai ser realizada a aula, selecionando apenas um objetivo geral no plano que não foi alcançado, no qual estava previsto: "transformar a linguagem não verbal em verbal". Pela observação realizada os procedimentos adotados não favoreceram o alcance desse objetivo.

Os demais elementos do plano não apareceram, sendo mencionado apenas os registros das atividades escritas, que os alunos vão responder ao longo da aula. Mediante observação, chegamos à conclusão que o planejamento de ensino ainda é tido como uma atividade à parte no cotidiano e na prática do professor. Contudo, para Haidt, (2002, p. 108), o planejamento "é a base para a ação sistemática", de modo que deve ser entendido como um momento onde o professor deve organizar de forma sistemática as aulas e os conteúdos que pretende trabalhar.

2.3 O plano de ensino nas aulas da professora Glória

As observações na turma da professora Glória, 3^a série, tinha como conteúdo o anúncio de jornais na sessão de classificados. No primeiro momento da aula, a professora procurou, através de questionamentos obter dos alunos os conhecimentos prévios sobre o tema da aula, mediante perguntas abertas que permitia aos alunos participarem da aula.

Em seguida, a professora apresenta vários jornais, permitindo que os alunos tivessem o contato com os textos impressos e destacasse a parte do jornal que tratava sobre os classificados. Com a leitura dos alunos dos mais diferentes anúncios, podemos perceber que essa atividade propiciou a participação das crianças na aula, possibilitando-os estudar, pesquisar e compartilhar os conhecimentos com os demais colegas da turma. Chamou-nos a atenção a tranquilidade da professora na coordenação das atividades, de modo que os alunos realizaram o que lhes foi solicitado, demonstrando interesse e participação no decorrer da aula. A tarefa seguinte consistia numa atividade em dupla, de forma que os alunos produzissem um anúncio de jornal, apresentando a produção para a turma. A relevância dessa atividade pode ser observada na capacidade da própria turma ao avaliar a produção dos colegas, pois atividades com essa, além de levar os alunos a produzirem sem que se artificialize a produção, permite também aos mesmos a apresentação oral, trabalhando além da escrita dos alunos a competência comunicativa, nesse sentido,

O ensino de Língua Materna se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a **competência comunicativa** (grifo do autor) dos usuários da



língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação (TRAVAGLIA, 1997, p.17).

Destacamos, aqui, a importância da escola, em especial, nas aulas de língua materna desenvolver a competência comunicativa nos alunos, isto é, capacitar o aluno a empregar adequadamente a língua escrita ou oral nas várias situações de comunicação.

Quanto à estruturação do plano vimos que a professora Glória, registra partes de um plano, como: cabeçalho e os objetivos, porém não especifica se é geral ou específico. Para os procedimentos, apresenta apenas como atividades que os alunos vão desenvolver ao longo da aula. Vale ressaltar que os objetivos propostos pela professora foram alcançados, evidenciando-se nas produções dos alunos. Embora, as atividades escritas sejam também extraídas praticamente do livro didático, visto, ainda, como principal recurso metodológico utilizado pela professora.

2.4 As aulas da professora Clara

Na turma da quarta série, sob a responsabilidade da professora Clara, observamos que o conteúdo da aula era sobre leitura e produção, enfocando o gênero textual “poesia”. No primeiro momento, a professora apresenta o texto “Culinária Estapafúdia” em forma de poesia, fazendo um breve comentário sobre o texto. Em seguida, solicitou que cada aluno fizesse a leitura silenciosa do mesmo e logo após a exploração do texto os alunos participaram de forma bastante interativa. Depois a professora solicita que individualmente façam a leitura oral de cada estrofe, permitindo, assim, que os alunos se expressassem oralmente. Pois, conforme Travaglia “o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor ouvinte leitor” (2002, p.23).

Tomando por base essas reflexões, acreditamos que a linguagem é um processo de interação humana, caracterizada pelo diálogo entre falante/ouvinte, onde um vai agir sobre o outro. A exemplo do ocorrido na observação realizada, na qual foi solicitada que em dupla os alunos procurassem no texto palavras desconhecidas, com ajuda do dicionário, pudessem encontrar os significados percebemos que essa atividade possibilitou um momento de interação, onde praticamente toda a turma participou. Em seguida cada dupla apresentava para os demais colegas os que eles tinham estudado, fazendo um breve comentário sobre o mesmo. Assim sendo, a professora Glória desenvolveu atividades importantes para o processo de aprendizagem dos alunos, possibilitando aos mesmos a leitura, a busca, além de compartilhar com os colegas os conhecimentos adquiridos na aula.

Em relação ao plano da professora Glória, percebemos que nele se evidenciam as dificuldades enfrentadas pela professora na construção de planos, pois o mesmo apresenta o cabeçalho, os objetivos específicos e os procedimentos de como vai ser realizada a aula, omitindo a avaliação como elemento que contribui no processo de aprendizagem dos alunos. No entanto, o mais relevante é que a professora sistematiza um roteiro para o desenvolvimento das aulas.

Conclusão

Sabemos que a busca de novos conhecimentos deve ser prioridade na vida de todo profissional, de modo que para o educador não pode ser diferente. Atrelado a essa procura está a formação do professor, como um elemento importante que subsidia a prática docente. Por isso, nossa investigação consistia em conhecer a formação inicial e continuada dos professores, da região do Alto Oeste potiguar, detendo-nos mais especificamente no plano de trabalho, bem



como na investigação das reais condições de produção do conhecimento em aula, verificando se haveria mudanças qualitativas na elaboração e implementação dos planejamentos de ensino de Língua Portuguesa de professores que possuísem formações diferenciadas, atuando numa mesma escola.

Partíamos do pressuposto de que, quanto maior o nível de escolaridade do professor, melhor e mais eficiente seria o seu trabalho, tanto na prática docente, quanto na elaboração dos seus planejamentos, por isso fomos investigar se essa assertiva refletia, de fato, na prática docente. Mediante análise dos dados constatamos que das professoras investigadas, duas possuem o curso superior (Letras e Pedagogia) e outras duas estão cursando (Letras e Pedagogia), as quais ressaltaram a importância da formação acadêmica na prática docente. Considerando que há duas professoras formadas em Letras e Pedagogia e duas professoras que ainda não obtiveram curso superior, embora já estivessem em formação é que a nossa investigação evidenciou que na prática de planejamento de aula de Língua Portuguesa não percebemos diferenças qualitativas no que concerne a atividade de planejamento e sua implementação, considerando a formação de cada professora.

Esses resultados pressupõem a ausência de uma formação consistente nesses cursos (Letras e Pedagogia) que dê conta, de forma conceitual e procedural, da elaboração do planejamento, o que ficou explicitado através das observações realizadas e da sistematização dos planos dos professores. Em decorrência dessa formação que desconsidera o ato de planejamento os dados revelaram que a mesmas possuem dificuldades na implementação e na produção de planos, pois nenhuma professora demonstrou saber organizar o plano de acordo com os estudos da didática teórica, disciplina que faz parte da grade curricular dessas licenciaturas.

O que vimos é que o plano se constitui apenas num registro com alguns pontos a ser desenvolvido nas aulas, embora as professoras considerem o planejamento como importante subsídio que orienta e norteia suas práticas pedagógicas. Assim sendo, podemos assegurar e concordar com o posicionamento das professoras que, independentemente da formação recebida, o sucesso da aula depende, também, de cada profissional, considerando a forma que cada um desenvolve o trabalho de mediação, voltado para a aprendizagem dos alunos.

Referências

- BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei Nº 9.394 de dezembro de 1996. Brasília, 2004.
- HAIDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 7.ed. São Paulo: Ática, 2002. Série Educação.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos: 74).
- NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Portugal: Porto Editora; 1995.
- SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. **O planejamento de ensino nas escolas públicas do ensino fundamental (I e II ciclos)**: dos fundamentos teóricos dos planos à prática que subjas as práticas pedagógicas dos professores. Projeto de Pesquisa. Pau dos Ferros: UERN, 2005.
- TRAVAGLIA, Luis Carlos. Objetivos do ensino de língua materna. In: _____. **Gramática e interação**: Uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.

**AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: MARCOS E DESAFIOS PARA O SÉCULO XXI**

Francisco de Assis SILVEIRA

Luzia Maria da CONCEIÇÃO

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

As agências internacionais no brasil nos anos 90: propostas e políticas para o ensino superior

A conjuntura histórica para o contexto da avaliação do ensino superior no Brasil se deu de maneira tumultuada e complexa; tudo começou com a derrocada da União Soviética (URSS) em 1990, trazendo, como consequência o fim do sistema socialista; mas isso não era o bastante, pois o sistema global se tornava bastante complexo, o processo de globalização se deu potencialmente na maioria dos países, com exceção de alguns países como Cuba, por exemplo, pois sofrera com o boicote dos Estados Unidos na década de 1960. Retomando nossa época, muitos países mudaram sua estrutura política por causa da crise do Estado social-democrata, que deixava o executivo muito forte, porém debilitava consideravelmente a economia, para o modelo neoliberal, que visava diminuir potencialmente o poder do Estado, dando incentivo a parcerias com a iniciativa privada na questão social, deixando a economia a cargo do mercado.

O problema educacional foi tema de discussões em vários países, e se tornou foco de organismos multilaterais, que fixaram metas estruturais e políticas para a melhoria na educação nesses Estados; diante dessa preocupação, foi realizada, na cidade de Jomtien, na Tailândia, a Conferência Internacional sobre Educação para Todos, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que estabeleceu uma meta de qualidade educacional para os países subdesenvolvidos, a de desenvolver políticas educacionais e obter resultados expressivos num prazo de 20 anos.

As agências internacionais que idealizaram a conferência tinham como principal intenção a política de resultados expressivos com relação ao processo de universalização da educação em todos os níveis de ensino, a melhoria na qualificação dos professores, já que o contexto mostrava que apenas o ensino regulamentado nas regras não seria suficiente para garantir uma real qualidade de ensino em todos os sentidos.

A Organização das Nações Unidas (ONU) teve, como proposta fundamental para a educação mundial, que os países se propusessem a incentivar suas federações a construir projetos que garantissem a acessibilidade de todas as crianças e jovens no processo educativo, bem como, para o ensino superior, a visão mais prática do tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão; com a finalidade de se colocar diretrizes sociais para este nível de ensino.

Quanto ao Fundo Monetário Internacional (FMI), os incentivos para projetos na área de educação, vêm formulados com propostas de investimento para as escolas e universidades, porém, estes recursos são precedidos de condições; no caso do ensino superior, os países teriam que formular processos avaliativos onde a formação intelectual e a ciência fossem valorizadas de maneira completa.

O Brasil esteve regido pelo governo Collor, que se resumiu ao cenário de corrupção e desvio de verbas do executivo, que deveriam ser retomadas para resolver problemas sociais como, por exemplo, a educação, culminando, no ano de 1992, com o processo político de "impeachment", feito pela câmara dos deputados, advinda da pressão popular que, indignada, queria a retirada do presidente do poder; diante das pressões e de movimentos que sacudiram o



país, o processo de cassação de mandato foi aceito e Collor teve que sair da presidência, assumindo seu posto Itamar Franco.

No governo Itamar, a proposta de melhoria na educação foi resumida num projeto chamado Plano Decenal de Educação para Todos, onde num período de dez anos, o Brasil deveria demonstrar melhorias na educação como a questão da profissionalização metodológica dos professores para um ensino de qualidade na formação humana e intelectual dos jovens. Fernando Henrique Cardoso assume o poder em 1995, porém não condiciona uma responsabilidade maior para essa finalidade, a prioridade de seu primeiro governo se baseia na questão econômica, garantindo estabilidade financeira; nesse período, no ano de 1996, foi criada uma nova lei para direcionar a educação em nosso país, A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) instituiu a forma como o governo deveria agir para garantir a qualidade de ensino e uma universalização da educação.

Ao findar o segundo governo de FHC, as expectativas em torno da melhoria do ensino se esvaiam, na medida em que os investimentos necessários para a educação, em especial, o ensino superior, se escasseavam. Lula, em sua campanha eleitoral, propôs uma política urgente para este nível de ensino, determinando que o processo avaliativo se modificaria para uma forma mais abrangente.

O novo governo, ao assumir o executivo, formulou uma proposta política definida para a educação em sua forma completa, principalmente no que tange à qualidade para os alunos; o ensino superior não ficou de fora do processo, as políticas de ação que se deram nos primeiros quatro anos de governo Lula foram, entre outros: construção de novos centros universitários em todo o país, formulação de extensões universitárias, visando fortalecer a extensão, um dos pontos tríplices do ensino superior, novos laboratórios, melhorando a qualidade de ensino, contratação de novos professores, garantindo qualidade de ensino, e a regulamentação de novas universidades, com a finalidade de garantir acessibilidade da população ao ensino superior.

A análise desse contexto nos deixa uma questão fundamental: o sentido de se avaliar as instituições de ensino superior, bem como a preocupação do poder público no sentido de garantir a acessibilidade e a qualidade a este nível de ensino, tendo como base os resultados destas avaliações, esses processos serão estudados e analisados nos tópicos seguintes.

A avaliação do ensino superior no brasil: histórico, políticas e projetos.

A avaliação das instituições de ensino superior no Brasil é um tema muito sério, pois traz no bojo de sua criação a preocupação com a qualidade educacional aferida aos mesmos, com a finalidade de garantir um nível educativo e intelectual elevado. Os problemas enfrentados por essas entidades universitárias fazem com que os estudantes tenham problemas na questão de aprendizado e de leitura do mundo e o aprofundamento de seus estudos.

Com a fundação da primeira universidade no Brasil, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), leva-se em consideração principal a sistematização de ações para o mesmo, uma vez que nosso país se tornou novato nessa abrangência do ensino superior. O Brasil, enfim, começava a se ver num novo patamar de educação, no caso, o ensino superior, algo que antes não existia por completo (antes eram escolas específicas de áreas do mesmo).

Com o passar dos anos, a preocupação com a qualidade do ensino superior ficou cada vez mais evidente, uma vez que o mesmo se concentrava nos grandes centros urbanos de nosso país; a preocupação maior era com relação ao processo avaliativo do mesmo, já que o ensino superior era dado sem nenhum critério estabelecido, o que preocupou os educadores com relação a um processo de formação estruturado na qualidade de ensino e na estruturação das instituições.

Inicialmente, o governo federal formulou um planejamento de avaliação do ensino superior, mas foi fadado ao fracasso, pois a ditadura militar, ainda vigente, desmoronou com o processo eleitoral que culminou com a queda do governo ditatorial. No período da nova



república, a preocupação foi com relação ao controle da inflação, uma vez que os gastos do período ditatorial foram altíssimos, causando prejuízos à economia nacional.

O governo Fernando Henrique Cardoso (1996-2002) foi marcado pelo projeto neoliberal, de caráter articulador, onde o estado divide a responsabilidade dos projetos sociais com a sociedade civil, sendo que com relação ao processo econômico, o mercado dá as cartas na questão de ações monetárias.

Em 1996, foi regulamentada a lei que rege as diretrizes da educação em nosso país (lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que determinou as condições para o processo educativo, tanto quanto as diretrizes necessárias para o mesmo. No mesmo ano, foi instituído o ENC (Exame Nacional de Cursos, ou popularmente conhecido como “PROVÃO”), aplicado aos formandos com a proposta de avaliar os cursos nos processos de ensino-aprendizagem.

Em 2004, no dia 14 de abril, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), com a proposta de gerenciar as avaliações dos estudantes universitários e da formulação dos meios de avaliação das instituições de ensino em termos estruturais, didáticos e metodológicos. O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), regulamentado por portaria (Portaria nº. 107, de 22 de julho de 2004), veio a substituir o “provão”, com um grande diferencial: seu plano avaliativo não se restringe apenas ao processo de provas para os alunos, mas também ao planejamento dos cursos, a atualização didática dos alunos em seus cursos.

Belloni (1997) trata, com abordagem enfática e crítica, o processo de avaliação com a proposta de uma nova lei, que se baseie na qualidade e no ensino:

Esta ação governamental representa, ao mesmo tempo, um pequeno avanço e um grande retrocesso. O pequeno avanço é o governo ter de reconhecer que não pode continuar a tratar a avaliação de forma superficial e tentar formular uma sistemática de avaliação. Por outro lado, é um retrocesso e uma derrota, pois a sistemática proposta apresenta insuficiências e inadequações teóricas e metodológicas que tendem ao esvaziamento da busca de construção de uma cultura de avaliação, já em processo em muitas instituições. (pg. 135).

Hoje temos, em nosso país, várias instituições de ensino aprovadas pelo ENADE, o que comprova que a universalização do ensino superior está se tornando cada vez mais ampla e que os alunos têm mais acesso às informações do curso, porém, há ainda muitos questionamentos com relação a esse processo de universalização, pois as instituições de ensino são várias, mas a qualidade pode ser muito baixa para as avaliações, já que o governo quer formular critérios mais rigorosos para as instituições no que concerne a todo o projeto da mesma.

Exame nacional de desempenho dos estudantes: a nova política de avaliação do ensino superior brasileira

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) foi uma implementação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), criado no governo Lula, com a intenção de fomentar ações para o ensino superior, colocando em pauta as questões preeminentes ao conjunto de ações que visem uma melhor formação intelectual, social e moral para o mercado e para a sociedade brasileira.

O exame é uma reformulação do antigo ENC (Exame Nacional de Cursos), pretendendo alcançar um impacto maior em relação ao senso dos cursos nas mais diversas instituições de ensino, para que se tenha a universalização do ensino (a questão do número de alunos matriculados regularmente) com a qualidade do mesmo (aulas dadas e com uma didática coerente para os alunos).



O ENADE possui instrumentos básicos de avaliação, destacando quatro instrumentos: a prova, o questionário sobre as impressões dos estudantes sobre a prova, o questionário socioeconômico e o questionário do coordenador do curso/habilitação. A partir de então, o processo do exame se desenrola no sentido de verificar como está a acessibilidade ao curso e o nível de ensino que o mesmo possui.

Neste exame, não são avaliadas todas as áreas de ensino, por causa da quantidade e do tempo demandado para a conclusão dos resultados, assim, o CONAES (Comissão de Avaliação da Educação Superior), que coordena e supervisiona os processos avaliativos, escolhe quais áreas serão avaliadas e a periodicidade que se dará às mesmas, num processo de amostragem. O processo periódico que as áreas possuem para as avaliações é trienal (de três em três anos).

Os estudantes habilitados a fazer o exame são de dois tipos: os ingressantes (que estão no final do primeiro ano de seus cursos) e os concluintes (no último ano), que tiverem concluído entre 7% e 72% da carga horária mínima do currículo do curso da instituição de ensino.

O estudante selecionado por amostragem é obrigado a fazer a prova, já que ela determina o histórico escolar e a diplomação do curso, salvo quando não é escolhido para fazer a prova, deverá no momento de sua conclusão, colocar em seu histórico escolar a dispensa do ENADE de acordo com os termos do artigo V da lei nº. 10.861/2004; assim, destacamos alguns pontos importantes com relação ao ENADE e às suas configurações.

Diante desse quadro, o governo federal implantou um projeto avaliativo em que se destaca não só o conhecimento adquirido na universidade, como também as noções de competências concernentes ao aluno nas suas capacidades, surge o ENADE, como forma de garantir um pleno desenvolvimento do corpo discente, consequentemente, diminuindo a formação de institutos de ensino superior fortemente, garantindo a qualidade de ensino, bem como a implementação de projetos fundamentados na ação pedagógica, visando a melhoria na dinamização didática dos professores, bem como uma real assimilação, em termos de conteúdo, pelos alunos.

Os alunos receberam essa resolução, em sua maioria, com desconfiança, pois o fato de o ENC não ter sido bem sucedido, pelo fato de que muitas faculdades surgiram nesse período (entre 2001 e 2003) e sequer suas direções tiveram o cuidado de formular um projeto pedagógico de seus cursos, tratando de mandá-los para uma avaliação do MEC (Ministério da Educação), insuficiente para um país em fase de crescimento econômico e desenvolvimento social.

Ao longo dos últimos 12 anos, o processo avaliativo em nosso país foi se modificando de acordo com as necessidades vitais das universidades e faculdades já existentes antes da implementação das avaliações, junto com as novas universidades e faculdades que foram avaliadas pelo MEC nos últimos quatro anos (2003-2007). Com o advento do ENADE, a formulação das avaliações vem sendo analisada por especialistas no sentido de garantir um processo onde o conhecimento e competências adquiridas sejam pontos cruciais nessa questão.

Avaliações do enade no estado do ceará (2004-2007)

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, através deste verifica o desempenho do aluno, o exame fará parte do currículo pessoal do estudante, bem como das avaliações sobre as Instituições de Ensino Superior (IES).

Este índice é um componente curricular obrigatório, sem o qual o aluno não terá direito à colação de grau colar e a receber o diploma, salvo o aluno não ter sido convocado para o exame, a partir disso, o concluinte terá que incluir em seu histórico escolar a condição de não ter feito o exame disposto o artigo do MEC.

As provas do ENADE 2004, 2005, 2006 e 2007 tiveram 10 questões de avaliação da formação geral, comuns aos cursos de todas as áreas, e 30 questões específicas para cada área. Nas duas partes, as questões foram discursivas e de múltipla escolha, envolvendo situações-



problema e estudos de casos. Segundo o MEC, por estar centrado na trajetória e não no ponto de chegada, o ENADE é composto por questões de baixa, média e alta complexidades, contemplando diferentes momentos da vida acadêmica do estudante. Por isso, o exame poderá ser respondido por ingressantes e concluintes.

No estado do Ceará algumas instituições foram avaliadas dentro de um critério de amostras, no qual os cursos sorteados são avaliados dentro de alguns parâmetros como: conceitos formulados no IDD (Indicador de diferença entre os desempenhos observado e esperado), o conceito do ENADE e o próprio conceito do curso. No ano de 2004, instituições como a URCA (Universidade Regional do Cariri), FIC (Faculdade Integrada do Ceará), UNIFOR (Universidade de Fortaleza), UECE (Universidade Estadual do Ceará) e UFC (Universidade Federal do Ceará) foram avaliadas com os critérios já mencionados.

O resultado dessa primeira avaliação para o estado do Ceará ficou na média esperada no âmbito geral, porém, alguns cursos considerados importantes acabaram tendo resultados insatisfatórios como, por exemplo, os cursos com o resultado SC (sem conceito) do ENADE (educação física – URCA, nutrição – UNIFOR, educação física – UECE, medicina – FMJ); outros cursos tiveram notas muito baixas {(nota um) medicina veterinária – UFC, educação física – UFC; (nota 2) serviço social – UECE, nutrição – UNIFOR, zootecnia – UVA}; a grande maioria dos cursos sorteados ficaram com médias altas, de 4 para 5.

No ano de 2005, o número de cursos aumentou em relação à primeira avaliação, junto a isso a média de presença nas provas, porém o conceito dos cursos ficou abaixo da média, pois muitos cursos ficaram com o critério SC em suas avaliações. No curso de Pedagogia da UECE no município de Quixadá teve média três, o que significa que teve um desempenho bom nas avaliações.

Em 2006, a quantidade de cursos dentro das avaliações tornou-se a maior até então formulada na disposição do exame, no entanto, os resultados deixaram a desejar, pois muitos cursos avaliados na média geral não obtiveram conceito dentro do ENADE, já que os ingressantes não tinham obtido a média de curso decorrido; destacou-se nesta avaliação as instituições públicas do interior e as faculdades particulares recém-formadas na região metropolitana de Fortaleza, que obtiveram médias entre 3 e 5.

Em 2007, conforme a Portaria Normativa n.º 5, de 20/03/2007, as áreas avaliadas foram as seguintes: Agronomia, Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Tecnologia de Radiologia, Tecnologia em Agroindústria, Terapia Ocupacional e Zootecnia. Percebe-se que algumas universidades e faculdades ainda não alcançaram a média conceitual esperada pelo ENADE: agronomia, educação física e medicina, de algumas instituições públicas como a UFC e UECE, incluindo as faculdades particulares.

Essas foram algumas análises formuladas por estudos das provas do ENADE no estado do Ceará entre os anos de 2004 a 2007, tendo em vista que o processo avaliativo sofreu algumas mudanças estruturais em sua conjuntura, atualmente temos uma estruturação avaliativa mais completa, mas precisa que garante uma melhor definição da condição intelectual dos graduandos (iniciantes ou concluentes), a parte física da instituição e a parte do ensino feita pelos professores durante o decorrer do curso.

Conclusão

Dante da análise histórica do processo avaliativo do ensino superior que se inicia da preocupação com a formação humana nas universidades brasileiras, chegando à lei de diretrizes e bases de 1996, e perpassando o plano de desenvolvimento da educação, vemos que a



necessidade de se formar pessoas conscientes da responsabilidade social dentro da conjuntura mundial se torna cada vez mais contundente.

A avaliação veio com o intuito de atenuar o problema das condições das universidades que, em certos cursos, não conseguiam um efeito satisfatório em relação ao domínio de conteúdos, ou até mesmo na formação de profissionais capacitados para o mercado de trabalho, preocupação esta que se torna ainda maior nos últimos anos, com o crescimento econômico do Brasil.

O ENADE veio a ser uma solução dentro do quadro de desenvolvimento que o Brasil estava passando, já que não se podia aceitar qualquer tipo de formação para os alunos de universidades, faculdades ou centros universitários; com essa finalidade, o exame criou critérios avaliativos que iam desde o processo de conhecimento do aluno até a parte de estruturação física da instituição.

Porém, a crítica feita ao governo federal se dá na relação de como a avaliação se estrutura, de forma predominantemente intelectual, ou seja, o ensino se torna extremamente valorizado, sem perceber, contudo, que o ensino superior tem, como suporte fundamental, o tripé ensino, pesquisa e extensão; o governo federal, em seu plano de ação avaliativo, não pensou de maneira coerente, na questão estrutural e o corpo docente das universidades, bem como a didática oferecida, ou seja, o processo avaliativo não se dá de maneira constante e progressiva, mas pontual e instantânea.

Hoje vemos que o ensino superior ainda possui um conjunto de problemas que necessitam ser solucionados urgentemente, principalmente em relação ao modelo público, que acaba ficando desgastado com as políticas de estado, tanto no seu estado físico como na qualificação e valorização dos profissionais docentes. Para atingirmos esse objetivo, é necessário partirmos da discussão de como estas avaliações estão sendo realizadas, a maneira com que se está tratando o estilo de critérios dos exames e os resultados obtidos.

O momento que se estrutura o ensino superior no Brasil é muito favorável, porém, não podemos descuidar de nossas próprias ações no que tange ao processo de formação humana para a vida e para o social, onde os problemas ainda são avolumados; temos grandes problemas na esfera educacional, visto que as mudanças aconteceram de maneira implacável e rápida, o que não aconteceu com a formação de profissionais habilitados para exercer determinada profissão (como por exemplo, os professores, na pedagogia; advogados, no direito; engenheiros, na área de engenharia; etc.).

As políticas no ensino superior, no que concerne à avaliação, devem se dar de maneira a que, em suas ações, a qualidade social venha a ser destaque e prioridade no processo, já que o Brasil vive um período de crescimento econômico muito forte, e se destaca no cenário internacional com relação ao processo de socialização. A formação desses alunos deve ser a melhor possível, para que possamos trabalhar por um país mais justo, onde a educação, saúde e cultura sejam disponíveis para todos, com justiça e qualidade; assim, faremos nosso país ser mais soberano e melhor.

Referências

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo. Editora Cortez, 2003.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã editora, 2002.

Site do ministério da educação (MEC) <http://enade2005.inep.gov.br/novo/Site/?c=CUniversidade&m=mostrar_lista_area>, pesquisado em 03/09/2008.



BELONI, Isaura. **A educação superior na nova LDB.** In BRZESINSKY, Iria (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** São Paulo, Editora Cortez, 1997.



O ÉPICO E O MÍTICO EM BEOWULF

Francisco Edson Gonçalves LEITE

José Vilian MANGUEIRA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

é forte na força, poderoso no

pensamento e sábio nas palavras

(BEOWULF, p. 96)

1. Percurso teórico

O gênero épico, juntamente com o trágico, foi definido por Aristóteles, em sua “Poética”, como gêneros superiores, porque representam ações nobres de seres da classe alta, da aristocracia. No entanto, conforme Kothe (1985), o percurso dos heróis clássicos não é realizado exclusivamente pelo elevado. Mas, diferentemente do trágico, a trajetória do herói épico é realizada mais pelo elevado do que pelo baixo e “[...] as ‘baixezas’ do herói épico é o que o ‘elevam’”. (KOTHE, 1985, p. 12). O herói épico pode ser coletivo, como no caso da epopéia camoniana; ou individual, em que um indivíduo representa uma coletividade, como é o caso de Ulisses. Os épicos, quando não são, como os heróis clássicos, semideuses ou híbridos, são criaturas muito próximas de Deus e que se encontram num patamar de superioridade em relação aos homens. Esses heróis têm também geralmente uma dimensão trágica, sendo que essa tragicidade os ajuda a engrandecer.

2. Análise

Neste trabalho, buscar-se-á tecer uma análise sobre o herói épico Beowulf, que teve uma trajetória construída através de glórias e conquistas no poema épico de mesmo nome. Escrito no século VIII por um autor desconhecido, “Beowulf” é o poema mais longo da literatura em inglês arcaico, composto por 3.182 versos. Seu enredo, relativamente simples, construído a partir de uma lenda germânica, pode ser dividido (*Cf. GALVÃO, 1992*) em três episódios vivenciados pelo herói: a luta com Grendel, a luta com a mãe de Grendel; o retorno de Beowulf ao reino sueco e a luta final com o dragão.

O nome do herói Beowulf é construído sob uma metáfora que significa “lobo das abelhas”, sendo seu sentido “urso” (*Cf. BORGES, 2002*). Assim, no próprio nome do herói já se constrói, através de uma analogia ao animal urso, uma idéia de força e imponência.

O guerreiro Beowulf do reino sueco vem, juntamente com quatorze guerreiros, em auxílio do rei dinamarquês Hrothgar, cujo reino vem sofrendo sucessivos ataques pelo gigante Grendel, descrito de forma monstruosa. Antes de enfrentar o monstro, Beowulf afirma: “[...] Cumprirei esta promessa [derrotar Grendel] – / palavra de um grande guerreiro – ou abraçarei/ o fim digno de um herói, aqui em Heorot” (p. 55-56). Aqui, o herói já está ciente da possibilidade da derrota, mas, mesmo assim, segue em seu objetivo, uma vez que um guerreiro digno nunca deve fugir ou se esquivar de uma luta, mesmo que esta o possa levar a morte. Além disso, nessa luta não está em questão um interesse individual de Beowulf, mas sim o interesse de uma coletividade, no caso, o povo dinamarquês.

Beowulf, sem usar armas, pois “[...] Grendel não tem a habilidade em combate de responder nas artes da luta e de vibrar seus golpes no meu escudo [...]” (p. 57) – representando Grendel como não-civilizado – enfrenta o monstro e o derrota, arrancando-lhe uma das garras. É interessante notar que Grendel ignora o uso civilizado da espada, configurando-se, dessa forma, como o oposto de Beowulf, um cavaleiro digno. A garra de Grendel é exposta no palácio como



símbolo – troféu de sangue (*Cf.* GALVÃO, 1992) – de sua vitória e de sua glória. Beowulf, durante o combate, usa somente sua força, para que seja uma luta igual e para que seja honrado com a vitória, segundo fala dele, “[...] aquele que mais apto lhe parecer [ao Todo-Poderoso]” (p. 57). Ainda durante a luta “[...] no palácio inteiro ecoavam os entrechoques, foi mesmo um milagre Heorot suportar luta tão tenaz [...]” (p. 60). A violência do combate, demonstrada através do fragmento acima, mostra quão fortes eram os dois oponentes, engrandecendo ainda mais Beowulf, uma vez que a glória de sua vitória é diretamente proporcional ao poder e a força do seu inimigo.

Vê-se, pois, que Beowulf não é um homem qualquer; seus feitos e proezas o revestem de uma aura sobrenatural. Ele é destemido, visto que não precisa de ninguém e de nenhum instrumento de luta para o auxiliar, e sua força é descomunal – ele tem a força de trinta homens –, maior até do que a do gigante, que ele consegue derrotar arrancando-lhe um dos braços. O herói transcende os limites do indivíduo comum, invertendo as relações de força ao derrotar o gigante – mais forte e mais poderoso do qualquer homem. Conforme Galvão (1992), a imagem de Grendel como um gigante poderoso e monstruoso faz-se necessário assim como os ciclopes na Odisséia, para justificar o heroísmo e a força sobrenatural de Beowulf..

Apesar disso, ele não chega a ser um semideus ou um híbrido, mas se encontra muito próximo de Deus, dotado de poderes sobre-humanos. Ele é um herói que, segundo Galvão (1992, p. 13), “[...] vindo do mundo dos mortais, arroja-se em aventuras num mundo de maravilha sobrenatural. Luta então nesse mundo estranho contra forças poderosíssimas mas finalmente sai-se vitorioso”. Assim, Beowulf é humano, mas sua dimensão sobrenatural vem do fato de ele lutar contra criaturas fantásticas, como monstros e dragões. Pode-se estabelecer uma comparação entre ele e Hércules, da mitologia grega. Hércules, assim como Beowulf, tinha uma força descomunal, lutava contra monstros poderosos e vencia alguns deles apenas com a força de suas mãos.

Na noite seguinte à luta com Grendel, a mãe dele, que morava junto com o monstro num pântano, vem vingar seu filho e ataca o palácio, matando um guerreiro de Hrothgar e levando consigo a garra de Grendel. Beowulf, vestido em sua armadura, vai, dessa vez, ao encontro do monstro-fêmea em sua morada. Ele mergulha e passa-se um dia até ele chegar ao fundo do poço – façanha impossível para qualquer humano, o que mostra, mais uma vez, suas habilidades sobrenaturais –, onde luta com ela e a derrota. Em um dos momentos da luta, o golpe da espada de Beowulf falha e ele recebe um ataque violento do monstro, sendo salvo graças a sua armadura. Ao se levantar:

[...] viu ali no chão uma espada
esplendorosa, uma espada da Raça dos Gigantes
dos tempos primevos; admirou-se o herói do
tamanho daquela lâmina; tal maravilha,
única de sua espécie, era tão pesada que nenhum
outro homem poderia manejá-la – forjada que fora
pelos Gigantes (p. 87).

Essa espada aparece magicamente, num momento em que Beowulf encontrava-se em desvantagem na luta. Para sua sorte, parece que algo conspirava a seu favor. Com um golpe dessa espada, Beowulf derrota a mãe de Grendel e, depois, mata também Grendel, que se encontrava ferido no fundo do poço. Tem-se, mais uma vez, com essa luta, a demonstração de seu poder, que vai ao encontro do monstro em sua morada e o derrota.

Além disso, Grendel é descrito no poema como descendente de Caim e, portanto, o estigma da maldição no mundo. Assim, a luta de Beowulf com Grendel e sua mãe pode ser entendida não apenas como para defender e livrar o povo dinamarquês desses monstros, mas também, por extensão, libertar toda a humanidade do mal e do perigo que eles representam (*Cf.*



GALVÃO, 1992). É nesse momento que Beowulf atinge sua dimensão mítica universal de herói épico, ao assumir o papel de defensor da humanidade, como uma espécie de Cristo.

Quanto ao mergulho de Boewulf no lago, há duas interpretações possíveis, sendo que uma complementa a outra. Na primeira delas, o mergulho no lago seria como a descida ao inferno, ao mundo dos mortos. Conforme Galvão (1992), este é um percurso que todos os heróis míticos universais devem fazer – assim como o fizeram Perséfone, Aquiles, Cristo, Orfeu – para, então, em caso de êxito, retornarem ressuscitados, “[...] como um deus com poderes de cura, capaz de restaurar a paz e recriar o que havia sido destruído. É o estágio de divinação que se segue à luta e em seguida o retorno glorioso” (p. 18). Sob outra ótica, a descida ao lago funcionaria como uma espécie de batismo, em que o banho nas águas do lago, além de purificar os pecados, marcaria o começo de uma nova vida, já que o Beowulf que emerge do lago não é mais o mesmo de antes, mas um guerreiro vitorioso, consagrado definitivamente como um grande herói.

Beowulf configura-se, pois, no ideal de herói, no modelo a ser seguido por todos. Segundo fala de Hrothgar referindo-se a ele:

[...] Esse homem
nasceu para ser o modelo entre os outros.
Beowulf, meu amigo, teu nome certamente
ressoará entre as longínquas regiões
da Terra. Quão sábio és ao usar tua força
assim para o bem e a paz! (p. 92).

Como se vê, Beowulf está acima de todos os homens, sendo o paradigma de força, de justiça e de sabedoria, no qual todos os homens devem se espelhar não apenas porque ele é forte, mas também e, principalmente, porque ele sabe usar a sua força para promover o bem de muitos.

Depois de receber elogios e honrarias pela vitória e de recusar ao trono dinamarquês, oferecido por Hrothgar, Beowulf retorna ao seu país, quando se torna rei da Suécia e governa por cinqüenta anos. No entanto, o roubo de um dos jarros de ouro guardados pelo dragão despertou sua fúria e este, vomitando chamas, incendiou casas e vilas inteiras e até mesmo parte do palácio do rei, pondo fim ao período de paz. Beowulf, mesmo já velho, decide ir lutar contra o dragão para defender seu reino.

O herói vai, então, ao encontro do dragão que, segundo Borges (2002, p. 30), “[...] é, de alguma maneira, [...] um reencontro com seu destino”, ou seja, o dragão é como se fosse outra vez o mostro da Dinamarca. Como nas batalhas anteriores, prefere enfrentar o inimigo sozinho. No momento em que Beowulf decide lutar contra o dragão, ele, de certa forma, já pressente que, provavelmente, será o seu último confronto, conforme demonstrado na passagem seguinte:

E Beowulf sentou-se nas bordas do penhasco;
aos companheiros falou palavras encorajadoras,
todos cavaleiros leais ao rei; pesados e sombrios
eram os seus pensamentos; o destino pairava por
perto, ameaçando o velho rei, procurando o âmago
de sua alma para separá-la do corpo; seu espírito
não ficaria por muito mais tempo encoberto pelo corpo (pp. 112-113).

Aqui, tem-se a idéia de destino como uma entidade muito poderosa, da qual nenhum humano tem controle. Assim, Beowulf, mesmo com poderes sobrenaturais e sendo superior a todos, é submetido às leis que regem a todos os homens, o que o torna mais humano. No entanto, ele continua firme em seu propósito de lutar contra o dragão. Durante o combate, Beowulf foi novamente traído por sua espada e, nesse exato momento:



[...] sentia o gosto da derrota; não mais se vangloriava o grande guerreiro dos geats, agora que aquela esplêndida espada o traíra; aquela lâmina bem temperada não deveria falhar; aquele não fora um grande feito; Beowulf deveria não mais habitar a Terra mas ir morar num outro lugar - como um dia acontece com todos os homens (p. 117).

Nessa passagem, Beowulf decai em sua epicidade, ao ser rebaixado quando é equiparado a todos os homens, mas, em contrapartida, cresce em humanidade. Ele, antes muito próximo de Deus, é reconduzido à sua natureza humana pela idéia de morte, que iguala todos os homens.

Após uma difícil batalha, Beowulf consegue vencer o dragão, mas é ferido mortalmente. Percebendo que sua morte chegara, dá ordens para o seu funeral e pede para que construam em sua homenagem uma sepultura, para ser lembrado por todos:

Faze com que os homens construam uma sepultura suntuosa depois de eu ser cremado na pira; que ela seja posta num promotório perto do mar; que seja assim uma eterna lembrança de mim para o meu povo, altaneira e imponente acima de Hronesness; e que os viajantes mais tarde, vindos do mar, singrando as ondas à distancia no meio da cerração possam batizá-la de com o nome de colina de Beowulf" (p. 124).

Essa sepultura, altaneira e imponente, assim como foi o herói em vida, pode ser também interpretada como um símbolo fálico, signo de poder, que o eterniza e espalha por toda a humanidade seus feitos heróicos e sua bravura. Apesar de morrer, Beowulf tem um fim digno de um grande herói, porque consegue levar a cabo o seu intuito de derrotar o dragão para proteger seu povo e seu reino. Ele sacrifica sua própria vida em favor de seu povo e essa é uma atitude nobre, digna de um grande homem.

Mas a morte do rei, representante legítimo de uma nação, acaba por colocar em risco a integridade do reino. Isso porque ele é o pilar principal sobre o qual toda uma sociedade se estrutura e sua morte pode significar também a queda, o declínio desse reino. É esse tom trágico, representado pela morte do rei e pelo medo da queda do reino, que se verifica nos últimos versos do poema, conforme fragmento abaixo:

E então uma anciã da raça dos geats entoou uma nênia – epicédio angustiante sobre a morte do príncipe Cantava alto o medo e o temor do porvir: guerreiros massacrados, terríveis lutas, escravidão e humilhação. E os céus engolfaram a fumaça nuvens acima (p. 134).

A morte de Beowulf deixa o reino desprotegido e vulnerável a ataques de inimigos, porque ele representava a segurança e a fortaleza, garantindo a paz e a tranquilidade. Sua morte espalha o clima de medo, insegurança e incerteza por todo o reino. O poema, que tem início com funeral do rei dinamarquês Beow e com o medo e o terror provocado pelos ataques de Grendel ao castelo de Hrothgar, termina, também, com o funeral de Beowulf, rei sueco, e em meio a esse cenário turbulento, de presságios de guerras sangrentas e de mortes.



Apesar disso, o percurso realizado pelo herói Beowulf se dá essencialmente pelo elevado, salvo em duas ocasiões em que ele é aparentemente rebaixado. O primeiro deles é quando há uma referência em que, em sua juventude, Beowulf seria preguiçoso, conforme fragmento transscrito abaixo:

Por algum tempo tinham-no [a Beowulf] menosprezado; os filhos dos geats viam-no como um nobre ocioso, o senhor dos geats não lhe prestava homenagem, nem o reverenciava no salão quando, sentados, todos bebiam mulso.
Sinceramente acreditavam na sua indolência – “o príncipe é preguiçoso” (p. 106).

Mas o próprio poema logo em seguida afirma que a “Roda-da-Fortuna” virou e fez de Beowulf um grande guerreiro, destruidor de monstros, e sua fama se espalhou por toda a humanidade.

A outra passagem é quando Unferth, no “Palácio-de-Festas” onde todos bebiam, fala sobre uma derrota de Beowulf em uma competição de natação para Breca. Mas esse episódio torna-se mais uma oportunidade para Beowulf, em sua réplica a Unferth, contar e se vangloriar de seus feitos, ao dizer:

Tenho mais força
nadando nos oceanos do que qualquer
outro homem, e mais resistência em luta
debaixo d’água; sou mais poderoso e audaz (p. 52).

Então Beowulf fala sobre façanhas que realizou durante essa competição, como nadar ao longo de cinco dias e cinco noites; destruir monstros marinhos, o que o eleva entre todos os homens.

Além de representar um herói mítico, com poderes sobrenaturais e de realizar façanhas sobre-humanas, Beowulf é também, segundo Borges (2002, p. 13) “[...] um cavaleiro que encarna as virtudes apreciadas na Idade Media: a lealdade e a coragem”. Dessa forma, Beowulf é um exemplo típico de cavalheiro: é justo; põe em risco sua própria vida para servir a um rei e a seu povo; é bravo e destemido, ao enfrentar monstros poderosíssimos; não objetiva, ao se dispor a lutar, riquezas nem qualquer outra coisa que seja em benefício próprio. No entanto, não se fará, aqui, uma análise mais profunda desse aspecto, por este não se constituir no objetivo deste trabalho.

Referências

BORGES, J. L. **Curso de literatura Inglesa**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GALVÃO, A. G. “Ideais nacionais e universais em Beowulf”. In: **Beowulf**. São Paulo: Hucitec, 1992, p. 9 – 28.

_____ (Trad). **Beowulf**. São Paulo: Hucitec, 1992.

KOTHE, F. R. **O herói**. São Paulo: Ática, 1985.



O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E O DISCURSO DO OUTRO: APONTANDO RELAÇÕES INTERDISCURSIVAS

Francisco Edson Gonçalves LEITE

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte(UERN)

Evandro Gonçalves LEITE

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Considerações iniciais

Conforme Orlandi (2001, p. 19), “[...] a finalidade do analista de discurso não é interpretar mas compreender como um texto produz sentidos [...]”. Nessa perspectiva, o analista deve trabalhar o funcionamento do discurso, no intuito de compreender como a ideologia opera, como ela se materializa discursivamente. Desse modo, o presente trabalho tem como objetivo entender o funcionamento do discurso de professores em respostas dadas em questionário aplicado durante a realização da pesquisa GDALM (Os gêneros do discurso nas aulas de língua materna no ensino fundamental e médio: um estudo sobre o ensino da leitura e da produção de textos).

A partir do pressuposto da Análise do Discurso de linha francesa de que todo discurso mantém relação interdiscursiva com outros, que constituem seu exterior discursivo e com o qual ele dialoga, tem-se como intuito evidenciar essa ligação dos discursos dos professores com outros já enunciados sobre o mesmo objeto, visando, com isso, a demonstrar suas filiações discursivas.

Sendo assim, são apresentadas, de início, noções de discurso e de interdiscurso, assim como os conceitos de sujeito e de sentido que deles advêm. Em seguida, procede-se à análise dos discursos dos professores nas respostas oferecidas a quatro perguntas do questionário, as quais indagam sobre a concepção de linguagem, de texto e de gêneros textuais/discursivos e sobre os autores e teorias que fundamentam sua prática docente. Essa análise será feita relacionando-os a discursos que circulam socialmente sobre os mesmos objetos.

1. O interdiscurso: a natureza constitutivamente heterogênea da linguagem

Para a Análise do Discurso de linha francesa, o discurso é o ponto de articulação entre os processos ideológicos e os fenômenos lingüísticos. Segundo esta disciplina, a ideologia, na condição de forças e valores de orientação social de que são dotados os sujeitos inscritos na história, materializa-se lingüisticamente na forma de discurso. Assim, o discurso pode ser conceituado, conforme Orlandi (2001), como a inscrição da língua na história, cuja articulação é responsável pelos efeitos de sentido na interação verbal entre os interlocutores, ou seja, o discurso liga a língua à sua exterioridade.

Maingueneau (2005) aponta algumas características do discurso: ele é uma organização situada par além da frase; é orientado em função de uma finalidade; é assumido por um sujeito e regido por normas; é constituído pela referência a outros discursos. A respeito desta última característica, Maingueneau ressalta que o discurso só adquire sentido no interior de um universo de outros discursos. Enunciar é situar-se sempre relativamente a um já-dito constituído no Outro do discurso, com o qual mantém relação de aliança, polêmica ou rejeição.

Essa constituição polifônica e heterogênea do discurso remete ao dialogismo bakhtiniano. Para Bakhtin/Volochinov (2002), toda comunicação verbal é um diálogo, seja com outros interlocutores, seja com outros discursos. Nas palavras de Bakhtin (1993, p. 86), “[...] todo



discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, eliminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele.”

Nesse sentido, pode-se admitir que a alteridade define o ser humano enquanto sujeito de linguagem: é impossível pensá-lo fora de sua ligação com o outro, entendido como sujeito e como discurso. Fiorin (1997) acrescenta que esse caráter fundamentalmente dialógico do discurso impossibilita que ele seja dissociado de seu exterior constitutivo, do já-dito sobre o qual ele se constrói. Seu significado e seu funcionamento no processo de interação verbal é conhecido pelo diálogo dele com discursos alheios.

A identidade discursiva é, assim, construída no contato com esse outro, que pode estar presente lingüisticamente ou não. No primeiro caso, há o registro do outro na cadeia discursiva e a alteridade exibe-se ao longo do discurso: tem-se, conforme Althier-Revuz (1990), a heterogeneidade mostrada. No segundo caso, ela não se mostra no fio discursivo, não se revela em sua materialidade, embora seja fundamentalmente constitutiva do discurso: tem-se, segundo a autora, a heterogeneidade constitutiva, que, não sendo localizável nem representável concretamente, é apreendida pela memória discursiva de uma dada formação social.

Esta heterogeneidade constitutiva do discurso compõe o interdiscurso. Hoje, na chamada terceira fase da Análise do Discurso (Cf. MUSSALIM, 2001), o conceito de interdiscurso tem primazia sobre o de discurso. Isso porque o estudo da especificidade de um discurso se faz confrontando-o explícita ou implicitamente com outros já ditos, com os quais mantêm relação de aliança, antagonismo ou dominação. De acordo com Brandão (2004), o interdiscurso é o Outro subjacente, a memória discursiva construída historicamente no interior de uma formação discursiva.

Segundo Maingueneau (Apud Brandão, 2004), o conceito de interdiscurso pode ser considerado em três dimensões: universo discursivo, campo discursivo e espaço discursivo. O universo discursivo são todas as formações discursivas existentes numa determinada conjuntura. O campo discursivo é formado pelas formações discursivas que se relacionam numa determinada região do universo discursivo. O espaço discursivo é constituído por recortes discursivos que o analista promove num campo discursivo para fins de análise.

A interdependência entre o interior discursivo (o intradiscurso) e o seu exterior (o interdiscurso) afeta a construção dos sentidos do discurso. Sob esse enfoque, não existem sentidos *a priori*, determinados e definidos independentemente das relações interdiscursivas no interior de uma formação discursiva. Embora o sujeito não tenha consciência de tal interdependência, pela ilusão do “mundo semanticamente normal” (Cf. PÊCHEUX, 1997), do sujeito fonte absoluta do dizer e do sentido, este é sempre dependente do acontecimento: uma vez que é uma construção histórica, fora do contexto não se pode falar de sentidos de um enunciado, e, como mostra Pêcheux, o mesmo enunciado pode ter sentidos diferentes a depender da formação discursiva a que pertença. Dessa forma, não há essência do sentido, pois o discurso está “contaminado” de outros que falam antes e independentemente. No entanto, vale ressaltar, parafraseando Maingueneau (2005) que não se pretende afirmar que as unidades lexicais não signifiquem nada nem que suas conexões deixem de orientar a interpretação, já que neste processo de construção de sentidos atuam os efeitos do pré-construído historicamente, que estabelece e cristaliza determinados sentidos.

Se o sentido do discurso não é autônomo nem fechado em seus limites, é preciso admitir, também, que o sujeito é perpassado por essa constituição heterogênea. Atravessado pelas palavras dos outros, por discursos e ideologias, ou seja, pelo exterior discursivo, o sujeito é incompleto, clivado, descentrado, pois “[...] a exterioridade está no interior do sujeito [...]” (ALTHIER-REVUZ, 1990, p. 29), embora ele tenha a ilusão e a imagem da unidade, da homogeneidade e da autonomia. Brandão (2004, p. 55) afirma que: “[...] numa relação dinâmica entre identidade e alteridade, o sujeito ele é mais a complementação do outro. O centro da



relação não está [...] nem no *eu* nem no *tu*, mas no espaço discursivo criado entre ambos. O sujeito só se complementa na interação com o outro.” (grifos da autora).

Enfim, a noção de interdiscurso rompe com a homogeneidade e o centro do sujeito, do discurso e do sentido, ou seja, com o fechamento do seu sentido em si mesmo. Este conceito defende, conforme Possenti (2004), a inter-relação incessante entre os discursos no interior de uma formação discursiva, relação que não necessita ser localizável na materialidade lingüística, já que o Outro se encontra na raiz do Mesmo.

O interdiscurso no discurso do professor

Nesta seção, busca-se trabalhar a idéia de interdiscurso acima discutida a partir de respostas a questionários aplicados a professores de Língua Portuguesa da educação básica, durante a realização da pesquisa GDALM (Os gêneros do discurso nas aulas de língua materna no ensino fundamental e médio: um estudo sobre o ensino da leitura e da produção de textos) com o intuito de compreender quais são os exteriores discursivos subjacentes que emergem no discurso do professor e que definem sua filiação a determinada formação discursiva.

Para tanto, são selecionados cinco questionários respondidos por professores de escolas da rede pública municipal e estadual do município de São Miguel – RN, dos quais são escolhidas quatro questões que investigam, respectivamente, a concepção de linguagem, de texto e de gênero textual/discursivo do professor e os autores em que se fundamentam. As respostas dos professores serão indicadas através de numerais, respeitando-se a numeração já presente nos questionários colhidos, e sua transcrição é fiel aos originais. Os discursos dos professores, materializados textualmente em cada uma das quatro respostas, serão submetidos a uma análise de natureza qualitativa, confrontando-os com outros discursos sobre a língua, enunciados no curso do desenvolvimento dos estudos lingüísticos.

Conforme já discutido, um discurso sempre se relaciona interdiscursivamente com outros no interior de uma formação discursiva, de modo que não é possível analisá-lo isolando-o como um objeto homogêneo e autônomo. Para compreender o funcionamento dos discursos apresentados a seguir, é indispensável considerar o dialogismo e a heterogeneidade que lhes são constitutivos, mesmo que o sujeito não tenha consciência disto, haja vista que sobre os discursos incide os efeitos do pré-construído, do já-dito sobre a língua: um discurso é sempre uma resposta a discursos alheios (*Cf. BAKHTIN, 1993*). Essa realidade não seria diferente no caso do discurso do professor. Segundo Sousa (2002), o discurso do professor é formado por outros que anteriormente também discorreram sobre o mesmo objeto.

Primeiramente, será discutida a concepção de linguagem do professor, relacionando-a às concepções de linguagem apontadas por Travaglia (2001). De início, vejam-se as respostas dos professores à questão “O que você entende por linguagem”:

NÚMERO	RESPOSTA
92	É toda e qualquer forma de expressão humana articulada e decorrente das relações pessoais, sociais e educacionais que propiciam a inserção do homem no contexto social ao qual pertence.
94	É a forma de expressão oral, simbólica ou escrita que os seres transmitem seus sentimentos e idéias com coerência.
95	é o uso da palavra escrita ou articulada como forma de comunicação.
96	É um instrumento de comunicação que utilizamos para conhecer, interpretar e modificar o mundo, ou seja, construímos socialmente com o outro.
97	É o uso da palavra articulada ou escrita como meio de comunicação entre as pessoas.



As respostas 95 e 97 dão ênfase à propriedade da linguagem de propiciar a comunicação, mas não faz referência aos sujeitos falantes. A resposta 94 enfatiza a expressão e a transmissão de sentimentos e idéias coerentes. As respostas 92 e 96 focalizam principalmente a natureza social e interacional da linguagem como forma de comunicação entre os sujeitos, aos quais é conferida uma posição ativa e participante. Estes grupos demonstram três diferentes conceitos sobre a linguagem, cada um filiado a uma formação discursiva. Confrontando parafrasticamente estes discursos com outros, pode-se considerar que o primeiro grupo (95 e 97) recupera os discursos que tratam a linguagem como um instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação: a linguagem é vista como ato social, mas externa à consciência individual e isolada de sua utilização (Cf. TRAVAGLIA, 2001). O segundo grupo (94) corresponde aos discursos que compreendem a linguagem como expressão do pensamento, ao enfatizar a transmissão de sentimentos e idéias coerentes, o que supõe a construção puramente exterior da expressão. Já o terceiro grupo (92 e 96) demonstra a filiação aos discursos das mais recentes teorias da lingüística da enunciação, que concebem a linguagem como forma ou processo de interação (Cf. TRAVAGLIA, *op. cit.*), mas também evidencia ecos das duas concepções anteriores: a resposta 92, do primeiro grupo, ao enfatizar a “forma de expressão humana”; e a resposta 96, do segundo, ao conceituá-la como “instrumento de comunicação”. Vê-se, nesses casos, a junção de discursos contraditórios sobre o mesmo objeto, exemplificando a natureza constitutivamente heterogênea dos sujeitos e dos discursos.

Verifica-se, assim, que todas as respostas dos professores evidenciam, algumas mais veementemente do que outras, filiações a discursos que não consideram o fenômeno da interação verbal. Eles dialogam com outros discursos historicamente construídos pelas teorias lingüísticas imanentes, como o estruturalismo e o gerativismo, em livros didáticos de português, em gramáticas tradicionais e nos demais formadores de opinião sobre a língua (Cf. MENDONÇA, 2001), muito presentes no cotidiano da escola e da formação do professor. Mas é importante observar, em contrapartida, ainda que incipiente, a penetração de ecos de discursos que reconhecem a realidade da interação verbal.

Para a segunda questão (“O que você entende por texto”) as seguintes respostas foram dadas:

NÚMERO	RESPOSTA
92	É a formação estrutural de idéias e argumentação a cerca de um enunciado oral ou escrito, a partir de elementos combinados, palavras, frases e parágrafos encadeados com logicidade.
94	Parte escrita de um acontecimento real ou imaginatório, para explicar experiências, idéias e opiniões pessoais ou impessoais dos tempos passados e atuais, contendo início, meio e fim.
95	palavras escritas para expressar algo com sentido e significado.
96	É uma unidade dotada de significados, feito por um autor, para enviá-lo a um determinado leitor, envolvendo as condições de produção e de leitura (interpretação).
97	São palavras citadas para demonstrar alguma coisa.

Exceto a resposta 96, todas as outras concebem o texto como uma estrutura acabada e pronta, composta de uma série de constituintes hierarquizados. O texto não é visto como unidade significativa, mas como conjunto de palavras organizadas em frases, frases organizadas em parágrafos e parágrafos organizados para formar o texto. Nos estudos lingüísticos, esta concepção mantém afinidades interdiscursivas com a concepção de texto das duas primeiras fases da Lingüística Textual (Cf. BENTES, 2001): a análise transfrástica e as gramáticas textuais, que concebem o texto como produto, conjunto de frase e seqüência coerente de signos



lingüísticos. A resposta 96, conforme já dito, diferencia-se das demais por expressar uma concepção processual de texto, articulado ao seu contexto de produção, circulação e recepção, sendo, portanto, condizente com os estudos atuais das teorias do texto, que vêem o seu objeto de estudo como uma atividade verbal consciente e interacional. No entanto, ainda comunga com as outras (exceto 97) a idéia de que texto corresponde apenas à modalidade escrita. Embora tais estudos das teorias do texto rejeitem a concepção de texto subjacente às respostas 92, 94, 95, 97 e até 96 em alguns aspectos, esses discursos, como se vê, ainda se fazem bastante presentes na memória discursiva dos professores e ainda são, por vezes, reforçados por formadores de opinião, conforme já citado (MENDONÇA, 2001).

Em relação à pergunta “O que você entende por gêneros textuais/discursivos? Cite exemplos.”, as respostas foram:

NÚMERO	RESPOSTA
92	São formas relativamente estáveis de enunciados com objetivo de apresentar informações cotidianas de interesse social-histórico e ideológico em função de situações imediatas a que se propõe o contexto comunicativo do momento. Pode estar organizado para além da frase, e ainda orientado como na forma de ação, pode ser interativo, contextualizado, assumido por um sujeito, regido por normas e considerado no bojo de um interdiscurso. Como exemplo: artigo, crônica, reportagem, tira, anúncio publicitário, resenha, charge, notícia e carta do leitor.
94	São os que levam os alunos a questionar, pesquisar, analisar e desenvolver o senso crítico, colocando em prática. Exemplo: narrativo, descritivo e dissertativo.
95	Os gêneros textuais discursivos são de diferentes tipos como a bula de remédio, a carta, a poesia e a música; diverge dos tipos de textos que são os narrativos, descritivos e dissertativos. Os gêneros textuais na verdade definem as condições de produção.
96	São diferentes modalidades de textos, cada um com seu propósito preestabelecido. Exs.: Instrucionais, jornalísticos, poéticos, humorísticos, publicitários, narrativos, entre outras modalidades.
97	São vários tipos de textos: jornalísticos, poéticos, narrativos, informativos...

O conceito de gênero textual/discursivo (Cf. BAKHTIN, 1997) e sua inserção nas aulas de língua materna são relativamente recentes; por esta razão, talvez, haja vaguezza e generalização nas definições apresentadas. Existem tentativas de conceituação que apresentam palavras e expressões comuns nas teorias dos gêneros e do discurso, como *condições de produção, formas relativamente estáveis de enunciados, social-histórico, ideológico, contexto comunicativo, interdiscurso*, o que evidencia alguns ecos dispersos e desconexos desses discursos (respostas 92, 95 e 96); em 94, porém, prevalece inteiramente a classificação dos tipos textuais. Como nenhuma das respostas (exceto 94) adere inteiramente às tipologias ou à teoria dos gêneros, parece haver um confronto entre ambos, indício da penetração do discurso das recentes teorias dos gêneros e do discurso no contexto de sala de aula e, ao mesmo tempo, da resistência do discurso tradicionalmente vigente sobre as tipologias textuais, marcando muito visivelmente a heterogeneidade constitutiva do sujeito e do discurso.

Os professores procuram aproximar-se o mais fielmente possível das teorias que tratam dos gêneros textuais/discursivos e imprimir um tom de repetição e de paráfrase desses outros discursos, no intuito de se filiar a exteioreos discursivos, preferencialmente às teorias “mais bem vistas” no contexto do ensino de língua materna, porque sabem que são discursos valorizados no contexto da Universidade, ao qual o questionário se destina. No entanto, nem sempre as palavras e expressões são usadas de forma coerente, demonstrando que elas não dominam, satisfatoriamente, certos conceitos.



Por fim, é importante apresentar a questão que trata dos autores nos quais o professor se baseia. Esta questão – “Você se baseia em algum (ns) autor(es) e/ou teoria(s) para planejar suas atividades de sala de aula? Enumere os/as principais.” – permite compreender mais claramente os discursos que compõem sua memória discursiva e que subjazem aos seus. Eis as respostas:

NÚMERO	RESPOSTA
92	Nosso trabalho está mais voltado para a teoria interacionista de alguns teóricos tais como: Perrenoid, Isabel Solé, Magda Soares, Ezequiel Teodoro e Jussara Hoffmann, consequentemente utilizamos contextos de autores contemplados pelo PNLD/MEC, tendo em vista os fundamentos nos PCNs e tudo que corresponde ao contexto educacional vigente.
94	Sim; Luis Fernando Verissimo, Gilberto Dimenstein, Vinicius Moraes, Graciliano Ramos, Carlos Heitor Cony, Carlos Medeiros, Leonardo Boff, Guilherme Arantes, Renato Russo, Gilberto Gil, Beto Guedes e Ronaldo Bastos.
95	Sim. A linguagem e seu funcionamento de Orlandi. Para entender o texto de Platão e Fiorin. Lingüística Textual de Leonor Fávero e Ingodore. Gramática da Língua Portuguesa – Roberto Melo Mesquita e o livro didático.
96	Sim. Possenti, Travaglia, Vigotsky, Soares, Kato entre outros. A teoria que procuro seguir é da linguagem enquanto objeto de interação, já que não se faz um estudo da língua de forma passiva; no só eu sei.
97	Sim, entre eles: FARACO e MOURA, SUZANA d'ÁVILA, GERALDI, etc...

Exceto as respostas 94 – que menciona apenas autores de textos literários – e 96, todas as demais (92, 95 e 97) citam livros didáticos e algumas (95 e 97), também manuais de redação e gramáticas tradicionais. Quanto à alusão a teorias, apenas em 92 e 96 há um direcionamento mais específico para a área de língua portuguesa. Esta forte presença de autores de livros didáticos e de gramáticas tradicionais no cotidiano do professor de língua portuguesa demonstra a influência destes na condução das aulas e nos discursos dos professores e pode ser, inclusive, a explicação para alguns dos discursos anteriores quanto ao desconhecimento e/ou à inadequação em relação às concepções de texto, linguagem e gêneros do discurso das teorias da lingüística da enunciação. Assim sendo, fica claro que os discursos dos professores são heterogêneos e provêm de diferentes contextos e orientações.

Como se vê, o professor é convocado a mostrar(-se) e demonstrar conhecimento acerca de objetos e, nesse processo, ele interage inevitavelmente com outros discursos histórica e ideologicamente construídos, mesmo que não tenha consciência disso. Os discursos dos professores, a despeito dos discursos das teorias da lingüística da enunciação, continuam, em grande medida, dialogando com os discursos mais tradicionais sobre linguagem e texto e não “se entendendo” com a teoria dos gêneros. Em algumas respostas, porém, já se observa um confronto entre os discursos das teorias da lingüística da enunciação, dos livros didáticos e das gramáticas tradicionais, sinal de que existe a divisão de espaço entre eles. Portanto, seja filiando-se a uns ou outros discursos, o sujeito nunca enuncia no vazio, sempre retoma outros discursos numa relação dialógica.

Considerações finais

Conforme discutido, “cada discurso é integralmente interdiscurso e integralmente relativo a um mundo exterior” (POSSENTI, 2002, p. 99). Nenhum discurso é exclusivamente oriundo do *eu*, como se este fosse um indivíduo sem história e sem ideologia. Todo discurso é um eco de outros discursos com os quais dialoga.



Isto pôde ser observado nos discursos analisados dos professores. Consciente ou inconscientemente, o outro, entendido com discurso, faz-se presente a todo momento, definido, inclusive, o lugar de que fala o sujeito e suas filiações discursivas. No caso das respostas analisadas, esse outro é representado principalmente pelas concepções mais imanentes e tradicionais de linguagem e de texto, pelo desconhecimento parcial e em alguns casos total da teoria dos gêneros e pela significativa quantidade de referências a autores de livros didáticos e de gramáticas tradicionais.

Em síntese, a memória discursiva dos docentes de língua portuguesa ainda se encontra muito influenciada por concepções tradicionais/conservadoras. Elas, evidentemente, têm ressonância em suas práticas e, por conseguinte, na qualidade do ensino/aprendizagem de língua.

Referências

- ALTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade enunciativa. **Cadernos de estudos lingüísticos**. Campinas, n. 19, p. 25-42, jul/dez. 1990.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2.ed. São Paulo, Martins Fontes, 1997.
- _____. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- _____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: UNESP; Hucitec, 1993.
- BENTES, A. C. Lingüística textual. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs). **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003. v. 1.
- BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 2004.
- FIORIN, J. L. O romance e a simulação do funcionamento real do discurso. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1997.
- MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MENDONÇA, M. C. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs). **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. v. 2.
- MUSSALIM, F. Análise do discurso. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs). **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. v. 2.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas – SP: Pontes, 1997.
- POSSENTI, S. **Os limites do discurso**. Curitiba: Criar edições, 2002.
- _____. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs). **Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004. v. 3.
- SOUSA, M. E. V. de. **As surpresas do previsível no discurso de sala de aula**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2002.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.



O ENSINO DE GRAMÁTICA NAS ESCOLAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Francisco Fransuelo da Costa SOARES
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução:

O ensino de Língua Portuguesa ao longo dos tempos tem levantado opiniões de todos aqueles que de alguma forma são ou estão envolvidos com ele. Tanto alunos como professores de todas as áreas do conhecimento parecem ter uma opinião formada sobre a nossa língua quando ela se torna objeto de ensino. Dentre essas opiniões é muito comum a de que português é muito difícil, e por isso é detestável.

A esse respeito, parece muito certo o pensamento de Mendonça (IN MUSSALIN, 2003, p. 34) ao dizer que o ensino de língua nas escolas se confunde com o ensino de gramática. É certo que o conhecimento sobre nossa língua, sobre sua estrutura, tem sua devida importância. No entanto, somos da opinião de que todo conhecimento precisa ser aplicado, precisa ser observado em sua funcionalidade social. Nestes termos, o ensino de língua portuguesa hoje já não pode mais ser visto unicamente como uma prática que privilegie somente o trabalho com a gramática da língua e, principalmente, essa prática não pode se dar em torno de identificação de regras e de análise de categorias gramaticais em unidades que não sejam o texto, pois, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto deve ser a unidade de ensino de uma língua.

Sendo assim, nossa proposta nesse trabalho é de investigar, através de dados empíricos (aulas observadas e questionário respondido pelo professor) o ensino de língua portuguesa no que diz respeito ao trabalho do professor em torno dos aspectos lingüísticos, conhecimento este necessário ao aluno nas múltiplas situações de uso da linguagem. Objetivamos discutir esse ensino, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do ensino fundamental (1998), principal autoridade neste sentido, e das contribuições teóricas de autores como Britto (1997), Fávero (1999), Gerald (1984), Possenti (1998), Travaglia (1996), entre outros.

O presente artigo é composto por esta parte inicial, seguida das reflexões teóricas, parte esta que se subdivide em dois tópicos, um que aborda a tradição gramatical no ensino de língua materna e outro que discute os parâmetros para um trabalho em torno da reflexão sobre a língua e sobre a linguagem. A parte prática se constitui da análise das respostas dadas pelo professor a respeito de sua prática na sala de aula, bem como de suas concepções sobre ensino, e da análise das aulas observadas durante a nossa estadia em sala de aula. As considerações finais retomam todo o trabalho e apresentam os resultados desta pesquisa.

1- O ensino de gramática nas escolas: reflexos de uma tradição

Tradicionalmente o ensino de Língua Portuguesa no Brasil se volta para a exploração da gramática normativa em sua perspectiva prescritiva, ou seja, quando ela impõe um conjunto de regras a ser seguido, e também na sua perspectiva analítica, quando ela analisa e identifica as partes que compõe um todo, juntamente com suas funções. Bezerra (1999, p.37).

Segundo Soares (2001:211-212) alguns fatores motivaram essa tradição, entre eles a integração da disciplina Português aos currículos escolares brasileiros. O que havia antes era o ensino voltado para a alfabetização, após isso, o grupo social de elite, continuava com os seus estudos, era a camada social, que tinha práticas de leitura e escrita em seu meio e falava uma variedade tida como, de prestígio, a mesma utilizada pela escola e ensinada por ela. Assim,



ensinar Português era levar ao conhecimento dos alunos as regras gramaticais, de funcionamento desta língua de prestígio Com isso, seguia-se o modelo que se conhecia e que atingia os objetivos propostos. Nessa mesma perspectiva Bagno, (2004:9) afirma que:

Ensinar Português significa, na prática pedagógica tradicional, inculcar um conjunto quase interminável de prescrições sintáticas consideradas “corretas”, impor uma série de pronúncias artificiais que não correspondem a nenhuma variedade lingüística real, cobrar o conhecimento (ou, melhor, a memorização mecânica e estéril, a decorba inútil) de uma nomenclatura falha e incoerente, junto com definições contraditórias e incompletas. Ao mesmo tempo, ensinar português é tentar convencer o aluno de que todas as formas de uso da língua – fonéticas, morfológicas, sintáticas, semânticas, lexicais – divergentes daquelas apresentadas na gramática normativa constituem erros, são “língua de índio”, são “fala estropiada”, ou simplesmente não são Português. (Bagno, 2004:9).

Em sua tese de doutorado, procurando responder à pergunta: “afinal o que se ensina quando se ensina Língua Portuguesa?”, Batista (1996) encontra uma resposta que provavelmente não nos surpreende: gramática. Em outros trabalhos que abordam a relação do professor de português com os conteúdos ensinados em sua disciplina Suassuna (1995) e Britto (1997) verificam que a maioria dos professores não crê na eficiência do ensino que segue reproduzindo; apesar da redundância ou quem sabe por causa dela, é bem provável que boa parte dos alunos, ao final de sua passagem pelo ensino fundamental, afirme com absoluta certeza não saber gramática.

Procurando investigar as causas desse fracasso, Mario Perini, no artigo, ‘Sofrendo à gramática’(1997:41), levanta três hipóteses:

- a) Os objetivos estariam mal colocados, uma vez que se promete o que não se cumpri, isto é melhorar o desempenho do aluno na leitura e na produção de textos;
- b) Faltaria lógica ao tratamento dado às definições apresentadas nas gramáticas escolares;
- c) A metodologia adequada seria empregada, pois o que se ensina sob a força da prescrição não encontra comprovação na língua em uso, tanto na sua modalidade oral quanto escrita. (Perini, 1997:41).

Segundo Batista (1997:74) há uma enorme produção acadêmica que procurou realizar um diagnóstico da situação e sinalizar para outra via que pudesse fazer frente à essa tradição, privilegiando as práticas de leitura e produção de textos: aprende-se a ler, lendo, aprende-se a escrever, escrevendo.

Nestes termos, procura-se fazer frente à tradição gramatical, convidando o professor a abrir as portas da sala de aula para a diversidade de gêneros que circulam socialmente, estimulando a produção textual. Como um texto é quase sempre um produto de sucessivas versões, se aprenderia a língua nos processo de refacção do texto. A polêmica radicalizou-se na encruzilhada: deve-se ou não ensinar gramática na escola. Até por uma necessidade de abrir espaço para outras práticas no interior das aulas de Português, muitos de nós assumimos o lado da leitura e da produção de textos e tratamos de argumentar nessa direção nas diversas ações em que nos envolvemos.

Atividades que envolvem reproduções, paráfrases, resumos e qualquer outra especie de texto permitem que o aluno desenvolva à sua competencia textual passando assim a melhor escrever e utilizar também a variação culta, principalmente, através da refcção do texto, seguindo as orientações proferidas pelo professor. Tomando cuidado para não tomar as variações



línguísticas de maneira preconceituosa, pois nós sabemos que não existe uma língua certa ou errada, apenas ocorre variações resultantes do meio social em que o aluno interagi.

Pois, uma língua viva não é uma língua perfeitamente ajustada a um conjunto de prescrições que estabelece o que é certo e o que é errado. Os modos de falar estão encharcados das marcas do lugar em que fala, do tempo, das características sociais de quem fala e das particularidades da situação comunicativa. Ainda que se observe uma enorme diversidade nos usos da língua, a imagem de uma língua única e homogênea é um fantasma difícil de combater. Britto (1997:83).

Sabemos que falar uma variedade ou outra pode provocar efeitos diferentes sobre os interlocutores: cumplicidade, exclusão, admiração. Isso porque o valor social das variedades lingüísticas não é o mesmo. As manifestações de preconceito lingüístico que ecoam pela mídia impressa e as que, silenciosamente, ocorrem dentro das salas de aula das escolas brasileiras, dando amostras de sua discriminação nos mostram o quanto as variedades lingüísticas têm, diante da sociedade, do pensamento elitizado, valores diferentes.

Na escola, é comum o aluno ser discriminado ou mesmo ridicularizado pelos professores em geral quando se distancia da gramática normativa na hora de produzir suas redações escolares, de responder questionários ou de realizar quaisquer atividades de escrita que não atendam às regras de acentuação, pontuação, às classificações morfológicas ou as estruturas sintáticas da língua. Na fala a situação se não é semelhante é pior, pois gramática e língua também são tomadas como sinônimas e a fala “errada” do aluno, torna-se objeto de uma análise preconceituosa.

É pois com base nestes pressupostos que a escola desenvolve um trabalho gramatical, ao mesmo tempo que limita o ensino de língua materna ao aspecto de análise gramatical, que ocorre descontextualizado das atividades de produção de sentido, uma vez que a prática mais corriqueira nas escolas ainda é trabalhar as questões gramaticais isoladas, é comum explorar categorias gramaticais em palavras e frases soltas, dentro de exercícios exaustivos, que consistem apenas em identificar esses conteúdos, sem haver mesmo um trabalho em torno da funcionalidade desses aspectos gramaticais. Segundo Camacho (1999, p.68):

Contrariando a lingüística em seus princípios, a pedagogia da língua elege o correto e incorreto, sua dicotomia predileta para discriminar e, ao mesmo tempo, selecionar. Sem nenhum respaldo nos fatos lingüísticos, mas baseada solidamente em motivações sociais, que a rubrica do incorreto mal encobre, a tradição pedagógica acaba por liquidar o último reduto das camadas marginais – justamente o que lhes é peculiar e identificador – sua própria variedade de linguagem. No lugar dela nada repõe, uma vez que perde o tempo que tem para o trabalho prático com a linguagem repetindo, ano a ano, as mesmas inúteis listas de exceções de regras, a mesma classificação gramatical. Esse procedimento estigmatiza indelevelmente formas discursivas complexas e eficazes do quotidiano e nada repõe. As marcas são, no entanto, certamente fortes e profundas.

Portanto, as gramáticas e os dicionários têm sido os instrumentos mais usados para impor uma variedade como legítima em relação às outras. Parece que, longe das regras das gramáticas normativas, reinam os criminosos, “os assassinos” da gramática. Como se fosse possível falar sem regras. Descrever as regras de uso legitimado pela gramática normativa é um ato de defesa do direito que todos têm de falar.

1.1 O ensino de língua materna: da leitura à análise gramatical



Sem dúvida alguma, a palavra texto é familiar a qualquer pessoa ligada à prática escolar. Ela aparece com alta freqüência no linguajar cotidiano tanto no interior da escola quanto fora de seus limites. Não são estranhas a ninguém expressões como as que seguem: "redija um texto", "texto bem elaborado", "o texto constitucional não está suficientemente claro", "os atores da peça são bons, mas o texto é ruim", "o redator produziu um bom texto", etc. Por causa exatamente dessa alta freqüência de uso, todo estudante tem algumas noções sobre o que significa texto. Dentre essas noções, algumas ganham importância especial, como as que se propõe ensinar a ler e a escrever textos. Cartier e Delpire (1986:11)

Nesta lição introdutória, vamos fazer considerações fundamentais sobre a natureza do texto, o texto não é um aglomerado de frases. No texto, o significado das frases depende das correlações que elas mantêm entre si. Em outros termos, é necessário considerar que, para fazer uma boa leitura, deve-se sempre levar em conta o contexto em que está inserida a passagem a ser lida. Todo texto contém um pronunciamento dentro de um debate de escala mais ampla. Cartier e Delpire (1986:12).

Nenhum texto é uma peça isolada, nem a manifestação da individualidade de quem o produziu. De uma forma ou de outra, constrói-se um texto para, através dele, marcar uma posição ou participar de um debate de escala mais ampla que está sendo travado na sociedade. Além mesmo uma simples notícia jornalística, sob a aparência de neutralidade, tem sempre alguma intenção por trás. Cartier e Delpire (1986:13).

O texto é um tecido, uma estrutura construída de tal modo que as frases não tem significado autônomo: num texto, o sentido de uma frase é dado pela correlação que ela mantém com as demais.

Através desses noções sobre a natureza do texto, podemos afirmar que os estudos sobre letramento investigam as práticas sociais que envolvem a escrita, seus usos, funções e efeitos sobre o indivíduo e a sociedade como um todo. Qualquer contexto social e cultural que envolva a leitura ou a escrita é um evento de letramento, o que implica a existência de inúmeros gêneros textuais culturalmente determinados, de acordo com diferentes instituições e usados em situações comunicativas reais. Marcuschi (2001: 43).

Referindo-nos, agora, às pesquisas sobre texto e discurso, elas têm nos mostrado concepções e classificações de texto e discurso variadas. Em geral, são chamados gêneros textuais os textos particulares, que tem organização textual, funções sociais, locutor e interlocutor definidos e gêneros discursivos, aqueles cuja caracterização está baseada em critérios tais como: fatores de economia cognitiva, rotina, atividade social, finalidade reconhecida, interlocutores legítimos, suporte material e organização textual. (Maigeuneau, 2001).

O estudo de gêneros pode ter consequência positiva nas aulas de Português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa real. Neste sentido Marcuschi (2001: 19) considera que:

Já se tornou trivial a idéia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados as necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais



hoje existentes em relação às sociedades anteriores à comunicação escrita. (Marcuschi (2001: 19).

Inúmeras são as teorias que de formas variadas e em níveis diversificados influenciam a metodologia de ensino de línguas.

As práticas de linguagem são umas totalidades; não podem, na escola, ser apresentadas de maneira fragmentada, sob pena de não se tornarem reconhecíveis e de terem sua aprendizagem inviabilizada. Ainda que didaticamente seja necessário realizar recortes e descolamentos para melhor compreender o funcionamento da linguagem, é fato que a observação e análise de um aspecto demandam a exercício constante de articulação com os demais aspectos envolvidos no processo. Ao invés de organizar o ensino em unidades formatadas em "texto", "tópicos de gramática" e "redação", fechadas em si mesmas de maneira desarticulada, as atividades propostas no ambiente escolar devem considerar as especificidades de cada uma das práticas de linguagem em função da articulação que estabelecem entre si. PCNs (1998:48).

Nessa perspectiva, os conteúdos de língua e linguagem não são selecionados em função da tradição escolar que predetermina o que deve ser abordado em cada série, mas em função das necessidades e possibilidades do aluno, de modo a permitir que ele, em sucessivas aproximações, se aproprie dos instrumentos que possam ampliar sua capacidade de ler, escrever, falar e escutar.

Desta mesma forma a concepção de aprendizagem como resultado da interação dialética de um indivíduo com outros num determinado grupo social, (Vygotsky, 1984) reflete que o homem transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. Mas a sua relação com o meio não se dá de forma direta, ela é mediada por sistemas simbólicos que representam a realidade, e a linguagem, que se interpõe entre o sujeito e o objeto de conhecimento, é o principal sistema de todos os grupos humanos. A linguagem falada como a escrita, possibilita o desenvolvimento de processos socio-interacionalismo. Vygotsky (1984: 131).

O texto produzido pelo aluno, seja oral ou escrito, permite identificar os recursos lingüísticos que ele já domina e os que precisa aprender a dominar, indicando quais conteúdos precisam ser tematizados, articulando-se às práticas de escuta e leitura e de análise lingüística. Pois, texto é tudo aquilo que possui sentido e faz referência a um interlocutor e a intertextualidade. Muitas vezes o texto é visto como simples produto de codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este para tanto, o conhecimento do código utilizado, não importa se o texto é escrito ou oral. Koch e Elias (2006:10).

Nessa perspectiva, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeito e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. Koch e Elias (2006:11).

Segundo os PCNs (1998: 69) a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. PCNs (1998: 69-70). Neste sentido Koch e Elias (2006: 10) afirmam que:

A leitura, assim, é entendida como a atividade de captação das idéias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação



autor-texto-leitor com propósitos constituídos socio-cognitivo-interacionalmente. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão-somente ao leitor captar essas intenções. Koch e Elias (2006:10).

Além disso, se os sentidos construídos são resultados da articulação entre as informações do texto e os conhecimentos ativados pelo leitor no processo de leitura, o texto não está pronto quando escrito: o modo de ler é também um modo de produzir sentidos. PCNs (1998:70).

Pensar em atividades para ensinar a escrever é, inicialmente, identificar os múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos, para propor atividades seqüenciadas, que reduzam parte da complexidade da tarefa no que se refere tanto ao processo de redação quanto ao de refacção. Nas atividades de produção que envolvem autoria ou criação, a tarefa do sujeito torna-se mais complexa, porque precisa articular ambos os planos: o do conteúdo - o que dizer - e o da expressão - como dizer. PCNs (1998: 76).

Entretanto, prática de análise lingüística não é uma nova denominação para ensino de gramática. Quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos. PCNs (1998: 78).

Segundo os PCNs, quando se toma o texto como unidade de ensino, ainda que se considere a dimensão gramatical, não é possível adotar uma categorização preestabelecida. Os textos submetem- se às regularidades lingüísticas dos gêneros em que se organizam e às especificidades de suas condições de produção. PCNs (1998: 78).

O estudo dos tópicos da gramática escolar não garante que o aluno possa se apropriar deles na produção de textos, ampliando, efetivamente, os instrumentos expressivos de que dispõe para produzir textos adequados às finalidades e às especificidades da situação interlocutiva. É importante reinvestir os conceitos estudados em atividades mais complexas. PNCs (1998: 79-80).

Um dos aspectos fundamentais da prática de análise lingüística é a refacção dos textos produzidos pelos alunos. Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno. o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua. PNCs (1998: 80).

Segundo os PCNs (1998), cabe ao professor desenvolver, na análise das redações, a sensibilidade para os fatos lingüísticos, perguntando-se sempre: o que me leva a corrigir esta ou aquela forma? O que me leva a sugerir mudanças no texto? Como fazê-la sem discriminar a linguagem dos alunos? Sobre que aspecto devo insistir inicialmente? Como levar os alunos a saber avaliar a adequação do uso de uma forma ou de outra? PNCs (1998: 80).

Portanto, levando em consideração o texto como unidade de ensino e a leitura como a construtora dos seu sentido, podemos ver dentro dos mesmos uma nova dimensão para o ensino de língua materna em nosso país, desprendendo-los mais do ensino tradicional, por que a aprende-se a ler lendo e aprende-se a escrever escrevendo e não decorando regras. Compreendendo, principalmente que dentro do texto podemos trabalhar a gramática de maneira implícita.

2- Análise dos dados:

2.1- Ouvindo o professor: análise do questionário



Ao analisarmos, os dados coletados nas observações das aulas de Língua Portuguesa, demos ênfase as respostas dos números 07 e 17 do questionário, quais sejam:

Pergunta7: Para você, o que é linguagem? E o que é um texto?

Pergunta17: Como são desenvolvidas suas aulas de gramática? São baseadas em que teorias? Quais os recursos didáticos que você utiliza?

Na resposta de número 07, a professora responde que “linguagem é qualquer forma de expressão que utilizamos para atender nossos objetivos de comunicação”. Texto “é um conjunto de frases e orações que se unem para dar sentido a idéias que se desejam expressar”

Mediante essas afirmações, podemos averiguar que a professora tem uma visão muito resumida sobre o conceito de texto e linguagem, pois estes conceitos vão bem mais além do que as suas palavras afirmam. Por não conhecermos as concepções teóricas sobre a linguagem humana e seu funcionamento, às vezes, nos prendemos ao conceito de texto que a professora cita, nos esquecendo ainda de que um texto tanto pode ser escrito como oral.

Ao contrário do que ela disse, texto não é apenas um conjunto de frases e de orações, pois temos textos representados por uma única palavra de forma que não é a extensão que define um texto, mas é sim o seu caráter sócio-interacional. Qualquer expressão lingüística ou não lingüística (não verbal) que seja dirigida a um interlocutor, que seja uma unidade de sentido, qualquer forma de expressão que utilizamos para atender nossos objetivos de comunicação social, é, de fato, um texto. Afinal, um texto é quase sempre um produto de sucessivas versões, especialmente nas situações escolares.

É pois dessa definição de texto que a professora tem que podemos afirmar que a escola privilegia o ensino gramatical segundo a concepção de linguagem como expressão do pensamento. Se nos termos em que foi colocado texto é conjunto de frases orações, a resposta da professora já pressupõe o lugar de destaque que a gramática normativa tem no contexto de sua sala de aula. O texto deixa de ser uma unidade de sentido produzida em determinada instância de comunicação social e passa a ser produto da mente de um único ser pensante. A gramática é a guia desse produto, ela dita as regras em torno de uma fonologia, morfologia, sintaxe e regras de pontuação e acentuação que fazem dessa atividade verbal um produto e não um processo. Essa é sem dúvida a prática centrada nas práticas históricas de ensino de língua portuguesa, quando apenas a classe privilegiada socialmente tinha acesso à escola, e que, exatamente por ser privilegiada socialmente, conseguia dominar a variedade culta da língua, embora essa variedade não corresponda a todas as situações reais de comunicação.

Tudo que dissemos até aqui se consolida ainda mais no momento em que a professora responde a questão de número 17, conforme mostrada acima. A respeito desse questionamento a professora responde que “as aulas de gramática são desenvolvidas de acordo com a necessidade do aluno” e que para desenvolvê-las usa “livros didático, gramática e dicionário”.

Através desta resposta, podemos observar que as suas aulas são mesmo de maneira tradicionais, em nenhum momento a professora citou o trabalho com o texto, contrariando a proposta dos parâmetros Curriculares nacionais que apontam o texto como unidade de ensino. Vemos também nesta resposta da professora que o livro didático continua sendo um dos principais recursos didáticos utilizados pelo professor. Sabemos que hoje muitos dos manuais didáticos já oferecem um espaço mais aberto às questões textuais/discursivas, no entanto muitos professores ainda não o enxergam nesse sentido, mas apenas como um manual de instruções que deve reservar em especial um lugar (unidades, sessões) para os conteúdos gramaticais, numa seqüência que vá da exposição do conteúdo aos tradicionais exercícios.

Deixamos claro aqui que o ensino de gramática é de extrema importância, que realmente esses recursos didáticos, quais sejam, livro, gramática e dicionário, fazem parte desse trabalho na sala de aula. Nossa preocupação ‘com a ausência do texto nessas atividades de reflexão sobre a



língua, texto esse que tanto pode ser a própria produção do aluno como os mais diversos textos que circulam socialmente.

2.2 - Observações das aulas de Língua Portuguesa: a hora de ver na prática o que diz o professor

'Iniciamos as observações das aulas vendo gramática. Por ocasião das Olimpíadas de língua portuguesa, a professora procurou seguir os conteúdos selecionados. Dessa forma, a aula foi sobre pontuação. No decorrer da aula, a professora explicitou sobre a sua importância de se dominar esse aspecto da gramática e, para tanto, trabalhou um trecho de um texto de 'Antonio Gil Neto' chamado 'Transplante de Menina', buscando, dentro dele, o lugar onde poderia utilizar o ponto e a vírgula corretamente, de maneira a promover a organização textual'.

Nesta parte podemos observar que os conteúdos são retirados do livro de- dático adotado pela escola se limitando apenas ao que existe nele, não havendo um reforço de mais algum outro material didático para aprofundamento do assunto explicitado. Enquanto a o texto 'Transplante de Menina' foi um material de fora parte que a professora utilizou como atividade, não houve uma leitura deste texto, não houve uma refacção e não explicou de onde era o texto.

'Após a realização desta atividade, houve a correção feita pela professora, contando com a participação dos alunos, bem como houve a realização de uma atividade de compreensão textual, cuja dinâmica consistiu em agrupar os alunos para a escolha de um tema um tema sobre o qual deveriam produzir um texto. A partir daí ela realizou um trabalho com o dicionário, momento em que os alunos procuravam as palavras que haviam escrito de maneira incorreta, observando sua forma correta e o seu significado delas'.

Agora podemos observar um trabalho com produção textual, os grupos escolhem um tema e redigem um texto em grupo, os temas apresentados para produção dos textos foram: Trabalho infantil, Gravidez na adolescência e drogas. Mas não há uma leitura deles e nem um debate sobre os temas em questão, apenas a correção mas sem haver uma atividade de refacção, os alunos procuram no dicionário a forma correta das palavras e o seu significado, essa atividade foi de altoria da professora.

Ao confrontarmos os dados coletados nas observações das aulas de Língua Portuguesa com a resposta da professora á respeito das suas aulas de gramática, podemos constatar que suas aulas são mesmo de maneira tradicional dando enfase a gramática e a o livro de dático, deixando de lado a idéia de texto como unidade de ensino, menosprezando assim os parâmetros curriculares nacionais.

Despreza também as possibilidades que a reflexão linguística apresenta para o desenvolvimento dos processos mentais do sujeito, por meio da capacidade de formular explicações para explicitar as regularidades dos dados que se observam apartir do conhecimento gramatical implícito, através do trabalho com a gramática dentro do texto.

Portanto, sendo utilizados os recursos por ela citados e estes bem utilizados, dentro de suas aulas sobre gramática na disciplina de Língua Portuguesa. É desprezando outros que poderiam quebrar este dogma existente nas aulas de gramática e torná-las mais proveitosa. Levamos em continuidade o ensino de gramática nas escolas.

Considerações finais:

Através dos estudos abordados em nosso trabalho e das considerações tecidas, podemos constatar que o ensino de gramática realizado em sala de aula é o tradicional, o mesmo da "Arte de bem escrever" mas que deixa, em sala de aula, algumas lacunas, onde os quais nos deixam a desejar, principalmente menosprezando a ideia de texto como unidade de ensino, não acatando as orientações dos PCNs.



Não devemos ver a gramática como uma doutrina sagrada, cheia de leis e verdades absolutas, incontestáveis, mas também não devemos ignorá-la como se ela fosse inútil, sem valor. Porque a gramática também tem sua contribuição dentro do ensino de Língua Portuguesa, o ensino do Português era baseado todo na gramática e devemos reconhecer o seu valor, mesmo encontrando falhas dentro dela.

Portanto, sempre existirá uma incógnita, no que diz respeito aos problemas relacionados ao ensino de língua materna nas escolas, até mesmo porque os gramáticos não dão o braço a torcer, eles não procuram reformular as regras gramaticais para introduzi-las a um contexto real de uso, é sempre aquele dogma preso há um determinado termo, não dando vazão a situações discursivas reais, utilizando exemplos dos grandes escritores da literatura com sua variação de prestígio, variação esta impopular entre a maioria dos falantes.

Referências:

- AZEREDO, I. C. **Língua Portuguesa em debate: Conhecimento e ensino.** Pétropolis-RJ. Vozes, 2000.
- BATISTA, A.A.G. **Aula de Português: discurso e saberes escolares.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- **Sobre o ensino de Português e sua investigação: quatro estudos exploratórios.** Tese de doutorado. Belo Horizonte: FEIUFMG, 1996.
- BRITTO, L.P.L. **A sombra do Caos: Ensino de Língua X Tradição Gramatical.** Campinas. ALB e mercado de letras, 1997.
- FAVERO, L.L. et AL. **Oralidade e Escrita - Perspectiva para o ensino de Língua Materna.** São Paulo: Cortez, 1999.
- GERALDI, J.W. (org.) **O texto na sala de aula: Leitura e produção.** Cascavel: Assoeste, 1984.
- POSSENTI, S. **Porque (não) Ensinar Gramática na escola.** Campinas. São Paulo: PERINI, M.A. **Sofrendo à gramática.** São Paulo: Ática, 1997.
- Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua portuguesa, 1998.
Mercado de Letras, 1998.
- SOARES, M.B. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Ática, 1985.
- SUASSUNA, L. **Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática.** Campinas: Papiros, 1995.
- TRA V AGLIA, L.C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** São Paulo: Cortez, 1996.



AS COISAS TALVEZ MELHOREM, SÃO TÃO FORTES AS COISAS! MAS EU NÃO SOU AS COISAS E ME REVOLTO²¹: PROJETO DE INTERVENÇÃO PARA A EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA.

Francisco Moura Pessoa PAIVA

Jônio Maria Vieira da SILVA

Lucivania de Lima MAIA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

A história da humanidade nos leva a considerar questões que acompanham o homem desde o início dos tempos. Este como ser social e histórico, apresenta desejos, conflitos e valores, que o levou a buscar formas de viver, bem e melhor, com si mesmo e com o próximo. E nessa busca de satisfação o homem evoluiu, quebrou barreiras e realizou façanhas inimagináveis em outras épocas. No entanto, até que ponto esse desenvolvimento pode levar a compreensão do homem nas suas dimensões bio-psico-sociais? Por que o homem é tão aberto a essas descobertas e se fecha a assuntos inerentes a si próprio, como a sexualidade?

Assim como o desenvolvimento humano ao longo de sua história, acontece dentro da dinâmica social, sofrendo influências de acordo com a cultura, a política, a organização e as relações mantidas em sociedade, com a sexualidade não é diferente, esta não se apresenta de forma inerte e exterior ao homem, ela

é uma das dimensões fundamentais na condição humana, que se desenvolve e se apresenta sempre influenciada por sentimentos e valores. É um fenômeno multidimensional, não apenas psíquico, mas também biológico e sócio-cultural. Inerente à vida do ser humano, a sexualidade se manifesta desde o nascimento e se constrói ao longo de toda a existência, nas relações que estamos vivendo. (CHAVES, QUEIROZ e GUERRA, 2004, p.2).

Quando se fala em sexualidade, devem-se considerar diversos fatores que permeiam essa discussão e fazem com que muitas vezes, esta seja reprimida e até esquecida, devido aos tabus e valores existentes na sociedade. Dessa forma, não se pode pensar sexualidade sem discutir as relações de gênero, que vem a ditar normas e comportamentos que devem ser condizentes com o modo de pensar de cada época. Assim, são construídos papéis masculinos e femininos, levando em consideração apenas o corpo biológico, papéis esses, baseados nas diferenças, na exclusão e nas relações de poder estabelecidas entre os indivíduos. Dessa forma, implica considerar que “gênero é um conjunto de práticas, símbolos, representações, normas e valores sociais que as sociedades elaboram continuamente, a partir da diferença sexual.” (SOUZA apud CARVALHO, 2002, p. 18).

Dante disso, a sexualidade sempre foi considerada um assunto proibido, e consequentemente a educação sexual foi negligenciada e evitada no âmbito familiar, escolar e social. É importante considerar que problemas e dúvidas com relação a essa questão, sempre existiram e sempre existirão, e é na adolescência que a sexualidade se apresenta de forma mais intensa, pois as transformações nessa fase, não são apenas físicas, mas psíquicas, emocionais e comportamentais.

²¹ ANDRADE, Carlos Drummond de. Trecho de poema



Dúvidas, desejos, e a busca de entender a si mesmo, entram em conflito com os tabus e valores presentes na sociedade, então o adolescente fica perdido em meio a tantas (des) informações. Os pais como os primeiros educadores, na maioria das vezes, esquivam-se desse assunto e esperam que a escola promova essa educação. Em contrapartida, esta não está preparada ou não encontra espaço para a abordagem desse tema, e quando encontra

é passada, geralmente, por meio de conteúdos ligados ao corpo humano, em que apenas os aspectos biológicos são enfocados. Ficam de fora (...) as dimensões ligadas aos aspectos socioculturais e políticos. Esta forma de abordagem leva à reprodução de conceitos e valores já estabelecidos pela sociedade e assumidos pelo professor como verdade absoluta. (CRUZ, 2004, p.6)

Em detrimento desta deficiência de informações, os adolescentes culminam assimilando informações errôneas, levando a problemas cada vez mais presentes nessa fase, como a gravidez indesejada, as doenças sexualmente transmissíveis e a falta de identidade.

Diante do exposto, e entendendo a complexidade que permeia a sexualidade, e posteriormente, a necessidade cada vez mais presente da educação sexual nos dias atuais, esse trabalho busca promover a discussão desse tema e compreender os percalços que impossibilitam a sua abordagem no âmbito escolar, e a partir daí, apresentar uma proposta de intervenção que venha a dar conta dessa temática.

E para facilitar essa abordagem foi realizada uma visita na Escola Municipal Professor Severino Bezerra, localizada à Avenida Senador Dinarte Mariz, nº 550, no bairro São Benedito em Pau dos Ferros-RN, contando com um quadro de 79 funcionários, dentre estes, 24 professores, e uma clientela de 680 alunos, sendo 584 da zona urbana, e 96 da zona rural, incluindo do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e EJA (Educação de Jovens e Adultos), nos turnos: matutino (11 turmas), vespertino (03 turmas) e noturno (07 turmas). A escola alvo dessa pesquisa foi escolhida mediante uma parceria entre a escola citada, e o curso de Enfermagem do Campus Avançado Profª Maria Elisa de Albuquerque Maia localizado em Pau dos Ferros, utilizando-se como instrumento de coleta de dados um questionário, o qual foi aplicado com os professores, os quais serão identificados por números, perfazendo um total de 24, dos quais houve retorno de 14 questionários.

Os pontos abordados no questionário referem-se à compreensão que os professores possuem sobre a educação sexual, seus papéis enquanto educadores, se está sendo desenvolvido algum trabalho na escola/sala de aula, bem como a articulação com as diversas disciplinas e as dificuldades em lidar com o assunto.

Para realizar as discussões, utilizou-se como embasamento teórico, os autores Louro, Bock, Faria & Nobre, Carvalho, que discutem a sexualidade e as relações de gênero construídas em sociedade; Bonato, Sayão, Cruz, Chaves, Queiroz e Guerra, que trazem as dificuldades enfrentadas pelo professor e a escola em trabalhar essas temáticas, bem como a importância da família na educação sexual dos filhos; Brasil, que traz as propostas de trabalho dos PCN's, que vêm a educação sexual como tema transversal, fazendo uma abordagem geral dessa temática; e Campos que traz a necessidade de se buscar sempre mudar a realidade existente.

São tão fortes as coisas

O homem, por se caracterizar como um ser social apresenta aspectos e comportamentos característicos da organização social, política, cultural e ideológica de cada época. Assim, por a sexualidade ser inerente a sua condição humana, traz intrínseca a si, esse caráter histórico, portanto, não se apresenta pronta e acabada.

Levando em consideração o exposto, e ao se reportar à fala dos entrevistados, percebe-se uma contradição no que se refere à percepção dos fatores que influenciam na forma de ver e



viver a sexualidade, como a natureza, a cultura, a religião e a educação. Essa contradição, evidencia-se ao comparar a fala dos entrevistados 14 e 5, com as do entrevistado 7.

(...) cada pessoa é um ser diferente e, portanto, é influenciada através da cultura, a educação e a religião. (Entrevistado 14).

(...) a partir de sua cultura, educação e religião cada pessoa desenvolve melhor sexualidade. (Entrevistado 5).

À natureza sim. A sexualidade é uma necessidade humana de se auto-conhecer. (Entrevistado 7).

Diante disso, torna-se imprescindível compreender a sexualidade, tendo em vista que ela

Manifesta-se desde o momento do nascimento até a morte, de formas diferentes a cada etapa do desenvolvimento humano, sendo construída ao longo da vida. Além disso, encontra-se necessariamente marcada pela história, cultura, ciência, assim como pelos afetos e sentimentos, expressando-se então com singularidade em cada sujeito. (BRASIL, 1998, p. 295).

No entanto, a sociedade sempre normatizou as formas de discutir, compreender e viver a sexualidade, estabelecendo critérios de normalidade que devem ser seguidos pelos indivíduos, independente de suas singularidades. Dessa forma, falar de sexualidade implica considerar as relações de gênero estabelecidas ao longo do tempo, que excluiu, estigmatizou e criou estereótipos a partir de diferenças sexuais, estabeleceram-se os papéis determinando o que é ser homem e o que é ser mulher, com suas formas de pensar e agir, “que expressa a constituição da identidade do sujeito, e expressa, também, como ele vive a questão da intimidade (público x privado); da significação das normas, da moral e da ética grupal”. (BOCK, 2003, p. 335). Assim, com definições de papéis masculinos e femininos, as relações de poder se estabelecem e encontram justificativas nas diferenças biológicas.

Nessa compreensão, o papel feminino tradicional estabelece a maternidade como principal atribuição das mulheres e, com isso também o cuidado da casa e dos filhos, a tarefa de guardiã do afeto e da moral na família. Ela é uma pessoa que deve sentir-se realizada em casa. O homem típico é considerado o provedor, isto é, o que trabalha fora, traz o sustento da família realiza-se fora de casa, no espaço público. Para uma mulher ainda é considerado mais adequado ser meiga, atenciosa, maternal, frágil, dengosa, e do homem, o que ainda se espera, é que tenha força, iniciativa, objetividade, racionalidade. (FARIA e NOBRE, 1997, p. 10).

A sexualidade está permeada de tabus, preconceitos e medos, que dificultam a discussão e reprime a sua vivência na totalidade. Tendo em vista essa realidade, percebe-se a relevância da educação sexual no que concerne à quebra de barreiras e pré-conceitos errôneos. Ao se refletir sobre isso, todos os professores enfatizam sobre a importância dessa educação, para um melhor esclarecimento e amadurecimento dos jovens, no entanto, muitos não se sentem preparados para abordar o assunto, e trazem que a responsabilidade é primeira dos pais, pois estão mais próximos dos filhos, sendo que a escola seria apenas um complemento envolvendo a sociedade geral.

Contudo, no modelo de sociedade em que vivemos, há uma tendência da família se afastar cada vez mais da educação dos filhos passando essa responsabilidade para a instituição escolar, “principalmente hoje em dia, quando a maioria das mães necessita trabalhar e deixa os filhos, desde muito cedo nas escolas” (SAYÃO, 1997, p. 270). Porém, a escola como uma microsociedade, acaba refletindo os ransos e valores da sociedade em que está inserida,



reforçando as diferenças estabelecidas entre os gêneros e ditando as formas de viver a sexualidade. Entretanto,

cabe à escola se fazer presente, não como controladora da vontade do sujeito, mas como instância propiciadora de reflexão sobre a temática. A educação sexual é antes de tudo Educação e, como Educação, tem o papel de provocar mudanças. Alunos, professores e/ou educadores podem juntos buscar construir um conhecimento sobre a sexualidade humana para darem, ou não novos significados a suas vivências. (BONATO, 1996, p. 9).

Nesse contexto, não cabe ao educador passar a sua opinião como verdade absoluta, o conhecimento não deve ser passado para o aluno de forma vertical, mas este deve ser co-participante na construção do conhecimento que será o componente basilar para uma vivência sadia de sua sexualidade. Quanto ao papel do educador, em se tratando de sexualidade na escola, alguns entrevistados trouxeram que, deve-se

Trabalhar no momento que surgir a necessidade. (Entrevistado 4)

Estar apto a esclarecer ao aluno quando este o procurar. (Entrevistado 7).

O educador deve conversar com os educandos, explicando, orientando até onde eles querem chegar, não deve ir além. (Entrevistado 1).

Percebe-se a visão limitada dos entrevistados, no que concerne a sua responsabilidade enquanto educador, visto que estes, não vêem a educação sexual como algo contínuo, reduzindo-a a momentos esporádicos, e que suas discussões não devem ultrapassar as dúvidas e questionamentos postos pelos alunos, fazendo com que estes não encontrem respostas satisfatórias que possam realmente suprir suas necessidades de informações.

É importante considerar, que esse déficit de explicações já é consequência da carência apresentada pelo professor em relação a esse tema, é “carência de informações, carência de formação especializada, carência de conhecimentos na maneira de abordar o assunto com crianças e jovens em cada etapa específica do desenvolvimento.” (SAYÃO, 1997, p. 271). E é a partir daí que as dificuldades surgem, e com elas alunos e professores ficam constrangidos ao discutir sua sexualidade.

Em vista disso, os entrevistados colocam, que contribuem de forma precária com seus alunos, devido “à falta de conhecimento e recursos apropriados” (Entrevistado 4), deixando claro a falta de estrutura didático-pedagógica da escola, o que dificulta o processo de ensino-aprendizagem. Soma-se a isso, a educação que muitos professores receberam, que faz desse assunto um tema proibido. “De acordo com a educação que recebi acho o assunto um pouco constrangedor” (Entrevistado 10). Assim, esses problemas refletem diretamente no modo de lidar com a educação sexual, e consequentemente na contribuição que esses professores dispensam ao assunto, que geralmente é pouca ou nenhuma.

Um ponto que ajudará na superação desses entraves no ensino da sexualidade, pode ser a interdisciplinaridade, a partir da sensibilização dos educadores no que se refere a discussão desse assunto em todas as disciplinas e não somente em Ciências, biologia e educação física, como é comumente feito hoje. Ao abordar os professores sobre quem deve trabalhar a educação sexual e em qual disciplina, os mesmos colocaram que,

Não se faz necessário uma pessoa específica para trabalhar essa temática pode ser um professor da escola desde que esteja preparado, agora a disciplina deveria ser específica. (Entrevistado 1).

Toda a docência escolar e onde for necessário, baseando-se na transversalidade. (Entrevistado 13).



Como se percebe nas falas acima há uma contradição entre os professores quanto ao modo de se trabalhar a sexualidade. Reitera-se, entretanto, a necessidade de se trabalhar esse tema como algo interdisciplinar/transversal e não só como específico de algumas disciplinas, o que está de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) que direcionam o processo de ensino-aprendizagem em todo país, trazendo que a Educação sexual deve ser incluída

(...) no currículo de forma a compor um conjunto articulado e aberto a novos temas, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. O currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais (...) (BRASIL, 1997, p. 29).

Assim, abordar esse tema apenas em disciplinas específicas como ciências, não tende a despertar o interesse efetivo nos estudantes, uma vez que, de acordo com Sayão,

(...) quando o professor passava as informações da Biologia [ou ciências], não era ao corpo de cada um que se referia, mas a um corpo fictício, imaginado, desenhado ou mesmo fotografado e que servia apenas como apoio didático para as aulas: o corpo humano. Mas o que os alunos querem saber é do corpo humanizado. É esse corpo que se excita, que sofre; é nesse corpo que se localiza a sexualidade. (1997, p. 277).

Diante do exposto, surge como necessidade a articulação da sexualidade com as demais disciplinas de modo a perceber esse corpo como algo não apenas biológico, mas como histórico e socialmente construído. Sendo assim, diante das temáticas até então discutidas, e percebendo-se as dualidades de opiniões existentes entre os professores, torna-se fundamental realizar um trabalho educativo mais intenso e de caráter permanente, na tentativa de alcançar uma educação sexual efetiva, que possibilite uma quebra dos pré-conceitos e tabus existentes na sociedade.

Mas eu não sou as coisas e me revolto

A poesia da escola não está nos seus prédios nem nos seus muros, nem nos seus esqueletos sempre escondidos nos armários. A poesia da escola está nas almas insubmissas, ocultas nos corpos aparentemente conformados. Está no barulho que rompe o silêncio opressivo. Está no riso que escracha a carranca que os professores tem dos seus próprios medos e dos seus erros. Enorme medo da transformação, do transitório, do entendimento de que somos todos eternos vir-a-ser. (CORTINOV apud CARVALHO, 2002, p. 25).

Tendo em vista que a escola tem como objetivo produzir conhecimento para que se possa entender, e a partir daí, mudar a realidade, ela não pode agir como controladora de mentes e corpos, reprimindo condutas e ditando comportamentos. Deve, ao contrário, incentivar os diversos tipos de pensar e saberes que faz de cada escola, única, proporcionando os nortes da construção social de indivíduos singulares, mutáveis e inacabados.

Nesse sentido, percebe-se a necessidade de capacitar os professores a respeito desse tema, para que se sintam seguros e dispostos a questioná-lo com seus alunos, que possuem esse direito assegurado, visto que, “A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e tanto a saúde física como a mental. Se a saúde é um direito humano fundamental, a saúde sexual também deveria ser considerada como um direito humano básico.” (OMS apud BRASIL, 1998,



p. 295). Dessa forma, pensou-se num projeto de intervenção integral que dê conta da educação sexual na escola, de modo efetivo e dinâmico levando em consideração a realidadeposta.

Como primeiro passo, é imprescindível que se produza saberes acadêmicos capazes de atender as necessidades apresentadas tanto por parte dos professores quanto dos alunos, e demais funcionários, tendo em vista, que essa falta de preparo para abordar o tema, geralmente vem desde a sua formação escolar o que reflete diretamente nas suas funções como docentes. Para isso, é necessário que as instituições de Ensino Superior, proporcionem espaços para a abordagem e discussão sobre a educação sexual de forma ampla e atualizada, que dê conta das diversas realidades e perfis existentes na sociedade.

Para se trabalhar com essa realidade e tendo em vista, que o professor/escola não são atores isolados nesse processo, é necessário que haja articulação entre as Secretarias de Educação, Saúde e Ação Social, Conselho Tutelar, CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social), ONG's, Universidade e a escola, de modo a promover uma assistência integral, coletiva e multiprofissional, mediante a complexidade do tema.

Diante do exposto, e entendendo que a escola é um espaço de formação e construção de conhecimentos, estando mais presente na vida do aluno, muitas vezes, mais tempo que a própria família, ela toma para si a responsabilidade de educar, orientar, ensinar e complementar saberes já trazidos pelos estudantes. Assim,

A escola deve informar, problematizar e debater os diferentes tabus, preconceitos, crenças e atitudes existentes na sociedade, buscando não a isenção total, o que é impossível, mas um maior distanciamento das opiniões e aspectos pessoais dos professores para empreender essa tarefa. (BRASIL, 1998, p. 302)

Para tanto, propõe-se a construção de um projeto de educação sexual continuada e coletiva na escola, com a participação efetiva dos alunos, professores, pais e profissionais, como enfermeiros, médicos, assistentes sociais, psicólogos, pedagogos/psicopedagogos, conselheiros tutelares, dentre outros, que possam contribuir com a discussão proposta, ampliando-se a articulação com as diversas áreas de saberes e atuação profissional.

É importante ressaltar ainda, como se dá o despertar da sexualidade de acordo com o grau de desenvolvimento dos alunos, diferenciando sexo de sexualidade, abordando questões como gravidez na adolescência, bem como a implicação que isso traz às suas vidas. DST's/AIDS, violência sexual e contra a mulher, aborto, homossexualidade, prostituição e desenvolvimento do corpo desde a infância à fase adulta, constituem questões que devem ser discutidas, refletidas e analisadas para que se possa romper com determinismos e padrões, favorecendo as transformações tão necessárias ao pensar e agir da sociedade.

Percebendo-se a complexidade que envolve a educação sexual, vê-se como necessário, que os educadores sejam capacitados para trabalharem essa temática com os alunos, visto que, a carência de informações, conhecimento e preparo, constitui como barreiras difíceis de serem transpostas atualmente. Para isso, entende-se que o caminho para se alcançar esses objetivos pode ser pautado na educação continuada por meio das parcerias já propostas.

Tendo em vista, que a educação sexual deve ser compartilhada entre professores, pais, escola e família, constitui-se como necessário discutir tal assunto e a sua importância com os pais, através de oficinas/palestras na escola, de modo que eles também possam participar de forma efetiva na vida escolar e sexual dos seus filhos, sendo capazes de tirar dúvidas e dialogar sobre os diversos assuntos permitindo uma aproximação entre pais e alunos, não só nas discussões deste tema, mas uma aproximação na própria relação entre pais e filhos.

Para se trabalhar com os estudantes, é conveniente dividi-los, a partir da organização da escola, em três grupos baseados em séries/anos, assim constituídos: 1º grupo com estudantes de 1^a a 4^a série, o 2º grupo com os estudantes de 5^a a 8^a série e o 3º com os alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos).



Com relação ao 1º grupo, e percebendo-se a curiosidade típica que os componentes deste grupo têm sobre o seu corpo e o corpo do outro, é importante trabalhar com painéis que representem o corpo masculino e feminino nas suas fases de desenvolvimento, introduzir as discussões iniciais das relações de gênero e violência sexual a partir de teatro de fantoches, levando os alunos a participarem dos debates construindo opiniões próprias sobre os assuntos. Estas discussões podem se dar também através de oficinas, tendo como suporte trabalhos com massa de modelar e desenhos.

Já relacionado ao 2º grupo, estes requerem abordagens mais complexas que dê conta das especificidades que ocorrem a partir das mudanças na transição da infância para a adolescência. Essas abordagens devem incluir as discussões das diferenças entre sexo e sexualidade, orientação sexual, gravidez na adolescência, DSTs, aborto, discussões de gênero, desenvolvimento das características secundárias do corpo, entre outros, que possam vir a enriquecer as informações necessárias. Esses temas podem ser trabalhados através de oficinas, discussões de textos, músicas, filmes e peças teatrais elaboradas pelos alunos a partir das discussões em sala de aula, para avaliar o nível de compreensão destes. Pode-se trabalhar ainda com dinâmicas que proporcionem descontração e participação dos alunos facilitando o desenvolvimento das atividades.

Quando se refere ao 3º grupo, é de extrema importância que se considere a heterogeneidade dos alunos que o compõe. Na sua grande maioria são pais, mães, avós, filhos e filhas que tiveram uma formação conservadora e rígida, tanto em conceitos, quanto em comportamentos e que não tiveram oportunidade de discutir esses assuntos em família. Tendo em vista essa realidade, vê-se a necessidade de promover debates em sala de aula, para que os alunos exponham suas opiniões sobre diversos temas relacionados à sexualidade, e entendam como vem se configurando a sexualidade nos dias de hoje, de modo a facilitar o diálogo em família.

Dante das intervenções propostas, sabe-se que as discussões desses temas, com seus tabus e mitos são difíceis, e que as transformações não acontecem de um dia para o outro, por isso é importante insistir e persistir, pois “(...) esperar não é saber./ Quem sabe faz a hora/não espera acontecer.” (Pra não dizer que não falei de flores – Geraldo Vandré).

Considerações finais

A sexualidade por sua construção histórica e social sofre influências da forma como está estruturada a sociedade, em seus aspectos culturais, religiosos, educacionais e ideológicos, trazendo imbuída em si, os tabus e preconceitos presentes em cada época. Nesse sentido, trabalhar a Educação sexual na escola, aqui entendida como primordial para uma vivência sadia da sexualidade, torna-se tarefa imprescindível.

Dante disso, é importante discutir com olhar crítico e reflexivo todos os padrões e comportamentos estigmatizados pela sociedade, para que se possa comprehendê-los, e consequentemente transformar os modos de pensar e agir referentes à sexualidade. Ao se pensar nesse contexto, buscou-se a construção de uma proposta de intervenção que preenchesse as lacunas existentes nas escolas no que concerne à educação sexual, tomando por base a realidade vivida pela Escola Municipal Professor Severino Bezerra.

Ao se perceber a carência de discussões por parte dos professores, a falta de diálogo no seio da família, os poucos esclarecimentos que os alunos têm acesso, e que muitas vezes nem sempre são fidedignos, faz-se necessário capacitar os professores para que estes possam trabalhar a educação sexual de forma permanente e interdisciplinar com seus alunos, tendo como aliados a família, a escola e outros profissionais, além de parcerias estabelecidas com a Universidade, Secretarias Municipais de Saúde, Educação e Ação Social, Conselho Tutelar, CREAS E ONG's, para que se contribua de forma mais eficaz com esse processo educativo. Para tanto a realização



de oficinas, minicursos, dinâmicas, discussões em sala de aula com textos, filmes e músicas, referentes a sexualidade são propostas que dinamizam o debate e facilitam a participação e compreensão dos envolvidos, mas para isso, torna-se imprescindível que se reconheça os próprios limites e a complexidade que permeia a educação sexual para se atingir os objetivos com maturidade e responsabilidade.

É indiscutível que as dificuldades são imensas, e os tabus e preconceitos existem e são difíceis de serem quebrados, mas é importante buscar transformar essa realidade, pois “é no esforço da busca que se constroem os sujeitos capazes de autonomia, de felicidade, de solidariedade, de gozar os prazeres e as belezas da existência”. (CAMPOS, 1997, p. 32)

Referências

- BOCK, A. M. B. (org); vários autores. **Psicologia e o Compromisso Social**. Cortez. São Paulo, 2003.
- BONATO, N. M. da C. **Educação [Sexual] e sexualidade**: o velado e o aparente. Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Rio de Janeiro: UERJ, 1996.
- BRASIL, M. da S.. Programa Nacional de DST e Aids. **Manual do Multiplicador**: adolescente. Ministério da Saúde; Brasília, 2003, 121 p.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Apresentação dos Temas Transversais e Ética. Vol. 08. Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF; Brasília, 1997. 146 p.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF; Brasília, 1998. 436 p.
- CAMPOS, G. W. S. **Reforma da Reforma**: repensando a saúde. São Paulo: Hucitec, 1997.
- CARVALHO, E. C. de. **Gênero e Sexualidade nos Livros Didáticos de Ciências**. Monografia – FAFICS – UERN. Mossoró-RN, 2002.
- CHAVES, A. B; QUEIROZ, E.; GUERRA, L. B. Apontamentos para trabalho em educação sexual nas escolas. In: **7º Encontro de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais**. Disponível em: www.ufmg.br/proex/arquivos/?Encontro/Educação34.pdf. Acessado em: 30 de dezembro de 2006.
- CRUZ, M. A. de. **Tese aponta equívocos da Educação**. Jornal da Unicamp. Ed. 250. Disponível em: www.unicamp.br/unicamp/unicamp-hoje/ju/mayo2004/ju250pg6b.html. 25k. Acessado em: 30 de dezembro de 2006.
- FARIA, N.; NOBRE, M. **Gênero e Desigualdade**. Cadernos Sempreviva, SOF. São Paulo, 1997.
- LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis – RJ: Vozes, 1997.
- SAYÃO, R.. **A Educação Sexual Nossa de Cada Dia**. Série Ideas. 28, São Paulo: FOE, 1997. Disponível em. www.crmariocovas.sp.gov.br/eds-I.php?t=001-51kgoogle.
- Acessado em: 29 de dezembro de 2006.
- VANDRÉ, G. Pra não dizer que não falei de flores, in. BRASIL, Ministérios da Saúde. Programa Nacional de DST e AIDS. **Manual do Multiplicador**: adolescente. Ministério da Saúde; Brasília, 2003. p. 65.





O CURSO DE PEDAGOGIA NAS TRILHAS DA FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Francisco Reginaldo LINHARES

Maria da Conceição COSTA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Introdução

Esse trabalho parte das nossas reflexões no GEPPE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Planejamento do Processo Ensino-aprendizagem), mediante a linha de pesquisa Didática: Teoria e prática em disciplinas específicas. Ojetivamos analisar a formação docente vivenciada no curso de pedagogia do *Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia - CAMEAM* da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN – tendo como eixo norteador os questionamentos que surgem nas escolas diante das dificuldades de lidar com a indisciplina em sala de aula, bem como dos próprios alunos/estagiários do referido curso.

Pretendemos aqui, refletir sobre a formação inicial articulada à prática pedagógica dos professores que atuam em duas escolas da rede estadual de ensino – Escolas Estaduais João escolástico e Patronato Valfredo Fernandes, no município de Pau dos Ferros, nas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, em 2009.

A escolha por tais escolas dar-se pelo fato de, nas conversas informais com alguns professores que lecionam nessas, a queixa com relação a indisciplina em sala de aula parecer uma preocupação em busca de metodologias capazes de amenizá-la. Isso nos inquietou a ponto de querermos compreender como o curso de pedagogia está contribuindo para a formação inicial de professores, especificamente ao lidar com a indisciplina, com a construção de valores? Como são estabelecidas as relações entre professores e alunos? Como os professores egressos do curso de pedagogia encaram a formação a que tiveram acesso, no que se refere a preparação ou não para lidar com a construção de valores em sala de aula?

Essa preocupação, por sua vez, foi apontada como parte dos questionamentos docentes no cotidiano escolar na pesquisa: “O planejamento de ensino nas escolas públicas do ensino fundamental (1º e 2º ciclos): dos fundamentos teóricos dos planos à pedagogia que subjaz as práticas pedagógicas dos professores,” desenvolvida pelo GEPPE, que objetivou compreender as práticas pedagógicas decorrentes dos planos e sua relação com a formação inicial e continuada dos professores.

Elegemos como objeto de estudo no desenvolvimento desta pesquisa a prática docente, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental, desenvolvidas em escolas pertencentes ao município de Pau dos Ferros/RN que apontam a indisciplina como dificuldade encontrada diariamente em sala de aula (escolas estaduais João Escolástico e Patronato Valfredo Fernandes)²².

Buscamos refletir sobre a formação oferecida no curso de pedagogia e a implicância desta no tratamento com a construção de valores em sala de aula, uma vez que inúmeros são os questionamentos docentes que pairam sobre a dificuldade de operacionalização das aulas, quando são interrompidos/atrapalhados pelos discentes por conteúdos de ordem atitudinal, ou seja, significa acima de tudo, que a construção de valores se torna imprescindível e que a escola e as instituições de ensino superior que atuam na formação docente necessitam se preocupar com a formação de valores e formar professores no sentido de construir estratégias para lidar com questões dessa natureza. Devemos nos vigiar para não cairmos no pragmatismo a que podemos

²² Dados apontados a partir da pesquisa: “O planejamento de ensino nas escolas públicas do ensino fundamental (1º e 2º ciclos): dos fundamentos teóricos dos planos à pedagogia que subjaz as práticas pedagógicas dos professores.”



nos submeter ou nos livrarmos da pretensão de oferecermos “receitas” docentes, pois estas não existem, mas devem existir possibilidades de tratamento com situações que exigem preparação docente para lidar com a construção de valores, a sociedade globalizada, normatizada e ao mesmo, violenta vem nos mostrando a pertinência de discussões mais efervescentes nesse campo.

Contribuiremos dessa forma, com o fazer pedagógico das escolas pesquisadas, bem como, ajudamos a repensar a formação inicial ofertada no curso de pedagogia, como curso que lida com a formação de professores, no sentido de analisarmos como os conteúdos atitudinais, ao lidar com a construção de valores sem sala de aula por parte do aluno está sendo encarada pelo curso. Inúmeros são os questionamentos dos alunos quando se deparam com situações em que é necessário agir diante de situações que nos propiciam incertezas.

Aqui nos propomos a refletir sobre a formação docente, a partir da compreensão inicial que é possível desenvolvermos práticas considerando a construção da autonomia discente. Nossos discursos teóricos e nossa prática docente, algumas vezes, acabam caindo no vazio, quando essa autonomia divulgada por Freire (1996) é apenas propagada oralmente e não praticada.

Assim, nos propomos a construir um trabalho de caráter significativo que some junto aos demais já desenvolvidos no curso de pedagogia no *Campus de Pau dos Ferros*, que discutem essa temática trabalhada, sem que permaneça nas estantes universitárias como uma simples exigência acadêmica.

Sendo assim, analisando a formação docente no curso de pedagogia elegemos como universo de estudo os docentes/pedagogos egressos que atuam em turmas de quinto ano de duas escolas públicas da rede estadual da cidade de Pau dos Ferros/RN, tendo em vista que nestas unidades de ensino (Patronato Alfredo Fernandes e João Escolástico) na pesquisa por nós desenvolvida no GEPPE, a indisciplina é apontada como elemento que dificulta o trabalho docente.

Analisar aspectos referentes à prática docente é um desafio árduo quando consideramos a dinamicidade dos contextos em que essas práticas ocorrem cotidianamente. Para tanto, ousamos desenvolver este trabalho visando ao contato direto com os sujeitos do processo ensino-aprendizagem - professor e aluno - a fim de construirmos uma proposta de mediação docente nas situações de indisciplina.

Atrelada a essa justificativa, ressaltamos a necessidade de refletirmos sobre a formação docente e as práticas desenvolvidas em sala de aula e sua implicância na formação da autonomia discente, a partir da relação professor/aluno, uma vez que as discussões educacionais na atualidade referem-se à construção da autonomia como imprescindível à atuação cidadã e crítica na sociedade. Buscamos repensar as práticas disciplinares a partir da construção de seres ativos socialmente, considerando a construção da autonomia discente e a mediação não como determinação, mas como contribuinte no processo de construção do conhecimento do aluno.

Entendemos que a construção de valores não permeia somente a sala de aula. Há nesse sentido, fatores extrínsecos a esta. Essa opção justifica-se à proporção que percebemos que é nesse espaço, diante das situações emergentes que do professor são exigidas atitudes imediatas em que é necessário “agir na urgência e decidir na incerteza” (PERRENOUD, 2001). Não defendemos a idéia de que a construção de valores limite-se a relação professor/aluno, todo o contexto sócio-histórico discente contribui para a construção de valores no indivíduo, porém, é a sala de aula um espaço de formação humana em que lidamos com o outro de forma direta, de forma intensa.

Na tentativa de discutirmos a formação docente, podemos dessa forma, contribuir para nossas reflexões e redimensionamento do PPP curso de pedagogia, uma vez que, estamos passando por um processo de reformulação curricular. Nossa investigação paira sobre essa contribuição, uma vez que inúmeros são os questionamentos efetivados por docentes que atuam



nas escolas públicas, além de presenciarmos também indagações no curso de pedagogia quando os alunos se deparam com situações de indisciplina discente em sala de aula.

Nesse sentido, nossa pesquisa encontra-se num estágio investigativo que nos permite pensar perspectivas de ações efetivas entre a realidade acadêmica e as escolas as quais se constituem campo de pesquisa para a realização desse trabalho, uma vez que já estamos desenvolvendo pesquisas sobre as práticas disciplinares docentes, desde 2003 (dois mil e três), contribuindo de forma significativa para o fazer pedagógico nas escolas.

1. Revisão bibliográfica

Repensar essa construção de valores em sala de aula e o ensino-aprendizagem frente a essa formação requer que reflitamos também sobre posicionamentos diversos que discutem no campo educacional o pedagogo/docente, bem como, a necessidade de atuação do pedagogo em espaços escolares e não escolares, onde se efetiva a educação formal ou não informal. Nas discussões sobre as perspectivas e caminhos da pedagogia/pedagogo, Franco (2002), reforçando a importância de uma formação diferenciada entre docentes e pedagogos, nos atenta para o entorno que na atualidade perpassa a sociedade atual, enfocando:

Estamos hoje, todos nós educadores, perplexos ao verificarmos a escola cativa da violência, os professores oprimidos em seu fazer profissional, tendo de pedir licença a bandidos e traficantes para poder trabalhar. Como pode, em condições tão desumanas, o professor encontrar sentido em seu fazer cotidiano? Como pode o professor construir relações de dignidade em sala de aula, quando as relações de violência e opressão social calam sua voz e seu fazer? Como educar para a cidadania, para a solidariedade, mergulhado em um mundo deteriorado em suas referencias éticas? Como caminhar na esperança de humanização em um mundo tão selvagem?

Nesse sentido, a autora atenta para o papel do pedagogo, como alguém que deva desempenhá-lo não somente em espaços escolares, como em espaços não escolares, na busca de construção de valores sociais perdidos historicamente.

Na tentativa de discutirmos a prática docente, podemos, dessa forma, contribuir para o repensar das práticas disciplinares nas escolas. Nossa investigação paira sobre essa contribuição, uma vez que inúmeros são os questionamentos efetivados por docentes que atuam nas escolas públicas, além de presenciarmos também indagações no curso de pedagogia quando os alunos se deparam com situações de indisciplina dos alunos em sala de aula.

A nossa própria prática docente em escolas públicas vem demonstrando as inúmeras dificuldades de construirmos autonomia discente e desenvolvermos um trabalho mediador significativo. Na busca de contribuirmos com o ensino-aprendizagem das escolas, os trabalhos por nós realizados anteriormente, serão imprescindíveis à compreensão do que ousamos nessa pesquisa à luz dos referenciais teóricos já abordados.

Tal investigação constitui-se mais uma etapa de estudos que visam a analisar o cotidiano escolar, contribuindo para o repensar das situações práticas em sala de aula. Não é nossa pretensão elaborarmos receitas pedagógicas, embora saibamos que essas não existem, mas provocar discussões pertinentes que auxiliem a ação docente.

Estevão (2006, p. 192) parafraseando Olssen, Codd & O'Neill (2004), discutindo a necessidade de uma formação docente crítica e emancipatória em tempos de globalização, explicita que esta formação deve: “Conservar e transmitir o amor que é universal, ao humano”, a proporção que o autor se refere a uma formação inserida dentro de um projeto democrático, compreendendo-se o mundo como uma realidade de comunidades de comunidades, regida por uma ética cosmopolita.



Esse posicionamento nos remete a compreensão do processo de formação docente como algo a investigações que propiciem problematizações e intervenção nos contextos que necessitem ser modificados. O autor por fim, acaba se reportando a Gadotti referindo-se a uma “formação do afeto que nos afeta a todos” (ESTEVÃO, 2006, p. 193).

Refletir sobre a formação docente e a implicância desta na formação de valores na sala de aula requer que repensem que devemos reconhecer a mediação docente em um espaço denominado sala de aula, em que o não institucionalizado se consolida (BRANDÃO, 1996). Espaço em que a diversidade humana é perceptível e o tempo passa a ser instituído e instituinte, autoritário, passa a controlar e burocratizar o processo ensino-aprendizagem (MACEDO, 2006). Espaço em que as relações de poder se desdobram, seja na verticalização da atuação docente, seja, na disciplinarização corporal e temporal, para que seja assegurada a ordem das multiplicidades humanas (FOUCAULT, 1989, p. 191). É no espaço escolar, em que reclamamos excessivamente da burocratização disciplinadora que nos aflige, por outro lado, clamamos cotidianamente, por mais disciplina discente, é como se a todo instante como profissionais, fugíssemos das amarras disciplinares, das normas preestabelecidas, a proporção que lutamos por mais disciplina para os alunos. Neto (2006), ao discutir tensões disciplinares nos instiga a pensarmos esses paradoxos que inevitavelmente, afloram cotidianamente nas escolas e pouco percebemos essa realidade.

2. Referencial teórico-metodológico

Considerando a dinamicidade da relação pedagógica, esta pesquisa tem como pano de fundo uma abordagem qualitativa, assim concebida por André:

Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo. (ANDRÉ, 1995, p. 41).

É nessa tentativa de nos aproximarmos da realidade escolar, principalmente penetrando em discussões sobre construção de valores, questões tão esquecidas em meio aos conteúdos conceituais e procedimentais trabalhados pelas instituições educativas, que estamos nos propondo à construção desse trabalho.

Delimitamos como objeto de estudo a formação de professores no curso de pedagogia e a implicância desta na ação dos professores/pedagogos que atuam no quinto ano do Ensino Fundamental de duas escolas pertencentes ao município de Pau dos Ferros/RN que apontam a indisciplina discente como problemática que dificulta o desenvolvimento do ensino-aprendizagem em sala de aula.

A opção por escolas sediadas na cidade de Pau dos Ferros-RN justifica-se por nesse município, das escolas analisadas, essas enfocarem a indisciplina como dificuldade a ser superada, por isso faremos um trabalho investigativo contínuo nas escolas. A referência ao quinto ano do ensino fundamental é justificada por teóricos como Vasconcellos (2000, p. 21), quando expressa: “Nas séries iniciais o problema parece menor, mas isto pode ser, de fato, só aparência [...]”.

Analisaremos a formação docente desenvolvida no curso de pedagogia, bem como a prática docente de egressos do referido curso nas escolas-campo, considerando os aspectos institucionais, pedagógicos e sócio-culturais que permeiam as instituições pesquisadas. Realizaremos ***trabalho de campo*** com ***observações*** direta da prática docente, além de ***entrevistas semi-estruturadas*** com os professores das referidas turmas de quinto ano do Ensino Fundamental de cada escola, para que seus posicionamentos sejam considerados, além de



entrevistas semi-estruturadas com alunos em fase conclusiva do curso de pedagogia na perspectiva de diagnosticarmos que contribuições o curso tem oferecido para lidar com questões didático-pedagógicas como a indisciplina já mencionada anteriormente.

A observação visará compreender as práticas docentes em sua dinamicidade em sala de aula, em que analisaremos se a formação oferecida no curso de pedagogia e a prática desenvolvida em sala de aula contribuem, ou não, para a construção da autonomia discente.

Ressaltamos aqui, que buscaremos a simultaneidade do percurso metodológico. Ou seja, as observações e as entrevistas serão efetivadas tendo o campo de pesquisa como partida para a análise do objeto de estudo, entretanto, se necessário poderemos recorrer a outras técnicas de pesquisa, que venham contribuir na efetivação do levantamento dos dados.

À luz do posicionamento dos professores, recorreremos à **pesquisa bibliográfica**, fazendo uso do fenômeno da heterotopia trabalhada por Foucault (1984; 1987 e 1989), um fenômeno que por nós transportado para a área educacional, é compreendido como lugar de contestação e criação de outros espaços a partir da ação dos alunos na ruptura às normas estabelecidas em sala de aula. Por outro lado, a heterotopia é analisada como lugar de disseminação de práticas docentes que encontram suas raízes na escolástica, ou seja, como a presença de outros tempos e espaços nas salas de aula contemporâneas. Heterotopia essa, que acaba assumindo duplo sentido em sala de aula.

Recorreremos também a Freire (1987 e 1996) por ter trabalhado numa perspectiva de formação de professores e construção de autonomia tanto docente quanto discente, objetivando a construção de seres autônomos, sempre enfatizando a dialogicidade como necessária a relação pedagógica. Além de Vigotsky (1989) que discute a mediação docente em sala de aula, ambos considerando o ser humano como ser histórico, ativo em suas relações.

Nossas reflexões sobre formação de professores seguem as prerrogativas da Associação Nacional de Formação de Professores, buscando teóricos que discutem a temática como Franco (2002), Estevão (2006); Neto (2006); Macedo (2006), dentre outros, contando para tanto, com a participação de alunos da graduação do Curso de Pedagogia que estão em fase de estágio supervisionado. Realizaremos uma **pesquisa investigativa** para que juntemos essa produção acadêmica à realidade vivenciada pelas escolas, contribuindo diretamente para o processo de ensino e aprendizagem do ensino público.

Aqui enfatizamos que estamos na fase de adesão das escolas ao projeto, já socializamos os objetivos do projeto com os sujeitos escolares e conseguimos por unanimidade, adesão por parte dos mesmos.

Referências

ANDRÉ, Marli Elisa D. Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A turma de trás. In: MORAIS, Regis de. **Sala de aula: Que espaço é esse?** Campinas-SP: Papirus, 1996.

ESTEVÃO, Carlos V. Formação de educadores numa perspectiva crítica e emancipatória. In: XIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. **Tema Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. Anais. Conferência, simpósios, mesas redondas. Recife, 2006. p. 185-195.

NETO, Alfredo Veiga. Tensões disciplinares: Recompondo antigos temas. In: XIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. **Tema Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. Anais. Conferência, simpósios, mesas redondas. Recife, 2006. p. 137-160.



MACEDO, Roberto Sidnei. A aula como atos de sujeitos do currículo e acontecimento multirreferencial. In: XIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Tema **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. Anais. Conferência, simpósios, mesas redondas. Recife, 2006. p. 59-68.

_____. Discursos, orações e castigos: (in)disciplina no ciclo básico de alfabetização. 2005. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. (UFRN) Dissertação de Mestrado.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: PIMENTA, Selma Garrido [Org.] (2002), **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo, Cortez

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

FOUCAULT, Michel. **A microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal. 4^a ed. 1987.

_____. **Des espaces autres**. In: Architecture, Mouvement, Continuité, n° 5, octobre, 1984. Trad. Pedro Moura.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1989.8

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Disciplina**: construção da disciplina consciente e interativa emsala de aula e na escola. 11 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VIGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. 3 ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



EXPERIÊNCIAS NO SUBTERRÂNEO: ANALISANDO O GÓTICO EM “O DEPOIMENTO DE RANDOLPH CARTER”, DE H. P. LOVECRAFT

Francisco Renato da Silva SANTOS

Emílio Soares RIBEIRO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte(UERN)

Introdução

As primeiras emoções do homem primitivo emanaram de sua relação com o meio em que vivia. As hipóteses acerca de alguns fenômenos em geral se deviam à compreensão de suas causas e conseqüências por parte do homem, o que inevitavelmente desenvolveu as mais diversas sensações. Todavia, era exatamente aquilo que o homem não conseguia compreender ou vislumbrar o responsável pelo sentimento de medo, e as conseqüentes interpretações maravilhosas. Essas referências do mundo exterior desconhecido, associadas aos elementos irreais ou espirituais presentes nos sonhos, eram responsáveis pela construção do sobrenatural.

E o medo, uma das mais fortes e antigas emoções do ser humano, existirá enquanto existir o homem. Crianças, por exemplo, sempre terão medo do escuro, e homens sempre temerão o desconhecido presente em outros planetas. Nessa perspectiva, nada mais natural do que a existência de uma literatura voltada para o inexplicável. Não me refiro às histórias de assassinato ou fantasmas, de simples medo físico e esclarecimentos naturais ao final da narrativa, mas da chamada “literatura gótica”, envolta em “[...] uma certa atmosfera inexplicável e empolgante de pavor de forças externas desconhecidas [...]” (LOVECRAFT, 2008, p. 17). Esta, diferentemente daquelas obras cujos toques do sobrenatural são dados em momentos isolados, provocam no leitor um grande senso de pavor e o põem em contato com esferas do desconhecido. Entre os grandes autores desse gênero literário, que surgiu no final do século dezoito e floresceu nas primeiras décadas do século dezenove, está Howard Phillips Lovecraft (1890 – 1937), considerado por muitos como o maior escritor de literatura de horror do século XX.

Conhecido pelos seus contos que misturam horror, ficção científica e fantasia, Lovecraft criou uma verdadeira mitologia, o ciclo gótico denominado *Cthulhu Mythos*, habitado por terríveis seres não-humanos e repleto de constantes referências a horrores antigos e divindades ancestrais.

No ano de 1918, Lovecraft escreveu “O Depoimento de Randolph Carter” (*The Statement Of Randolph Carter*), conto de terror cujo protagonista, Randolph Carter, é considerado por muitos como o seu alter-ego. No presente artigo, pretendemos identificar como se dá a caracterização dos aspectos góticos nesse conto e como tais aspectos contribuem para a construção da sua atmosfera de terror.

3. A literatura gótica

Vasconcelos (2002, p. 119) define a literatura gótica como a “literatura da desrazão e de terror”, em que aparecem temas como a morte, o sombrio, a loucura, pesadelos, monstros, demônios, castelos mal assombrados, cemitérios e outros elementos sinistros. Ao investigar o romance gótico inglês do séc. XVIII, o próprio Vasconcelos (2002) indica algumas das principais características do gênero, dentre as quais podemos destacar:



- Fatos sobrenaturais que deturpam a noção da realidade. Summers (1938) e Varma (1957) (*apud* Vasconcelos, 2002) afirmam que o gótico busca ultrapassar o mundo empírico e material e investe nos aspectos misteriosos e místicos da experiência humana;
- O uso na técnica do suspense;
- Atração pelo noturno e pelo desconhecido;
- Ambientes tenebrosos e sombrios, como cemitérios, abadias, castelos mal-assombrados e passagens subterrâneas.
-

No romance gótico do séc. XVIII, a natureza era vista como “abrigo e refúgio” (VASCONCELOS, 2002, p. 127), enquanto nas narrativas góticas modernas, a natureza é descrita de forma aterrorizante, com ênfase em adjetivos que torna o cenário grandioso e intimidante.

Punter (1996) e Botting (1996) (*apud* Vasconcelos, 2002), explicam que a literatura gótica surgiu como reação aos anseios da sociedade da segunda metade do século XVIII gerados pela incerteza do futuro frente às mudanças políticas, sociais e econômicas que ocorriam na Europa. Nesse período, movimentos significantes se sucederam, tais como a Revolução Industrial, o rápido crescimento urbano, as revoltas trabalhistas, a Revolução Francesa e grandes avanços da ciência. Esses fatos fizeram nascer o receio coletivo de que valores como a virtude, a harmonia e o decoro, que reinavam até então, fossem dissolvidos pelo radicalismo e pela revolução.

Foi nesse contexto que se deu o florescimento do romance gótico. Através desse gênero, as ameaças de degradação da ordem social “[...] se traduziram, no plano imaginário, em imagens de violência e paixão, em metáforas de destruição das estruturas domésticas e familiares por meio da ação de vilões terríveis e sanguinários” (VASCONCELOS, 2002, p. 130). Aparece, então, a figura do vilão gótico, que seria a “incorporação metafórica do mal, a ser expulso para que a ordem racional e doméstica pudesse ser restaurada” (*Idem*, p. 132).

A oposição aos ideais neoclássicos de harmonia, ordem social e virtude que marcaram o período do Iluminismo é, segundo Vasconcelos (2002), um dos aspectos mais importantes a serem levados em conta para se definir o gênero gótico. Nas palavras da autora:

Reação aos mitos iluministas, às narrativas de progresso e de mudança revolucionária por meio da razão, o gótico surge para perturbar a superfície calma do realismo e encenar os medos e temores que rondavam a nascente sociedade burguesa. (VASCONCELOS, 2002, p. 122).

Nessa perspectiva, surgem narrativas repletas de fenômenos sobrenaturais como fantasmas, monstros, vampiros, castelos ou abadias mal-assombrados, passagens subterrâneas, forças demoníacas e outros elementos assustadores que aparecem para deturpar a noção da realidade.

Muitos fatos da narrativa ficam em suspenso, ou seja, sem explicação, deixando espaços vazios a serem preenchidos. O uso de lacunas no enredo é um artifício muito explorado pelos autores góticos. Essa técnica instiga a imaginação do leitor e acentua a impressão diante do sobrenatural.

Ao publicar, em 1764, “O Castelo de Otranto” (*The Castle of Otranto*), Horace Walpole foi o fundador da história de horror literária. A obra narra a história de Manfred, um príncipe usurpador, que, deseja fundar uma linhagem. Após a morte de seu filho na manhã de suas núpcias, esmagado misteriosamente por um imenso elmo que caiu no pátio do castelo, Manfred almeja matar sua própria esposa, Hippolita, e se casar com a mulher de seu filho, de nome Isabella. Esta, porém, evita-o e foge para criptas no subterrâneo do castelo. A história se segue



com revelações e descobertas inesperadas, bem como com fenômenos sobrenaturais diversos, incluindo aparições e estrondos de trovão que destroem o edifício.

Sendo leitor de mistérios e romances medievais e habitando um castelo de estilo gótico, Walpole escreveu “O Castelo de Otranto” como uma história sobrenatural que, apesar de tediosa e melodramática, veio exercer uma imensa influência na literatura do gênero. Como nos mostra Lovecraft (2008, p. 27), o autor criou:

[...] um tipo inovador de cenário, personagens típicos e incidentes que, manipulados para melhor vantagem dos escritores mais naturalmente adaptados à criação fantástica, estimularam o crescimento de uma escola imitativa do gótico que, por sua vez, inspirou os verdadeiros criadores de um terror cósmico – a linhagem de verdadeiros artistas que começa com Poe.

Dessa forma, elementos como grandes e misteriosos castelos repletos de corredores escuros e passagens secretas têm sido importantes características da literatura gótica desde “O Castelo de Otranto”. (GABLER-HOVER, J. & SATTELMEYER, R., 2006, p. 401). Nesse palco, repleto de catacumbas arruinadas e úmidas, instauram-se lendas aterrorizantes acerca de fantasmas e demônios e narrativas que incluem vilões perversos, damas puras e perseguidas e heróis valorosos.

Posteriormente vieram autores como a Sra. Barbauld, na Inglaterra, com a publicação de *Sir Bertrand* (1773), e Clara Reeve, com “O velho barão inglês” (*The old English baron*). As seis novelas de terror e suspense de Ann Radcliffe (1764 – 1823) estabeleceram novos padrões no campo do macabro. Apesar das simplistas explicações naturais nos finais de suas narrativas, que dissolviam parte do sobre-humano da narrativa, a autora adicionou aos cenários toques sobrenaturais que contribuíram para a sensação de pavor transmitida ao leitor.

A literatura gótica teve outras perspectivas com autores como Matthew Gregory Lewis (1773 – 1818), autor da novela “O monge” (*The monk*), de 1796, entre outras. Em comparação à obra de Radcliffe, sua obra apresentava um horror mais violento e não se preocupava com meras explicações acerca do sobrenatural. E com a obra “Melmoth, o errante” (*Melmoth, the wanderer*), 1820, do clérigo irlandês Charles Robert Maturin (1782 – 1824), “[...] o conto gótico alcançou alturas de puro pavor espiritual que jamais alcançara”. (LOVECRAFT, 2008, p. 35). Sugestivo e construído artisticamente, *Melmoth* possui cenas que nunca perderam seu poder amedontrador, e seu protagonista, que dá nome à obra, foi reconhecido por Balzac como uma das principais personagens alegóricas da moderna literatura da Europa, juntamente com *Don Juan*, de Molière, o Fausto, de Goethe e o Manfred, de Byron.

Em 1817, Mary Shelley produziu um dos maiores clássicos da literatura de horror de todos os tempos. “Frankenstein; ou, o moderno Prometeu” (*Frankenstein; or, the modern Prometheus*) narra a história de um jovem médico suíço que, com um orgulho doentio e pedaços de cadáveres, cria um monstro inteligente, mas de aparência repulsiva, que é rejeitado pela humanidade. A obra possui, como nos diz Lovecraft (2008, p. 45) “o verdadeiro toque do medo cósmico”.

O século XIX traz ainda nomes importantes da literatura de terror como Walter Scott, com suas “Cartas sobre demonologia e bruxaria” (*Letters on demonology and witchcraft*), de 1830; Washington Irving que, apesar de suas histórias de fantasmas frequentemente cômicas, produziu algumas obras que tendem para o terror, como “O estudante alemão” (*The German student*), de 1824; Thomas Moore, que no poema *Alciphron*, posteriormente adaptado na novela “O epicurista” (*The epicurean*), de 1827, também se insere entre os autores que escreveram literatura de teor macabro; Robert Louis Stevenson, que escreveu obras mais voltadas para os acontecimentos do que para detalhes da atmosfera, como “O invasor de corpos” (*Markheim, the body snatcher*) e “O médico e o monstro” (*Dr. Jekyll and Mr. Hyde*).



Na Europa continental, podemos citar grandes autores da ficção de horror como Friedrich Heinrich Karl, com seu clássico alemão *Undine*, de 1814; e Hanns Heinz Ewers, com novelas alemãs como “O aprendiz de feiticeiro” (*Der Zauberlehrling*) e contos como “A aranha” (*Die Spinne*). Sem a intensidade diabólica que caracteriza o autor gótico, mas empregando o sobrenatural em menor ou maior grau, também se destacaram obras de grandes autores franceses como “Hans da Islândia” (*Hans d'Islande*), de Victor Hugo, e “A pele de asno selvagem” (*Le peau de chagrin*), de Balzac. As histórias de terror de Guy de Maupassant (especialmente “O Horla”), embora escritas quando este se encontrava louco, não sendo produtos de uma imaginação saudável, são de grande relevância, visto que sugerem, como afirma Lovecraft (2008, p. 57), “[...] com uma força impressionante a iminência de horrores inomináveis e a perseguição implacável de um indivíduo desventurado por representantes repulsivos e ameaçadores das trevas siderais”.

Villiers de L’Isle Adam, com seu “Tortura da esperança” (*Latorture par l'espérance*), que narra a história de um condenado à fogueira, a quem deixam escapar para que possa sentir o sofrimento da recaptura, constitui talvez, nas palavras de Lovecraft (2008, p. 59), “o conto mais lacerante da literatura”, o que o inclui em uma classe peculiar da literatura de terror, a do intitulado “conto cruel”, em que, como ainda mostra o autor, [...] o arrebatamento das emoções é alcançado por provocações dramáticas, frustações e horrores físicos pavorosos”. (*ibid*, p. 59).

Diferentemente dos autores anteriores, que mostravam não compreender as bases psicológicas da atração do horror e procuravam seguir determinadas convenções literárias como a do final feliz ou a da virtude que, mais cedo ou mais tarde, é recompensada, Edgar Allan Poe (1809-1849) buscava expressar as sensações como elas são. Os sentimentos poderosos e consequências repulsivas que poderiam emergir da mente humana, presentes na sua obra, estabeleceram um novo padrão na literatura de horror literário. Contos como Ligéia (*Ligeia*) e “A queda da casa de Usher” (*The fall of the house of Usher*) são provas do talento artístico de Poe: ele escolhia e posicionava detalhadamente cada incidente da obra.

Outro autor cujas histórias são singulares na literatura gótica é Lord Dunsany. Como afirma Lovecraft (2008, p. 116), “o seu ponto de vista é o mais verdadeiramente cósmico de todos sustentados na literatura do período”. Criador de uma mitologia autêntica e tão atento ao significado das palavras e minúcias como Poe, Dunsany:

“[...] se apóia, com extrema eficácia, em quase todo acervo de mitos e lendas da cultura europeia, produzindo um ciclo composto ou eclético de fantasia em que as cores do Oriente, a forma helênica, a morbidez teutônica e a melancolia celta são combinadas[...]”. (LOVECRAFT, 2008, p. 116)

Muitas de suas peças, como “Os deuses da montanha” (*The gods of the mountain*) e “Uma noite numa pousada” (*A night at an inn*) são caracterizadas pelo medo espectral. Esta ultima obra, por exemplo, narra a história de quatro ladrões que roubam o olho de esmeralda de um monstruoso deus hindu, que tenta recuperá-lo à noite e imprime um castigo nas trevas a cada um dos assaltantes.

Tanto [Edgar Allan Poe](#) como [Lord Dunsany](#) influenciaram muitos dos trabalhos de outro grande autor da literatura gótica, Howard Phillips Lovecraft (1890 – 1937), criador de uma obra marcada pelo [subconsciente](#) e pelo [simbolismo](#). Os monstros e as divindades ancestrais por ele criadas constituem o que hoje é vulgarmente chamado *Cthulhu Mythos*: seres extradimensionais poderosos, deuses, que reinaram na [Terra](#) milhões de anos atrás.

Lovecraft escreveu quase 70 contos e novelas, quase todos publicados postumamente, pois eram aceitos somente no círculo das chamadas *pulp magazines*, nos Estados Unidos, como a *Weird Tales* ou *Astounding Stories*. Além disso, suas quase cem mil cartas, escritas a amigos e admiradores, foram publicadas em cinco volumes nos EUA. Embora não tenha tido muitos leitores enquanto vivo, Lovecraft tornou-se uma grande influência para diversos escritores após



sua morte, dentre os quais podemos citar Colin Wilson, Stephen King, Clive Barker, Italo Calvino, Jorge Luis Borges e Robert Bloch, escritor de Psicose. Além disso, várias de suas obras inspiraram filmes, como “À Montanha da loucura” (*In the Mouth of madness*) e Dagon.

4. O gótico em “O Depoimento de Randolph Carter”

O conto “O Depoimento de Randolph Carter” consiste em um testemunho do personagem Randolph Carter no caso do desaparecimento de seu amigo Harley Warren. Ele conta que na noite anterior, Warren o levara ao cemitério para comprovar certas teorias sobrenaturais. Ao chegarem ao cemitério, Warren desceu em uma catacumba e pediu para Carter ficar esperando. Ele disse que não deixaria que Carter corresse perigo, por isso ele ficaria no lado de fora, onde poderia se comunicar com ele através de uma linha telefônica. Alguns minutos depois Warren começou a descrever de forma assustadora as experiências que estava passando no subterrâneo. Em seguida, a voz de Warren cessou e não se pôde ouvir mais nada. Carter ficou apavorado e começou a chamar pelo amigo, até que ouviu uma voz sinistra dizendo: “IDIOTA, WARREN ESTÁ MORTO”.

Dentre as características que dão a este conto um caráter gótico, podemos destacar primeiramente os seus aspectos sobrenaturais. O narrador-personagem vivencia os fatos narrados e assegura que foram reais, reconhecendo o seu caráter sobrenatural. Para tal, em seu depoimento, faz uso de expressões e adjetivos que denotam desespero, para descrever a noite em que Warren morreu. Nessa “noite tenebrosa”, Warren dizia estar presenciando algo que ele não sabia distinguir e vendo algo “inominável”, “uma visão ou pesadelo”, “naquelas horas chocantes”, como nos diz o próprio conto.

A atração pelo sombrio também é marcante na narrativa. Na noite em que morrera, Warren levava em seu bolso um livro, cujos caracteres eram desconhecidos e cujo conteúdo Carter desconhecia, mas que este alegava ser de “demoníaca inspiração”. Tal atração se torna visível no momento em que Warren pede a Carter para que não desça, e este obedece, apesar de se sentir atraído a acompanhá-lo. Vemos isso na seguinte passagem do conto: “Eu parecia desesperadamente ansioso por acompanhar meu amigo para aquelas profundezas sepulcrais, mas ele se mostrava de uma obstinação inflexível”.

Além disso, o cientista realizava “estudos terríveis” (utilizando as palavras do próprio Carter) sobre o porquê da conservação de alguns cadáveres em suas tumbas, mesmo após mil anos. Essa é outra característica dos enredos góticos: teorias sobrenaturais geralmente motivam as experiências dos personagens.

O espaço do conto “O Depoimento de Randolph Carter” é caracterizado como traiçoeiro. Na noite do acontecido, Carter e seu amigo caminhavam “na direção do Pântano do Cipreste Grande às onze e meia daquela noite tenebrosa” e “via-se uma pálida lua crescente no céu vaporoso”. O lugar, como descrito pelo narrador consistia em “um cemitério antigo”, “uma depressão profunda e úmida, coberta de mato alto, musgo e curiosas ervas rasteiras, envolvido por um vago fedor”. Havia sinais de “abandono e decrepitude” por todos os lugares, e, como nos diz Carter, os dois eram “as primeiras criaturas vivas a invadir um silêncio letal de séculos”. Percebe-se, desse modo, que a natureza é, assim como em várias outras obras góticas modernas, representada de forma intimidante e, no caso de Lovecraft, recebe um caráter mais amedrontrador ainda, visto a escolha minunciosa das palavras que descrevem os ambientes e as sensações no conto em estudo:

Sobre a borda do vale, uma lua crescente, lânguida e enlanguescente, espreitava através dos vapores repulsivos que pareciam emanar de catacumbas ignotas, e seus raios débeis e bruxuleantes faziam-me discernir um aglomerado repelente de lápidas, urnas, cenotáfios e mausoléus, todos esboroantes, cobertos de musgo e manchados de umidade, e em parte ocultos pela luxuriância obscena da



vegetação insalubre. (O Depoimento de Randolph Carter, de H.P. LOVECRAFT)

O subterrâneo também é apresentado no conto como algo desconhecido, que mexe com o imaginário humano. Warren pede encarecidamente a Carter que não o acompanhe na descida àquela “cova hedionda” em forma de catacumba, e acrescenta dizendo que “seria criminoso permitir que alguém de nervos tão frágeis descesse até lá”. Warren, de fato, entende que seu ajudante, por não ter “sensibilidade empedernida”, veria aquelas coisas e não voltaria vivo e são.

“Nas profundezas desconhecidas”, em “tons mais alarmados e hesitantes” do que aqueles que Carter já havia escutado de sua boca, Warren não conseguia descrever o que via. E, “num sussurro titubeante”, apresentava o indescritível como “terrível... monstruoso...inacreditável!”, enquanto, aterrorizado e sem compreender, Carter apenas indagava acerca do que seu companheiro estava falando. Dentre as técnicas de suspense empregadas nessa passagem do conto, destacamos uma graduação de sensações. Primeiro Carter ficou mudo, e logo em seguida, aterrorizado, fez “indagações excitadas” ao amigo pelo telefone. Posteriormente, a voz de Warren, “ainda repassada de medo” pareceu também “impregnada de desespero”, e logo depois se apresentou “num tom de delirante consternação”. Carter, a essa altura, replicava com perguntas “frenéticas”, e decidiu descer para ajudar o amigo. Foi quando o tom de seu interlocutor, temendo que Carter também corresse aquele risco, “transformou-se num grito de completo desespero”.

A partir de então, a mudança na voz de Warren, que adquiriu um tom suave, traduzia sua “resignação sem esperança”, e, sem cessar, o homem advertia o amigo a fechar a laje e deixar o lugar, enquanto Carter se sentia “inerte, preso de puro horror”. De imediato, “o murmúrio de Warren converteu-se em grito, um grito que aos poucos se transformou em uivo, carregado de todo o horror das eras”.

Toda essa seqüência de sensações aterrorizantes prepara o leitor para o clímax da história, momento em, após algum período de silêncio e o fim dos diálogos entre os dois homens, uma voz “sobrenatural” é ouvida por Carter e diz: “Idiota, Warren está morto...”!

Conclusão

Como foi dito anteriormente, Lovecraft se destaca na literatura gótica como um dos maiores escritores do gênero. Dentre outros motivos para essa fama é a sua habilidade de descrever o ambiente de forma aterrorizante, o que instiga ainda mais a imaginação do leitor. No conto analisado, observamos como ele utiliza a natureza de maneira aterrorizante para compor o enredo de terror. Essa característica, também presente em outros contos de Lovecraft, como também de outros autores contemporâneos da literatura gótica, é algo que difere a literatura gótica moderna da literatura gótica do século XVIII. Nesta, como vimos, a natureza era vista como “abrigo e refúgio” (VASCONCELOS, 2002, p. 127). Essa diferença pode ser explicada pelo fenômeno da urbanização ocorrido depois da segunda Revolução Industrial, quando o homem se distanciou mais da natureza, que passou a ser algo desconhecido pela sociedade e usado no enredo gótico como um cenário grandioso e intimidante.

O Depoimento de Randolph Carter foi escrito em 1918, época em que os Estados Unidos, terra natal do escritor, viviam um dos melhores momentos de sua economia, enquanto o resto do mundo, principalmente a Europa, passava por consideráveis transformações no período do pós-guerra. Um exemplo dessas transformações é o nascimento de movimentos ditatoriais como, o Nazismo, o Fascismo, o Stalinismo, entre outros.

Percebe-se no conto *O Depoimento de Randolph Carter* a presença de muitos elementos característicos da literatura gótica, tais como o sobrenatural, o uso da técnica do suspense, a atração pelo sombrio e ambiente traiçoeiro e intimidante. A observação de tais



aspectos nos permite qualificar a narrativa de H. P. Lovecraft como pertencente ao gênero gótico.

A literatura gótica surge em momentos da história em que a sociedade se vê ansiosa em relação às incertezas do futuro frente a mudanças políticas, sociais e econômicas no mundo ao seu redor. Podemos sugerir, então, que o medo de que essas mudanças ocorridas na Europa pudessem afetar a paz social na nação americana da época pode ter sido um motivo para o surgimento de obras literárias góticas como as de Lovecraft nesse período.

Essas observações podem servir de temas para análises sociológicas das obras de Lovecraft ou de outros autores literários góticos desse período. Nossa intenção é contribuir com nossa análise para outros trabalhos envolvendo a literatura de fantasia e mistério.

Referências

GABLER-HOVER, J. & SATTELMEYER, R. *American History through literature, 1820 – 1870*. Volume 1. Detroit: Thomson Gale, 2006.

LOVECRAFT, H. P. *O horror sobrenatural em literatura*. Trad. Celso M. Paciornik. São Paulo: Iluminuras, 2008.

VASCONCELOS, S. G. *Dez lições sobre o romance inglês do século XVIII* – São Paulo: Boitempo Editorial, 2002, p.p.118-135

<http://www.spectrumgothic.com.br/literatura/autores/lovecraft.htm> - Acessado em 07.09.2008



MULTIMODALIDADE E OPINIÃO: UMA ANÁLISE DOS ELEMENTOS VERBAIS E NÃO-VERBAIS DO EDITORIAL

Francisco Roberto da Silva SANTOS

Bolsista-CNPq/UERN

Francisca Cláudia de Q. Rego TEIXEIRA

Maria Medianeira de SOUZA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

Neste artigo, apresentamos uma análise realizada no gênero editorial, compreendendo que este gênero varia em sua realização contendo, portanto, editoriais diferentes daquele que o jornalismo define como padrão. Desta forma, compõem o nosso *corpus* doze editoriais das revistas *Época* e *Uma*; sendo selecionados seis editoriais de cada revista, publicados entre abril de 2003 e agosto de 2007. Temos como pilares de nossa investigação os princípios de que a interação se faz sempre através de gêneros textuais e que estes, falados ou escritos, são sempre multimodais. Portanto, compreendemos que palavras, imagens, sons, gestos, cores, entre outros, estão presentes nos gêneros, de forma e intensidade variada para a expressão dos significados.

O editorial, gênero do jornalismo opinativo, busca a adesão de seu público leitor a uma tese, a qual representa a opinião institucional, uma vez que é porta-voz de um jornal ou de uma revista. *Época*, dirige-se a um leitor generalizado que busca informações sobre os fatos recentes da sociedade brasileira; e *Uma*, destina-se às mulheres adultas da classe média brasileira. Neste trabalho, temos como objetivo analisar a utilização de elementos verbais e não-verbais que se articulam nos editoriais dessas revistas para a concretização deste propósito comunicativo junto aos leitores. Nosso suporte teórico advém dos estudos sobre gêneros textuais, sintetizados no pensamento de Bakhtin (2003) e Marcuschi (2003, 2005), e dos estudos sobre Multimodalidade discursiva, segundo Kress and Van Leeuwen (2006), Dionísio, (2005a, 2005b) e Vieira (2007).

1. Os gêneros textuais e o gênero editorial

Bakhtin (2003) define gêneros textuais de acordo com a sua relação com as diferentes esferas da atividade humana. Para ele, a língua se realiza através de enunciados, os quais refletem as especificidades e peculiaridades de determinado campo da comunicação social por três elementos básicos: o conteúdo, o estilo e principalmente a construção composicional. Dessa forma, “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Os gêneros textuais, portanto, não são formas extremamente rígidas a serem seguidas pelos participantes de uma determinada esfera da comunicação, antes possuem um caráter mais ou menos flexível, moldável às diferentes situações de uso da língua e à “vontade discursiva individual” de cada falante. São capazes de se adaptar aos diferentes contextos sociais e às necessidades comunicativas dos sujeitos de um determinado campo da atividade humana. Sua evolução, seu desaparecimento, sua transmutação ou seu desmembramento – geração de novos gêneros a partir de um original, como, por exemplo, o telefonema, o bate-papo virtual e a videoconferência que surgiram a partir da conversa face a face – dependerão de como evoluem as diversas esferas da atividade humana.

Marcuschi (2003, 2005) assevera que os gêneros são categorias que se definem muito mais por sua funcionalidade, como atividades sócio-interacionais, do que pela sua forma composicional. Segundo este autor, “quando dominamos um gênero, não dominamos uma forma



lingüística e sim uma forma de realizar lingüisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares" (MARCUSCHI, 2003, p.29). Ao falar em *dominar* um gênero, o autor chama a atenção para o fato de que os gêneros não devem ser compreendidos nem "como **modelos estanques** nem como **estruturas rígidas**, mas como **formas culturais e cognitivas de ação social** corporificadas de modo particular na linguagem, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas" (MARCUSCHI, 2005, p. 18, grifos do autor). Apesar de não descartar a importância da forma para a identidade dos gêneros, Marcuschi (2005) insiste na importância de privilegiar suas funções comunicativas e acrescenta que, atualmente, encontram-se em decadência as teorias sobre gênero que dão mais importância à forma em detrimento da funcionalidade.

O autor ainda destaca que o desenvolvimento e o aparecimento dos novos gêneros estão atrelados aos avanços tecnológicos. Basta observarmos a quantidade de gêneros que nasceram, por exemplo, a partir da internet: *blog*, *chat*, *e-mail*, videoconferência, editorial *on-line*, enciclopédia virtual e muitos outros. Um aspecto relevante apontado por Marcuschi (2003) sobre os gêneros emergentes é "a maior integração entre os vários tipos de semiose: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento" (MARCUSCHI, 2003, p. 21). Observa-se, então, o uso cada vez mais predominante de elementos visuais nos textos contemporâneos. Isso é reflexo de um mundo cada vez mais cheio de imagens. Esse ponto, em especial, de extrema relevância para o assunto tratado neste estudo, será discutido logo adiante. Antes faremos algumas considerações sobre o gênero editorial, nosso objeto de análise.

Segundo Marques de Melo (2003, p. 74), a essência do jornalismo tem sido historicamente a informação, aí compreendido o relato dos fatos, sua apreciação, seu julgamento racional. Assim sendo, um editorial opina, julga, mas, por sua vez, também informa e relata. O editorial é o gênero jornalístico que expressa a opinião oficial da empresa diante dos fatos de maior repercussão no momento.

Este tipo de editorial é exclusivo dos jornais, e com o perfil que apresenta, tal gênero pertence mesmo a esse veículo. Entretanto, compartilhamos a idéia de que os gêneros textuais admitem variações e é assim que consideramos os dados analisados nessa pesquisa. Também ratificam essa posição, as palavras de Sousa (2004), quando tratando das diversas naturezas do editorial, chama a atenção para outros dois tipos de editoriais: os *mistas*, isto é, aqueles que podem incorporar várias características como ser preventivo, informativo e intelectual, por exemplo; e os *de apresentação*, aqueles que apresentam um determinado número de um jornal ou de uma revista, justificando a abordagem de determinados assuntos, ou apresentam um novo órgão de comunicação que surge no mercado. Assim, a *Carta do Editor*, da revista *Época* e *Na redação*, da *Uma* são os editoriais que constituem o nosso *corpus*, cuja análise é tema do item a seguir.

2. A construção da opinião: relacionando aspectos verbais e não-verbais

A pós-modernidade, com os avanços tecnológicos, principalmente nos meios de comunicação, possibilitou o surgimento de uma infinidade de gêneros emergentes gerados pelas novas relações sócio-interativas que se estabeleceram. Além disso, os textos escritos passaram a empregar uma maior quantidade de elementos não-verbais em suas construções. Esse novo cenário demanda a necessidade de superarmos a crença de que as modalidades escrita e falada da língua são as únicas formas de representação de informação existentes. Sobre esse fato, Vieira (2007) ressalta que "as práticas cotidianas opõem-se a essa tradição de valorização excessiva da língua escrita e oral e, pelo seu expressivo uso, testemunham em favor da imagem como a forma de comunicação mais eloquente da pós-modernidade" (VIEIRA, 2007, p. 10). Acrescenta, ainda, que hoje em dia prevalecem os textos multimodais, ou multissemióticos, ou seja, aqueles que apresentam diversos modos semióticos.



Mozdzenski (2006) também destaca essa mudança no tratamento dos textos que circulam socialmente, tanto na sua produção quanto na sua leitura. O mesmo assinala que “até pouco tempo, os modos de representação comunicacional dos textos verbais (fala e escrita) e não-verbais (imagens, sons, gestos etc.) eram tratados de maneira isolada e estanque, consoante suas especificidades. Estas fronteiras, no entanto, tornam-se cada vez mais tênues.” (MOZDZENSKI, 2006, p. 47). Assim, para o autor, o processo de leitura de um texto multimodal deve ocorrer de maneira integrada entre os elementos verbais e os visuais, de modo a não afetar a compreensão global do texto.

Dionísio (2005a) advoga que todos os textos representam estruturas multissemióticas. Segundo ela, “referimo-nos à multimodalidade discursiva como traço constitutivo de todos os gêneros textuais escritos e orais. Consequentemente, recursos visuais e verbais precisam ser vistos como um todo, no processamento dos gêneros textuais” (DIONÍSIO, 2005a, p. 178). Isso quer dizer que toda vez que falamos ou escrevemos alguma coisa, estamos utilizando mais de um modo de representação da informação e, portanto, produzindo um texto multimodal. Para Dionísio:

No processamento do texto oral, expressões faciais, entoações específicas, um sorriso, um olhar ou um manejo de cabeça corroboram com a construção do sentido do enunciado lingüístico que está sendo proferido, ou ainda, podem substituir um enunciado lingüístico no processo interacional face a face”(DIONÍSIO, 2005a, p.181).

Já na modalidade escrita, os recursos multimodais são ainda mais variados, como, por exemplo, figuras, legendas, cores, *layout* da página, tabelas, gráficos, formatos e tamanhos diferentes de letra, disposição do texto na página, uso de letra capitular, dentre tantos outros. Dionísio (2005a) argumenta que, com o intuito de estabelecer uma comunicação inteligível com o leitor, “o escritor pode jogar com uma variedade de formas em diferentes situações sociais e com diferentes objetivos. As formas visuais dessas ações sociais, resultantes das infinitas possibilidades de orquestração entre imagens e palavra, surpreendem o leitor, agradando-o ou não”. (DIONÍSIO, 2005a, p.190-191). Os recursos visuais unem-se aos elementos lingüísticos não apenas para ilustrar o que é dito pelo texto verbal, mas para trazer novos sentidos, corroborando para a significação global do gênero.

Delineados os princípios mais gerais da multimodalidade discursiva, apresentamos agora alguns pressupostos básicos da *Gramática visual*, nome pelo qual é conhecida, no Brasil, a obra *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, dos autores Kress e van Leeuwen (1996, 2006). Nossa análise leva em consideração, além de elementos visuais como cores, fontes diversificadas, *layout*, os recursos multimodais investigados por Kress e Van Leeuwen quando estes autores redimensionam as funções da linguagem propostas por Halliday (2004): *ideacional*, *interpessoal* e *textual*, e mais especificamente esta última, reinterpretada por esses estudiosos, como função composicional. Dados os limites do que nos propomos a realizar, trataremos exclusivamente desta função, remetendo os leitores interessados no assunto para a leitura completa de *Reading Images: The Grammar of Visual Design* (1996, 2006).

Comecemos por informar que ao discutirem o papel dos elementos visuais na composição de um texto escrito, Kress e van Leeuwen (2006), também destacam o caráter ideológico que tais elementos encerram. De acordo com esses autores:

Estruturas visuais não reproduzem simplesmente as estruturas da realidade. Pelo contrário, elas produzem imagens da realidade de acordo com os interesses das instituições sociais nas quais essas imagens são produzidas, circuladas e lidas. São ideológicas e nunca estruturas meramente formais, pois têm uma



dimensão semântica profunda e importante (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p. 47).

Dessa forma, as estruturas visuais não devem ser encaradas de forma ingênua como se fossem apenas elementos alegóricos ou ilustrativos. Devem ser analisadas racionalmente de modo a considerar sua dimensão sócio-ideológica. É neste sentido que estes autores propõem uma teoria de análise de elementos visuais que encare as imagens como estruturas sintáticas que podem ser examinadas assim como a linguagem verbal. Isso é possível pelo fato de o método de a *Gramática visual* ter suas bases na Lingüística Sistêmico-Funcional, a qual pode adequar-se à análise de qualquer sistema semiótico, já que o que interessa à essa teoria é o estudo da função e não da forma. No entanto, é necessário esclarecer, seguindo Kress e van Leeuwen (2006), que há situações em que os elementos visuais não conseguem transmitir o que é expresso pela linguagem verbal. Da mesma forma, nem sempre o que é dito pela imagem pode ser dito pela escrita.

A teoria de Kress e van Leeuwen (1996, 2006) é bastante abrangente e complexa, sendo utilizada em muitos estudos voltados para a leitura de imagens, como o cinema, as artes plásticas e a arquitetura; a seu respeito, há muitas questões importantes a serem debatidas e aplicadas, entretanto, apresentamos apenas algumas noções relativas ao sentido composicional, em especial sobre o Valor Informativo, as quais constituem grande parte de nossa análise.

Segundo os autores, há três princípios da composição, os quais são inter-relacionados: o *valor informativo*, a *saliência* e o *framing*. Sobre o *valor informativo*, os autores enfatizam que a localização dos elementos (dos participantes e dos sintagmas que conectam uns aos outros e ao espectador) lhes confere informações específicas relacionados às várias *zonas* da imagem: esquerda e direita, parte superior e parte inferior, centro e margem. A *saliência* diz respeito aos elementos que são dispostos para atrair a atenção do espectador em diferentes graus, realizando-se através de certos fatores como o posicionamento em primeiro ou em segundo plano, o tamanho relativo, os contrastes quanto ao tom (ou à cor), diferenças quanto à nitidez, etc. O último elemento, o *framing* relaciona-se à presença ou ausência de estratégias de *framing*, realizadas através de elementos que formam linhas divisórias ou mesmo através das próprias linhas de *frame*, isto é, do enquadramento da figura, desconecta ou conecta elementos da imagem, indicando que, em algum sentido, eles dependem ou não uns dos outros (KRESS e VAN LEEUWEN, 1996, p. 183). Trataremos aqui apenas do Valor informativo, dado os objetivos deste trabalho.

De acordo com Kress e van Leeuwen (1996), na análise de textos complexos ou multimodais, a questão a ser levantada é se os produtos dos vários códigos deveriam ser analisados separadamente ou de modo integrado; se os sentidos do todo deveriam ser tratados como a soma dos sentidos das partes; ou se as partes deveriam ser observadas interagindo entre si e produzindo efeitos umas sobre as outras. A leitura a ser feita deve ser aquela que torne possível se olhar para toda a página como um texto integrado. A integração de diferentes códigos semióticos é o trabalho de um código mais abrangente, cujas regras e sentidos provêm o texto multimodal com a lógica de sua integração. Estes teóricos explicam que esses três princípios não se aplicam somente a figuras mais simples, como uma foto ou um quadro, “mas também a materiais visuais complexos que combinam texto e imagem – e talvez outros elementos gráficos –, e que estejam numa página ou na televisão ou ainda na tela do computador” (KRESS e VAN LEEUWEN, 1996, p. 183). Isso implica dizer que, numa composição multimodal, devemos considerar todos os elementos, inclusive os lingüísticos, como participantes visuais.

O princípio do Valor Informativo refere-se ao valor específico assumido pelos elementos visuais de acordo com sua localização na página. Os elementos localizados à esquerda são apresentados como Dado e os elementos à direita, como Novo. Para que algo seja Dado é preciso que seja apresentado como alguma coisa que o espectador já conhece, como um ponto de partida



consensual e familiar para a mensagem. Para que algo seja Novo é preciso que seja apresentado como alguma coisa ainda não conhecida, ou talvez como alguma coisa com a qual o espectador ainda não esteja de acordo e, por causa disso, deva prestar especial atenção. Em termos gerais, se o lado esquerdo contém uma imagem e o direito contém um texto verbal, então a imagem é apresentada como Dado, como ponto de partida já bem estabelecido do texto, e o texto é que contém o Novo. Se a página esquerda possui o texto e a direita possui uma imagem, então o texto contém o Dado e a imagem, o Novo. Em textos contínuos, cada Novo pode, em seguida, tornar-se Dado para o próximo Novo. Desta forma, cada novo item de informação, uma vez recebido, torna-se, em seguida, o Dado para próxima informação.

Os autores analisam o Valor Informativo das partes superiores e inferiores de um texto, em termos de Ideal e o Real: a seção superior tende a fazer um apelo *emocional* e nos mostra *o que poderia ser*; a seção inferior tende a ser mais informativa e prática mostrando-nos *o que é*. Aquilo que está na parte superior é apresentado como Ideal, e aquilo que está localizado na parte inferior é o Real. Para que algo seja Ideal é preciso que seja mostrado como a essência idealizada ou generalizada da informação e, portanto, como sendo a sua parte ostensiva mais saliente. O Real é assim o oposto a isso, na medida em que apresenta informações mais específicas (por exemplo, detalhes), informações mais concretas, como por exemplo, fotografias como evidência documental, mapas e gráficos (KREES e VAN LEEUWEN, 1996, p. 193-194).

Quanto ao Valor Informativo do Centro e da Margem, os autores afirmam que quando uma composição visual faz uso significativo do Centro, posicionando um elemento no meio e outros elementos ao seu redor, iremos nos referir ao elemento central como Centro e aos elementos a sua volta como Margens. Para que algo seja reconhecido como Centro é preciso que seja apresentado como núcleo da informação ao qual todos os outros elementos estão de alguma forma subordinados. As Margens são os elementos auxiliares ou dependentes. Em muitos casos, as Margens são idênticas ou, ao menos, muito semelhantes entre si, de modo que não há qualquer sensação de divisão entre os elementos Dado e Novo e/ou Ideal e Real. (KREES e VAN LEEUWEN, 1996, p. 206)

2.1 Os editoriais da *Época*

Todos os editoriais da revista *Época*, por nós analisados, parecem seguir o mesmo padrão com relação ao título da sessão e ao título do editorial. O título da sessão, com o nome de *Carta do editor*, em cinco editoriais, vem sempre na parte superior da página, centralizado, com letras de forma brancas sobre um retângulo vermelho que lembra o logotipo da *Época*. Quanto ao título do editorial, este aparece de modo saliente, acima do texto, centralizado, com letras pretas grandes, cujo formato varia por estar atrelado à mudança de *layout* provocada, de acordo com os dados analisados, pela mudança do editor. Quando Aluísio Falcão Filho é o autor do editorial, o título do texto vem com letras mais espaçadas e finas; já quando é assinado por Paulo Moreira Leite, as letras do título são mais compactas e proeminentes.

A *Época* tem, conforme observado, a característica de sempre ter seu editorial assinado por uma pessoa que representa a opinião de toda a instituição. Os seis exemplares analisados recebem as assinaturas dos diretores de redação Aluísio Falcão Filho e Paulo Moreira Leite. Esta vem sempre abaixo do texto no lado direito da página, tendo, portanto, segundo a classificação de Kress e van Leeuwen (2006), o valor informativo de Real e Novo (porque não é comum que editoriais sejam assinados). A assinatura é um recurso multimodal da própria escrita, que visa a dar credibilidade à opinião que está sendo apresentada no editorial. Além disso, a assinatura vem acompanhada da função do autor, indicando assim o cargo que este ocupa na redação da revista, escrita com letra de forma menor que aquela utilizada no nome do editor.

As diferenças entre o editorial assinado por um e pelo outro editor da *Época* vão além do formato das letras do título do texto. O padrão do *layout* da página também sofre mudanças em



consonância com a mudança de editor. Nas edições assinadas por Aluízio F. Filho, caso do editorial da Figura 1, intitulado *Insegurança para todos*, o texto se apresenta em página cheia, no lado direito, tendo, assim, *status* de informação nova, segundo as idéias de Kress e van Leeuwen (2006). Outras características multimodais da escrita do texto são: a presença de uma letra capitular que chama a atenção do leitor para o início do texto; e o fato de os parágrafos virem bem marcados, separados por um marcador vermelho, cor que identifica a revista. Além disso, nos editoriais assinados por Aluízio F. Filho, as imagens vêm posicionadas no lado esquerdo da página, às vezes tendendo para o meio e invadindo o espaço do texto, como ocorre no exemplo da Figura 1. Os elementos visuais, portanto, recebem valor informativo de Dado, mas adquirem destaque significativo com o adentramento da imagem.

Figura 1



Fonte: Época, 06/2003.

Quando o editorial recebe a assinatura de Paulo Moreira Leite, como os exemplos das Figuras 2 e 3, o padrão seguido pelo *layout* da página caracteriza-se por ter o texto dividido em duas colunas, separadas sutilmente por um pequeno espaço e um fino traço entre elas. Tanto o texto quanto as imagens, considerando os dois exemplares pertencentes a este editor, não têm posições fixas como no caso anterior. Na edição de 7 de abril de 2003 (Figura 2) de título *Profissionais premiados*, as imagens se apresentam na parte superior e inferior, sendo que a imagem que retrata uma cerimônia de premiação recebe o valor de Ideal, por figurar na parte superior, e as fotos dos profissionais que concorrem ao prêmio idealizado adquirem *status* de Real, já que se posicionam na parte inferior. Nesse mesmo editorial, o texto aparece no centro da página servindo de mediador entre as imagens.

Figura 2



Fonte: Época, 06/2003.

Já no editorial intitulado *Lula e a moderação*, (Figura 3), o texto ocupa as Margens da página enquanto as imagens aparecem no Centro, tendo, portanto, valor de informação principal. Neste caso, o texto se subordina às imagens. Estas retratam as diferenças entre o sindicalista Lula de 1º de Maio de 1981, quando falava para os militantes trabalhistas; e o Presidente Lula, no Dia do Trabalho do ano de 2003, abraçando um representante da igreja da cidade de São Bernardo. A primeira imagem, disposta um pouco mais abaixo, representa um Lula Real, em ambiente hostil, protestando pelos direitos dos cidadãos. A segunda, retrata um Lula Ideal, num ambiente dócil, com gestos mansos e moderados. A legenda funciona como mediadora entre as imagens, explicando as duas situações contrastantes.

Figura 3



Fonte: Época 05/2003.

Assim sendo, podemos afirmar que os recursos multimodais presentes nestes editoriais comprehendem o título da sessão, o título do editorial, o *layout* da página, as fontes variadas, as imagens, as legendas e a assinatura do editor. Tais recursos representam informações complementares que integram o sentido do editorial, cujo propósito comunicativo é apresentar uma opinião sobre determinado tema. É notório que estes elementos compõem o sentido destes editoriais, uns com mais importância, como as fotografias por exemplo, outros com menos relevância, mas todos constitutivos deste gênero na medida em que ratificam as metas



pretendidas, provocando o leitor, não só para ler e compreender o texto, mas principalmente para aderir as suas teses.

1.3 Os editoriais de *Uma*

Ao analisar os editoriais da revista UMA, percebemos que estes apresentam um padrão multimodal. Todos os editoriais começam com o título da sessão *Na redação* dentro de um retângulo vermelho e escrito com letras misturadas entre maiúsculas e minúsculas na cor branca. Quanto aos títulos, são apresentados sempre destacados pelo tamanho da fonte; alguns são escritos somente em maiúsculas e outros em maiúsculas e minúsculas, na cor preta e centralizada. Os textos freqüentemente estão dispostos em duas colunas iniciados com uma letra capitular maiúscula ou minúscula na cor vermelha (a mesma cor do retângulo do título da sessão) chamando a atenção do leitor para o início do texto. Esses recursos podem ser visualizados nas figuras 7 e 8 dispostas a seguir.

Tratando do uso de imagens, o editorial sempre traz fotografias de mulheres. Dos seis editoriais analisados, quatro trazem fotografias de uma ou mais repórteres responsáveis por uma matéria da revista; um traz a fotografia de uma repórter da equipe e outro traz imagens destacando o relacionamento entre homens e mulheres. As legendas estão presentes somente nas figuras onde são mostradas as repórteres. Todos os textos terminam com uma despedida da diretora de redação Catarina Arimatéia, a qual se identifica no final e quase sempre se despede deixando *um beijo* ou *beijos*. Despedida e assinatura, a exemplo dos outros editoriais analisados neste estudo, constituem recursos visuais da escrita que conferem legitimidade ao gênero em apreço.

Figura 4



Fonte: *Uma*, 04/2003.

Partindo agora para uma análise mais detalhada, destacamos o editorial da edição do mês de Abril de 2003, figura 4, que apresenta todas os recursos visuais mencionados anteriormente, contendo, na parte superior, o título da sessão *Na Redação*, dentro de um retângulo vermelho, seguido pelo título do editorial, *De Deus aos tribalistas*, apresentado em destaque pelo tamanho da fonte, pela cor preta e pela posição centralizada. O texto é escrito em duas colunas, iniciado com letra capitular maiúscula na cor vermelha.

No centro, inseridas no corpo do texto, aparecem três imagens diferentes, dispostas na vertical. Todas elas estão relacionadas ao tema do editorial: às relações entre homens e mulheres desde a criação de Adão e Eva até os dias atuais. A primeira imagem mostra uma pintura onde



aparecem Adão e Eva unidos por Deus; abaixo, aparece uma fotografia de fundo neutro que destaca um casal abraçado demonstrando o romantismo e a paixão de uma época; a última imagem, abaixo de todas, mostra o encontro de vários casais se conhecendo em um ambiente escuro e descontraído propício para tal, numa realidade atual, onde homens e mulheres podem se conhecer e relacionarem-se livremente numa época onde *ninguém é de ninguém* (referência aos tribalistas). É relevante, neste editorial, o fato de que as imagens *invadem* o texto, através da posição inclinada de todas elas, tirando a simetria das colunas. Isto não só comprova o papel destas imagens neste editorial, como acentua a imbricação texto e imagem tão freqüente na comunicação contemporânea. O texto não traz legenda e é concluído pela autora que assina o texto e se despede de suas leitoras com *Beijos*.

Figura 5



Fonte: Uma, 06/2003.

O editorial da Figura 3 inicia-se também com o nome da sessão *Na redação* dentro de um retângulo vermelho, com letras na cor branca. O título deste editorial *O que as mulheres querem?* é escrito na cor preta e, além do destaque pelo tamanho da fonte, apresenta uma Saliência no pronome interrogativo *O que*. Este está grafado em fonte maior em relação ao restante do título. Com relação ao *layout* da página, o texto encontra-se distribuído em duas colunas, iniciado com letra capitular na cor vermelha, chamando a atenção do leitor para o início do texto. O texto é finalizado com a assinatura da diretora de redação Catarina Arimatéia, sua identificação e despedida; esta revista, tal como *Época* e *Língua Portuguesa* também faz uso destas formas de visualidade da escrita, dando assim mais legitimidade ao seu editorial.

Esta edição também traz duas fotografias, localizadas no lado esquerdo, parte inferior, representando, pois, uma informação Dada e Real. Na fotografia colorida, uma mulher olha fixamente para o leitor. Ela é repórter da *Uma* e, nesta edição, assina duas reportagens interessantes. Na fotografia em preto e branco, com fundo neutro, temos outra repórter. A colorida está em primeiro plano, com mais Saliência, como a informação visualmente mais importante, e a fotografia em preto e branco compõe o quadro imagístico que pretende destacar para o leitor a presença das duas profissionais. Depreende-se desta disposição visual uma forma de trazer credibilidade para a repórter e seu trabalho e, consequentemente, para a revista que a tem em sua equipe. A legenda colocada do lado direito mais saliente e abaixo da fotografia mais antiga as identifica, servindo para orientar o leitor.

À semelhança dos editoriais de *Época*, os editoriais da revista *Uma* também dispõem de recursos multimodais que se atrelam aos verbais para realizarem o propósito comunicativo deste gênero, exigindo que suas leitoras busquem efetuar outros modos de leitura se desejarem ter uma compreensão global de seu conteúdo exposto.



Conclusões

Ao fazer uso dos recursos multimodais aqui analisados, os editoriais em apreço revelam a sintonia dos veículos midiáticos que serviram de fonte para esta análise com as novas tendências comunicativas desta era mediada, em larga escala, pela interação tecnológica em suas várias facetas. Não só a interação virtual se vale de imagens e recursos visuais diversos para compor seus gêneros, os gêneros da escrita cada vez mais os incorporam, corroborando a afirmação de que os gêneros textuais são artefatos multimodais e de que o peso da imagem na divulgação de informações é cada vez maior.

Realizar uma análise como a efetivada neste trabalho nos proporcionou refletir sobre essa questão e trazer para a discussão a presença da multimodalidade no gênero editorial, uma vez que este gênero, pertencente ao jornalismo opinativo, é um dos mais importantes na expressão de pontos de vista na sociedade atual. Na observação dos recursos multimodais envolvidos na produção desse gênero, era de nosso interesse averiguar o papel desses elementos no que se refere à constituição do editorial enquanto gênero argumentativo que tem por propósito comunicativo convencer o leitor. Podemos afirmar, em primeiro lugar, que a presença em maior ou menor grau da multimodalidade está em consonância não só com o envolvimento desejado entre texto e leitor, mas também com o conteúdo em pauta nesses editoriais. Em segundo lugar, podemos afirmar que a presença de cores diferentes, do *layout* diversificado, das legendas e fotografias, da multimodalidade da própria escrita, como a letra capitular, do tamanho da fonte, da assinatura e despedida, ratificam a integração palavra e imagem na construção da opinião e nos fazem perceber que somente a escrita, nos editoriais, não é suficiente para a transmissão dos conteúdos.

Concluímos, assim, que a inter-relação entre os aspectos lingüísticos e visuais forma uma significação social que possibilitam aos leitores obter as diferentes semioses presentes no editorial. Ao mesmo tempo, tornam esses editoriais mais complexos porque a sua interpretação torna-se desafiante no sentido de que exige operações cognitivas outras para sua compreensão. Nosso entendimento, portanto, é o de que a integração imagem-palavra torna o editorial mais informativo e atraente, e de que tais variações, permitidas pela flexibilidade e dinamicidade intrínseca aos gêneros textuais se subordinam ao propósito comunicativo de cada um deles: convencer o leitor da legitimidade das idéias expostas.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- DIONÍSIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: **Fala e Escrita.** MARCUSCHI, L. A.; DINOÍSIO, A. P. Belo Horizonte: Autêntica, 2005a, p.177-196.
- _____. Gêneros multimodais e multiletramento. In: **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. KARWOSKI, A. M. et al. (Orgs.). Palmas e União da Vitória/PR: Kaygangue, 2005b, p. 159-177.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M., **Introducion to Functional Grammar.** London: Arnold, 2004.
- KRESS, G.; van LEEUWEN, T. **Reading Images:** The Grammar of Visual Design. London and New York: Routledge, 1996.
- _____. **Reading Images:** The Grammar of Visual Design. London and New York: Routledge, 2006.



MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 19-36.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. KARWOSKI, A. M. et al. (Orgs.) Palmas e União da Vitória/PR: Kaygangue, 2005, p. 17-33.

MARQUES DE MELO, J. **A opinião no jornalismo brasileiro**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

_____. **Jornalismo opinativo**: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro. Campos do Jordão: Mantiqueira, 2003.

MOZDZENSKI, L. P. **A cartilha jurídica**: aspectos sócio-históricos, discursivos e multimodais. UFPE: Recife/PE, 2006 (Dissertação de mestrado).

SOUZA, Jorge P. **Introdução à análise do discurso jornalístico impresso**: um guia para estudantes de graduação. Florianópolis-SC: Letras Contemporâneas, 2004.

SOUZA, M. M. de. **Transitividade e construção de sentido no gênero editorial**. Recife/PE: UFPE, 2006, (Tese de doutoramento).

VIEIRA, J. A. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. In. **Reflexões sobre a língua portuguesa**: uma abordagem multimodal. VIEIRA, J. A. et al. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007, p. 9-32.



TERRA BRASILEIRA, UM AMANTE SEQUIOSO: ANÁLISE DO AMBIENTE NA OBRA *RIACHO DOCE* DE JOSÉ LINS DO REGO

Francisco Roberto da Silva SANTOS

Bolsista CNPq

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

Na obra *Riacho Doce*, de José Lins do Rego, podemos perceber uma ligação intensa entre a personagem Edna e a natureza tropical brasileira. A terra onde a protagonista natural da Suécia foi morar com o marido apresentava maravilhas que a seduziram por completo. Através desse trabalho, pretendemos mostrar de que forma se deu essa conexão de Edna com o ambiente e como essa conexão foi determinante para o envolvimento da protagonista com Nô, um mulato nativo do Riacho Doce. No primeiro momento, apresentaremos um breve percurso teórico sobre o Naturalismo e as influências dessa estética literária sobre as obras dos escritores da geração de 30 do Modernismo brasileiro. Segue-se a análise da obra de José Lins do Rego, através da qual buscamos observar como o comportamento de Edna foi influenciado pelo meio nordestino.

1. A geração de 30 e o Naturalismo

A geração de 30 do Modernismo brasileiro traz, em sua ficção, características próprias da estética naturalista. De acordo com Bosi (2001, p.389):

O Modernismo e, num plano histórico mais geral, os abalos que sofreu a vida brasileira em torno de 1930 (a crise cafeeira, a Revolução, o acelerado declínio do Nordeste, as fendas nas estruturas locais) condicionaram novos estilos ficcionais marcados pela rudeza, pela captação direta dos fatos, enfim por uma retomada do naturalismo, bastante funcional no plano da narração-documento que então prevalecia.

O Naturalismo, estética literária do século XIX, tem como principal característica o seu cientificismo, que o faz se apoiar na tese determinista de que o caráter e as ações do homem são determinados por pressões externas a ele, ou seja, advindas do meio em que vive, de sua herança genética e do momento histórico do qual está inserido. A análise do ambiente seria, dessa forma, um dos modos mais pertinentes para se compreender os motivos que levaram determinado personagem de uma narrativa naturalista a agir de uma forma e não de outra.

Em uma análise da obra naturalista *O cortiço*, do escritor Aluísio Azevedo, Cândido (1998) destacou essa influência determinante do meio sobre os personagens que compunham o romance. Isso pode ser visto na seguinte passagem do texto de Cândido (1998, p. 140):

A perspectiva naturalista ajuda a compreender o mecanismo d'*O cortiço*, porque o mecanismo do cortiço nele descrito é regido por um determinismo estrito, que mostra a natureza (meio) condicionando o grupo (raça) e ambos definindo as relações humanas na habitação coletiva.

Portanto, segundo a análise de teórico brasileiro, desde os comportamentos mais rotineiros aos mais patológicos desempenhados pelos habitantes do cortiço de João Romão são vistos como resultados do meio social e cultural dos quais eles faziam parte. Os personagens d'*O Cortiço*, assim como de todas as obras tidas como naturalistas, não são, portanto, totalmente



livres, pois têm suas escolhas condicionadas, ou no mínimo restrinidas, pelo ambiente que as cercam. É nesse sentido que Holman & Harmon (1999, p. 338) impõem que “the naturalist strives to be [...] amoral in the view of the struggle in which human animals find themselves, neither condemning nor praising human beings for actions beyond their control”²³.

Diferente, porém, das narrativas do século XIX, nas obras dos autores modernista da geração de 30 o narrador é mais profundo na análise psicológica dos personagens. Os personagens, por sua vez, nem sempre têm suas ações condicionadas cegamente pelo meio, pela raça ou pelo contexto histórico, já que se tem envolvido também, como determinante de suas escolhas, o aspecto psicológico. Outra diferença é que, nas narrativas modernas, o ato sexual não era tratado, a exemplo do período realista/naturalista, de maneira patológica, isto é, como se fosse uma tara. Ao invés disso, o sexo ganhou uma conotação mais íntima e sensual.

2. O ambiente tropical nordestino como agente condicionante das ações da personagem Edna em *Riacho Doce*

Pertencente a esse período marcante da literatura brasileira, *Riacho Doce*, do escritor José Lins do Rego, traz em sua narrativa certas características naturalistas. Dentre elas, podemos destacar a influência do meio sobre as ações de Edna, a protagonista do romance.

Sumariamente, o romance narra a história da sueca Edna, desde sua infância nas terras geladas do norte europeu até seu suicídio em uma pequena cidade do litoral de Alagoas. Quando ainda morava na Suécia, Edna casara-se com o engenheiro Carlos. Tal casamento, na realidade, não ocorreu porque Edna amasse Carlos, mas foi motivado pelo desejo da protagonista de se ver livre da casa de seus pais, onde ela se via totalmente deslocada. Na verdade, Edna não se sentia integrada ao ambiente frio e ao povo de sua terra, e sonhava em viver num país quente. Por isso, quando uma oferta de emprego fez Carlos vir com Edna a Alagoas, a protagonista sentiu-se totalmente unificada à natureza tropical da nova terra. No Brasil, Edna viveu, com o mulato Nô, um tórrido relacionamento amoroso, cujo rompimento a conduziu a cometer suicídio.

Examinando a narrativa, podemos perceber que, desde a sua chegada ao Riacho Doce, a protagonista se vê maravilhada com todas as belezas naturais que encontrou na nova terra. Podemos perceber isso na citação a seguir, que relata a primeira manhã de Edna no Riacho Doce:

Ficou tonta com a luz a sua frente. [...] Os coqueiros mexiam ao vento as suas palmas. O céu azul, e de longe o rumor surdo do mar, o mundo de encher de vista. Não sabia o que era, a terra vinha chegando para ela, vinha-lhe dando qualquer coisa de íntimo, de suas profundezas.

Aquele primeiro contato dos seus olhos com a terra virgem fez-lhe um bem enorme. Todas as angústias da viagem de automóvel desapareceram como por encanto, Dona Helena chamou-a para um passeio na praia. Foi andando pela areia fofa, com a sensação de quem andava pela primeira vez. [...] E o mar verde convidava a uma amizade profunda. De um verde que era uma festa de ondas que morriam na areia branca, parecia um mar bom, carinhoso, sem violência.

Olhava tudo. Vinha das coisas uma carícia esquisita para os seus sentidos. Um cheiro bom, uma brisa mansa, e aquela luz, aquelas cores que as coisas tinham. Andaram pela beira-mar, tiraram os sapatos. E a água molhou-lhe os pés, as pernas, fria, sem aquele frio da água da sua terra, de um frio que não ia aos ossos, ficava na carne acariciando (REGO, 1995, p. 83,84).

²³ Tradução livre: “o naturalista assume um posicionamento não-moralista diante do conflito no qual os animais da espécie humana se encontram, não condenando nem elogiando seres humanos por ações que estão além de seu controle”.



Vemos, pois, o encantamento e o deslumbramento provocados em Edna desde o primeiro instante que a protagonista deparou-se com a nova terra. As maravilhas do Riacho Doce causaram uma sensação de entorpecimento na protagonista, fazendo-a esquecer completamente as angústias e os medos provocados por sua vinda para um mundo desconhecido. A terra, com sua luz, suas cores, seus aromas, e suas belezas eram como um bálsamo para Edna.

Podemos notar, ainda, no trecho transcrito acima, que o narrador dá ênfase ao uso de sinestesias para mostrar como o ambiente interfere na protagonista. É como se todos os sentidos de Edna estivessem sendo instigados pelos elementos da terra: a audição, através do “rumor surdo do mar” e do barulho das palmas do coqueiro balançando ao vento; a visão, pela intensidade da luz que tomava conta de tudo e pela beleza das “cores que as coisas tinham”, como o verde do mar, a brancura da areia e o azul do céu; o olfato, instigado por um certo “cheiro bom” que vinha não se sabe de onde; e principalmente o tato, incitado pela “areia fofa”, pela “brisa mansa” e pela água fria do mar que ficava acariciando-lhe os pés e as pernas.

Observa-se, também, a partir desta mesma passagem, o tom de sensualidade que é transmitido pelo narrador ao descrever a relação de Edna com os elementos do meio ambiente. A terra, o mar, o sol e outros componentes da natureza do Riacho Doce aparecem sempre personificados, agindo sobre Edna de um modo sedutor e sensual, como pode ser observado a partir das seguintes frases, retiradas da citação acima: “a terra vinha chegando para ela, vinha-lhe dando qualquer coisa de íntimo, de suas profundezas”; “o mar verde convidava a uma amizade profunda”; “Vinha das coisas uma carícia esquisita para os seus sentidos”; “um frio que não ia aos ossos, ficava na carne acariciando”.

Tal característica aproxima o romance de José Lins do Rego à obra naturalista *O cortiço*. Na obra de Aluísio Azevedo, os elementos da natureza também aparecem personificados em certos momentos da narrativa. Isso pode ser notado no trecho transcrito a seguir, que narra o momento em que a personagem Pombinha tem sua primeira menstruação:

A moça fechou as pálpebras, vencida pelo seu delicioso entorpecimento, e estendeu-se de todo no chão, de barriga para o ar, braços e pernas abertas.

[...] Lá do alto o sol a fitava obstinadamente, enamorado das suas mimosas formas de menina.

Ela sorriu para ele, requebrando os olhos, e então o fogoso astro tremeu e agitou-se, e desdobrando-se, abriu-se de par em par em duas asas e principiou a fremir, atraído e perplexo.

[...] E feliz, e cheia de susto ao mesmo tempo, a rir e a chorar, sentiu o grito da puberdade sair-lhe afinal das entradas, em uma onda vermelha e quente.

A natureza sorriu-se comovida. [...] O sol, vitorioso, estava a pino e, por entre a copagem negra da mangueira, um dos seus raios descia em fio de ouro sobre o ventre da rapariga, abençoando a nova mulher que se formava para o mundo.
(AZEVEDO, 1995, p.123-124)

Nessa passagem da narrativa, o sol é personificado, ganhando características masculinas e agindo como um sedutor, flertando com Pombinha. Essa idéia é transmitida, por exemplo, quando o narrador caracteriza este elemento da natureza como “fogoso astro”. Vemos, portanto, que o sol tem um papel determinante para o florescimento de Pombinha como mulher. É justamente para transmitir essa idéia de participação ativa de um componente do meio sobre uma personagem que o narrador faz uso da personificação.

Assim como em *O cortiço*, o narrador de *Riacho Doce* também utilizou esse artifício em diversos momentos da obra. Isso pode ser observado, por exemplo, nos seguintes trechos:

Era a noite tropical de que tanto ouvira falar nos poemas, a noite cheia de encantos para o amor.



Ficou ali, deixando-se possuir pelo vento que vinha cheirando a mar. Que ele entrasse pelo seu corpo, lambesse as suas carnes, dormisse com ela. [...] E acariciando o seu corpo, mãos macias de um amante sequioso (REGO, 1995, p.63);

A terra foi-lhe entrando pelos olhos, pela boca, pelo corpo todo.

[...] Edna ficava de maiô, quase nua, deitada na areia úmida. Vinham as ondas mansas cobrir as suas pernas. Deixava que elas se fossem chegando, subindo pelo corpo. A água era como se fosse morna. E deixava-se possuir pelo amante que lhe beijava os pés, as coisas, os seios. [...] O mar estava ali lambendo o seu corpo, e Edna se dava a ele como nunca se entregara a ninguém (Idem, p. 85-86);

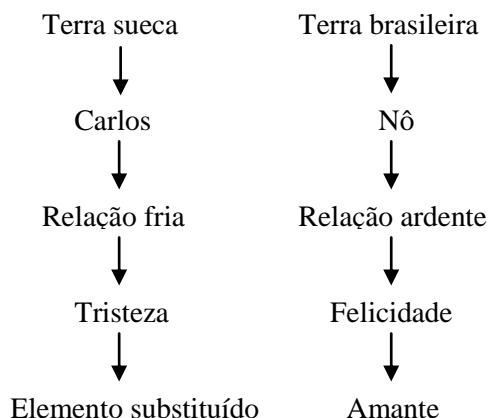
E foram ao baile. Gostou de ter ido. [...] A música era doce. Uma delícia. Boa para se dançar. Dançou. [...] Aquilo tinha qualquer coisa do mar e do sol que a possuíam na praia. Dançou muito.

[...] Voltou para casa de corpo mole, batida de enfado. Mas no outro dia de manhã estava na praia. Espichou-se na areia, entregando-se como nunca ao sol e aos beijos das ondas. Foi dele sem se mover, atolada na areia molhada, sentindo a música da noite no seu sangue, na sua alma. Tinha entrado na sua alma, fora até dentro dela, ao fundo de si mesma [...] (Idem, p. 89).

Esses enxertos demonstram o tom sensual que a narração de *Riacho Doce* assume ao descrever a interferência do ambiente no íntimo de Edna. As influências da terra, do vento, da música, do sol e, principalmente, do mar são sempre representados através de metáforas com sentido de penetração ou com conotação sexual.

Nesse sentido, também, em muitos momentos o narrador compara esses elementos com um amante, referindo-se a suas características sedutoras e envolventes. O caráter de “amantes” atribuído aos elementos da terra está ligado também ao fato deles estarem substituindo os elementos da terra sueca. O título de “amante” tem certa conotação de “troca” que substitui algo que não mais agrada por algo novo e excitante. É justamente isso que ocorre com Edna, ela troca a frieza e a tristeza de sua terra natal pelas maravilhas tropicais do Brasil que tanto a agradam.

Essa idéia é ainda mais evidente quando consideramos o vínculo existente entre as duas terras e os dois homens com quem Edna se envolve no romance. Carlos é frio e distante e sua relação com Edna causa tristeza nela, assim como a Suécia. Já quanto a Nô, este é ardente e sedutor e, assim como a terra brasileira, faz muito bem à protagonista. É possível, pois, estabelecer a seguinte relação:





Aurélio Buarque de Holanda (1991, p. 357) também comenta essa conexão tão harmoniosa de Edna com a natureza brasileira, também relacionando isso ao envolvimento da protagonista com Nô:

A heroína integra-se violentamente, com arrebatado amor, com absoluta paixão, na nova terra. A natureza envolve-a, domina-a, e, sentindo o cheiro dos guagirus, ao sol forte do verão, entregue ao mar, Edna perderá por vez a consciência de si própria, sentindo-se incorporada na paisagem, como um elemento da natureza. Daí a quase inconsciência com que se entrega a Nô [...] Era à paisagem que ela se dava, sem noção de pecado, febrilmente, ardenteamente.

Como sugere Holanda (1991), o envolvimento de Edna com Nô não foi nada mais que uma consequência da integração que se deu entre a protagonista e o ambiente. Tal idéia se confirma, quando consideramos o modo como, aos olhos de Edna, Nô é confundido com os elementos da natureza em vários momentos da narrativa. Os trechos a seguir são exemplos disso:

Ah! se um dia pudesse tê-lo [Nô] nos seus braços, fzer dele um filho, um amante, um pai! Tê-lo no seu corpo como tivera a água do mar verde, sentir que ele a cobria toda como as ondas na areia (REGO, 1995, p. 129);

Nô a chamava com os seus cantos tristes. Era o chamado da terra, do mar, do verde das coisas, do sol quente (Idem, 1995, 160).

Como se pode perceber, Edna identificava Nô com a terra, como se ele fosse elemento intrínseco à natureza brasileira. Nô e a terra eram como itens indissociáveis, fundidos num só. Desse modo, tendo Edna já se integrado por completo com esse ambiente tropical, seu envolvimento com Nô seria inevitável, já que esse era parte integrante daquele.

Considerações finais

Portanto, podemos concluir que, no romance *Riacho Doce* de José Lins do Rego, o ambiente tropical da pequena cidade nordestina aonde a personagem Edna foi morar com o marido mexeu com todos os sentidos da protagonista, fazendo-a envolver-se completamente com a nova terra. A influência do meio no íntimo da personagem é representada, na obra, através de sinestesias e de metáforas com sentido de penetração ou com conotação sexual. Essa conexão intensa com o meio foi um aspecto determinante que levou Edna a se entregar quase que inconscientemente a um tórrido romance extraconjugal com Nô.

Referências

- AZEVEDO, A. **O cortiço**. – 27. Ed. – São Paulo: Ática, 1995.
- CANDIDO, A. **O discurso e a cidade**. – 2. Ed. – São Paulo: Duas Cidades, 1998.
- HOLANDA, A. B. de. “José Lins do Rego fala sobre seu novo romance”. In: COUTINHO, E. F. e CASTRO, A. B. de (Seleção de textos). **José Lins do Rego**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; João Pessoa: FUNESC, 1991, p. 357-360. (Coleção Fortuna Crítica, 7).
- HOLMAN, C. H. & HARMON, W. **A handbook to literature**. 8 Ed. New Jersey: Prentice Hall, 1999.
- REGO, J. L. do. **Riacho Doce**. – 13. Ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.



TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL E NA VENEZUELA: NOTAS INTRODUTÓRIAS AO DEBATE LATINO-AMERICANO

Franco Renato Baudenay TABOADA

Universidade Central da Venezuela (UCV)

Lia Pinheiro BARBOSA

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Introdução

Ao propormos uma discussão acerca da trajetória da Educação Popular no Brasil e na Venezuela, intencionamos conhecer os cenários de tais experiências, que perpassam a própria história da Educação Popular na América Latina. Assim, consideramos a importância conferida às múltiplas formas de participação social construídas pela sociedade civil latino-americana, enfatizando as experiências específicas dos países mencionados. Buscamos articular à reflexão em torno da *práxis* política própria das experiências de Educação Popular, novas práticas de legitimação da emancipação humana, rumo à consolidação de um contra-poder social com potencial de alargamento do setor democrático-popular.

O presente ensaio visa apresentar uma reflexão em torno das práticas de Educação Popular no Brasil e Venezuela. O intuito maior é conhecer as experiências existentes nos dois países e que conferem, ao nosso ver, uma nova correlação de forças no interior dos espaços públicos, especialmente ao propor um *ethos* e *locus* próprios à prática educativa.

Esperamos contribuir nos debates correntes sobre Educação Popular e a participação social para a consolidação de uma *práxis* educativa emancipatória. Ademais, pretendemos articular o debate ao legado freiriano na (re) construção de uma concepção de educação que se propõe libertadora.

Padrões de Acumulação do Capital e resistência política

Consideramos que as experiências de Educação Popular no Brasil e na Venezuela nascem e consolidam-se como filhas de um cenário mais amplo, a saber, o próprio cenário latino-americano, cujos percursos sócio-culturais e político-econômicos suscitam toda uma dinâmica social peculiar, marcada por múltiplas facetas no processo de luta, fortalecimento e legitimação de uma identidade própria por parte dos movimentos que se contrapõem à lógica excludente e dominadora de um Estado historicamente caracterizado pelo autoritarismo e pela reprodução de relações político-econômicas ampliadoras da miséria e pobreza no continente.

Marcada por momentos históricos de uma política profundamente militarizada e autoritária, a América Latina somente viu o alvorecer de um tímido processo democrático em meados da década de 80, o que resultou em regimes políticos que demonstraram importantes debilidades na construção de suas democracias, com destaque para a manutenção da pobreza e miséria. Além da instabilidade econômica decorrente das crises sofridas pelo modelo desenvolvimentista, tem-se mostrado mais presente e de forma mais impositiva nestas últimas décadas, do século XX e no limiar do XXI.

Evidente que as decisões de ordem política e social estabelecidas são consequências diretas dos rumos tomados pelo processo de globalização econômica corrente em âmbito mundial. Entretanto, o cenário político dos anos 90 foi permeado por um discurso político e uma *práxis* econômica que impulsionou claramente as nações a enquadrarem-se na sistemática da ‘aldeia global’, condição necessária para participação no processo de desenvolvimento e pós-modernização mundial.



Dante destas prerrogativas do chamado neoliberalismo, diferentes Estados, dentre eles os latino-americanos, iniciam o processo de inserção nas novas demandas do mercado financeiro, intencionando, em primeira instância, atingirem as metas previstas para serem considerados países desenvolvidos. A assunção do pleno desenvolvimento político e econômico destes países, no cenário em questão, implicou uma incompatibilidade entre a manutenção de uma elevada taxa de crescimento econômico, a eqüidade social e o pleno exercício da democracia e cidadania, sobretudo na América Latina. Isto porque, as mudanças conjunturais empreendidas na década de 90 eram seguidas por um processo de reestruturação significativa do Estado, o que implicava diretamente no conjunto de prioridades estabelecidas na gestão pública. Entretanto, outro aspecto importante merece destaque, a saber, a emergência de uma sociedade civil mais heterogênea em suas demandas.

Ao analisarmos o processo de extenuação do Estado, ao final da década de 70 e início da década de 80, observamos, concomitantemente, um processo de complexificação da sociedade civil, sobretudo pelo crescimento de sua densidade organizacional, a exemplo do Brasil e Venezuela. Em outros países, como México, Equador e Bolívia, uma reascensão de movimentos sociais de cunho étnico-político. Como resultado, observamos “*um profundo processo de reordenamento social*” (DINIZ & AZEVEDO: 1997, p. 179), que reflete uma multiplicidade de interesses emergentes e que não mais estão contidos na esfera institucional da administração pública, mas que se expandem por meio de diversos segmentos presentes na sociedade civil, requerendo do Estado um padrão mais flexível, descentralizado e democrático em suas ações.

Os trajetos de emergência desta resistência política, com destaque para os movimentos campesinos e indígenas, bem como, movimentos estudantis e operários, são os seguintes: 1. No Brasil, observamos um crescimento de movimentos nas últimas três décadas, vinculados particularmente ao processo e ao grau de desenvolvimento industrial do país. Destacamos o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST; 2 No México, nos anos 70, destaca-se o Exército Zapatista de Libertação Nacional e, nos anos 90, nos Chiapas, ações coletivas de articulação política das várias entidades vinculadas ao movimento campesino mexicano; 3. Na Bolívia, predominou os movimentos de populações indígenas, como o dos Aymaras, além de vários movimentos de trabalhadores das Minas; 4. O Peru, o Sendero Luminoso caracterizado como guerrilha rural, que se constituiu num movimento de forte expressão em suas ações; 5. Na Argentina, um grande número de Movimentos de Direitos Humanos, sendo o das “Mães da Praça de Maio” o mais significativo na história da transição política do país; 6. No Equador, o Movimento Indígena - Confederação Nacional Indígena do Equador; 7. Na Colômbia: Repúblicas Independentes de auto-defesa Campesina, Exército de Libertação Nacional, Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia, Movimento 19 de Abril, o Comando Quitin Lame, Partido Revolucionário dos Trabalhadores e, na atualidade, a luta política pacífica do Pólo Democrático Alternativo; 8. Na Venezuela²⁴: Movimentos Cívico-Militar, em 23 de janeiro de 1958; As insurgências militares e levante do Batalhão Bolívar; a luta armada da esquerda, nos anos 60 e 70, conformadas pelos Movimentos de Libertação Nacional e Frentes de Guerrilha do Movimento da Esquerda Revolucionária e do Partido Comunista da Venezuela, nas áreas rurais e urbanas; Movimento de Renovação Universitária a nível nacional, ao final dos anos 60; O Caracazo, de 27 a 28 de fevereiro, foi um processo significativo porque resultou em algumas manifestações espontâneas de descontentamento popular; Movimento Bolivariano Revolucionário 200; Conformação dos Círculos Bolivarianos pela resistência e construção social de base; Movimento Popular de 13 de abril de 2002, em resposta ao Golpe de 11 de abril de 2002, com o apoio de militares nacionalistas e progressistas; novamente o Movimento

²⁴ Esta sintética nomeação de organizações de lutas sociais baseia-se, principalmente, nos estudos de BONILLA, L. & EL TROUDI, H. História da Revolução Bolivariana. Pequena Crônica (1940 - 2004), e na à LINÁREZ, P. & CASTILLO, I. (2007). Desaparecidos. Resgate dos assassinos políticos dos anos 60 na Venezuela (notas de arqueologia forense).



Popular impede e dinamiza os processos com o resgate da indústria petroleira do petróleo, na Greve e Parada Nacional Patronal (2002-2003), que durou mais de três meses, entre outros processos importantes no presente.

Para a presente análise, não destacaremos as diferenças próprias de cada país. Ao contrário, abordaremos os eixos de articulação política comum em relação às orientações gerais em seus processos de desenvolvimento histórico que são, a nosso ver, pontos de convergência de uma ação política de resistência visível na América Latina, neste período. Sendo assim, tomamos o campo da Educação Popular como um dos espaços donde se constroem propostas que anseiam consolidar-se enquanto projetos políticos de uma outra sociedade, libertada do caráter excludente e opressor próprio da sociedade do capital.

Intencionamos, pois, apresentar um micro caleidoscópio das experiências de Educação Popular correntes no Brasil e na Venezuela. O intuito maior consiste em suscitar o debate acerca das nuances e matizes de tais experiências na legitimação de uma cultura latino-americana de resistência e protagonismo dos movimentos sociais e demais setores populares.

Diálogo com as experiências de Educação Popular: notas introdutórias

Desde seu percurso inicial, culminando no marco de fundação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, em 1984, que o movimento porta consigo como premissa a luta pelo direito à terra. Entretanto, nos percursos de sua luta política, compreendeu que a reforma agrária, enquanto política agrícola, é impulsionada por outros caminhos para além da mera posse da terra, ou seja, a assunção de uma outra compreensão da Reforma Agrária e dos elementos que encontram-se atrelados à ela. A terra, outrora representada como *trabalho, produção e dignidade*, incorpora em seu bojo uma categoria central nesse processo, a saber: a educação.

Nessa perspectiva, o MST agregou um novo elemento à luta pela reforma agrária, donde a educação passou a ser concebida como caminho necessário à consolidação de uma ação política dotada de criticidade. O enfoque conferido à educação ancorava-se ao seu potencial escolarizador: Todos e Todas Sem Terra estudando significava o acesso à leitura e à escrita para a formação de homens e mulheres livres, conforme o pensamento freiriano. Constituía, portanto, uma proposta nova que se desenvolveu paulatinamente, ao longo dos quase 25 anos de atuação do MST, culminando com a criação, em 1985, do Setor de Educação do MST, no acampamento da Fazenda da Annoni- Rio Grande do Sul.

De acordo com o Boletim da Educação nº 08 (2001), o Setor de Educação reforça a assunção da Pedagogia do Movimento Sem Terra vinculada a dois importantes sentidos conferidos à Educação: a. A Pedagogia do MST, compreendida como a construção histórica do sujeito social denominado Sem Terra; b. A Pedagogia do MST como uma prática em movimento. Assim, estruturaram sua concepção de pedagogia compreendo que: 1. Como coletividade, os Sem Terra construíram, desde um processo de luta histórica, a formação e a identidade do MST; 2. O grande educador dos Sem Terra é o próprio MST e o processo educativo ocorre em um movimento histórico; 3. A dialética do MST com a educação ocorre em sua própria história de luta, entendida como uma grande obra educativa; 4. Educação como caminho de superação a três grandes desafios, a saber: romper com o processo histórico desumanizador das famílias sem-terra; a assunção da identidade Sem Terra por estas famílias e, por fim, fortalecer, frente ao povo campesino, outras categorias sociais vinculadas aos valores de sua história de vida e de luta política; 5. Reconhecer-se como sujeito educativo, compreendendo o sentido profundo da Pedagogia do MST; 6. Compreender as lições pedagógicas nascidas dos processos educativos básicos que formam o MST; 7. A Pedagogia do MST transpõe o espaço físico da escola; 8. A concepção de escola para o MST consiste naquela que assume o vínculo orgânico com o movimento da vida, em movimento; 9. A compreensão e implementação da



Pedagogia do MST encontram-se atrelada à reflexão sobre o sentido ontológico da formação do ser humano, pensando profundamente as estratégias e os valores que perpassam essa formação.

Sendo assim, o MST articula sua concepção de educação pautada em dois princípios, a saber: os princípios filosóficos e os princípios pedagógicos da educação para o movimento. Com relação aos *princípios filosóficos*, os mesmos estão atrelados aos objetivos mais gerais e estratégicos do trabalho educativo²⁵: 1. Educação para a transformação social; 2. Educação para o trabalho e a cooperação; 3. Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; 4. Educação com / para valores humanistas e socialistas; 5. Educação como um processo permanente de formação e transformação humana.

No que concerne aos princípios pedagógicos²⁶, é compreendido por treze princípios no quais demonstram uma inegável capacidade de elaboração teórico-educacional tão observado no campo das lutas cotidianas de sobrevivência: 1. Relação entre prática e teoria; 2. Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; 3. A realidade como base da produção do conhecimento; 4. Conteúdos formativos socialmente úteis; 5. Educação para / pelo trabalho; 6. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; 7. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; 8. Vínculo orgânico entre educação e cultura; 9. Gestão democrática; 10. Auto-organização; 11. Criação dos coletivos pedagógicos e formação permanente dos educandos(as); 12. Atitude e habilidades de pesquisa e 13. Combinação entre pedagógicos coletivos e individuais.

Tendo refletido acerca dos princípios pedagógicos e filosóficos norteadores de uma Pedagogia do MST, torna-se de suma relevância apresentar, ainda que sucintamente, o histórico da *práxis* educativa de tão importante movimento social. Assim, nos seus 24 anos de existência, o MST apresenta os seguintes resultados: Magistério da Terra / Nível Médio: 16 turmas concluídas até 2004 e 12 turmas em andamento; Pedagogia da Terra: 3 turmas concluídas e doze turmas em andamento²⁷; 01 Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento concluída, em parceria com o Iterra-UnB. Ademais, o MST possui a Escola Itinerante Paulo Freire, criada em 1995, no II Congresso Infanto-Juvenil do MST, realizado no Rio Grande do Sul. Há, ainda, as experiências da Ciranda Infantil, contra-ponto ao modelo tradicional de Educação Infantil e, sobretudo, uma proposta de acesso à formação de crianças filhos(as) dos assentados e acampados.

Por fim, destacamos outras duas experiências de Educação Popular desenvolvidas pelo MST: a Escola Nacional Florestan Fernandes e o Método de Alfabetização “Sim, Eu Posso”. A ENFF, construída por meio do trabalho voluntário de 1.115 militantes dos movimentos sociais brasileiro, foi criada em janeiro de 2005. Sua principal missão consiste em democratizar o acesso à educação, dentro de uma perspectiva de formação dos militantes do MST. Desenvolve cursos formais e informais voltados à produção, comércio e gestão dos acampamentos e assentamentos. Ademais, a ENFF sediou algumas atividades para assentados e acampados. Podemos afirmar que a ENFF representa um importante aporte da conquista própria da Educação Popular no Brasil, por proporcionar a formação da militância do MST e demais organizações populares, permitindo a elevação do nível cultural e de conhecimento de todos, rumo à consolidação de uma leitura crítica do mundo. De acordo com o MST, aproximadamente 3500 militantes foram formados pela ENFF.

O Método de Alfabetização Sim, Eu Posso, realizado pelo MST, em parceria com o governo cubano, visa formar educadores(as) do campo no referido método. O objetivo consiste em incorporar mais uma experiência de Educação Popular na luta pela erradicação do

²⁵ MST. DOSSIÊ MST ESCOLA (2005). Caderno de Educação nº 13. p.263.

²⁶ Idem.

²⁷ Vale destacar que o Magistério da Terra, os Projetos de Escolarização e o Pedagogia da Terra constituem frutos de uma conquista histórica da luta empreendida pelos movimentos sociais campesinos, com destaque para o MST, na consolidação do Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária - PRONERA.



analfabetismo nos acampamentos e assentamentos. O método cubano consiste em alfabetizar em 35 dias, por meio de um instrumental áudio-visual e o apoio de monitores. Aprofundaremos a discussão sobre o método no próximo item que versa sobre uma experiência de Educação Popular na Venezuela.

No caso da Venezuela, em termos políticos, culminou o processo democrático de instauração de um novo contrato social (Constituição da República Bolivariana da Venezuela), mediante o Referendo Democrático, que conferiu legitimidade ao processo, sobretudo, pela dinamização da Assembléia Nacional Constituinte, de 15 de dezembro de 1999, envolvendo todos os setores da sociedade civil e cultural (organizações dos povos originários indígenas) para a construção de um Projeto e Programa (de cunho econômico, educativo, cultural, político) de Sociedade²⁸ e Estado²⁹, no marco da Refundação da V República, com o ideário de Simon Bolívar e o legado histórico da emancipação, a fim de construir a Sociedade Democrática com seu Estado Democrático.

Em toda sociedade se concentram fins educativos, dado que as sociedades são processos históricos, culturais e econômicos. Pelo *caráter plural dos processos* se apresentam diferentes fins (regionais, estaduais, privados, laicos, de classes sociais oprimidas e oprimidas)³⁰. Desde a nova Sociedade Democrática com seu Estado, os fins propostos se alcançaram mediante os processos relacionados ao “Trabalho” e “Educação”.

No processo da educação para alcançar os fins da Sociedade Democrática, do novo Estado Democrático, em co-responsabilidade com a cidadania (grupos sociais e indivíduos) se concebe um programa que estabelece um projeto educativo, enunciado como direitos educativos no marco dos direitos humanos, deveres e garantias para todos (que transpassa a economia, cultura, política, nacionalidade cidadania, família e a sociedade), na totalidade das modalidades, padrões e níveis do sistema educativo, apresentando como essência a seguinte: 1. “...*Educação como um direito humano e um dever social fundamental, com caráter democrático, gratuito e obrigatório ...*”³¹; 2. “...*o Estado estabelecer e manter instituições e serviços suficientemente dotados para assegurar o acesso, permanência e conclusão do Sistema Educativo...*”³², e em articulação com as políticas públicas de Governo³³ orientarão as estratégias para o desenvolvimento e inicio de uma segunda massificação da história educativa da Venezuela. Com especial atenção, destacamos a modalidade de educação de adultos, em nível inicial, a alfabetização dos excluídos (a classe pobre das zonas rurais, urbanas, indígenas e fronteiriças) da herdada economia capitalista desenvolvida no período democrático representativo do bipartidarismo e fortalecida nas décadas de 80 e 90, do último século.

O processo de alfabetização na Venezuela se desenvolveu em uma situação conjuntural dentro do contexto das lutas de classes, com papéis históricos e determinantes entre a integração do Povo, Governo e Estado *versus* as classes sociais rica e meios de comunicação, o Setor Privado

²⁸ Segundo a exposição de motivos da Constituição da República Bolivariana da Venezuela e Princípios Fundamentais, o Estado será Democrático e Social de Direito e de Justiça, com fins para o desenvolvimento e defesa da pessoa humana, o respeito à dignidade, o exercício democrático da vontade popular, a construção de uma sociedade justa e solidária a uma cultura da paz, o bem-estar do povo, o cumprimento dos princípios, direitos e deveres consagrados na Constituição (os educativos, culturais, políticos, econômicos, sociais, etc), com uma estrutura estatal federal (do modelo cooperativo) e descentralizado baixo os princípios de integridade territorial, cooperação, solidariedade, concorrência e co-responsabilidade.

²⁹ Segundo a exposição de motivos e o preâmbulo da Constituição da República Bolivariana da Venezuela, a Sociedade será Democrática, participativa e protagonica, multiétnica e pluricultural, justa e solidária a uma cultura de paz, no que concerne aos processos para lograr os fins propostos, a sociedade conformada por cidadãos e grupos sociais devem ser participativos, ativos, co-responsáveis e controladores da construção social mediante o uso instrumental do Estado.

³⁰ Lorenzo Luzuriaga. (1960). Diccionario de Pedagogía. p 159.

³¹ Artigo 102, da Constituição da República Bolivariana da Venezuela - CRBV.

³² Artigo 103, da CRBV

³³ Plano de Desenvolvimento Econômico e Social da Nação, 2001-2007.



e algumas frações do Estado (compostas pelas Forças Armadas, Ministérios controlados por alguns partidos tradicionais, petroleiros da Venezuela, Universidades Privadas e Públicas), da Sociedade Civil conduzida pelos meios de comunicação, em concessão às empresas privadas. Esta luta que se desenvolveu, em formas específicas de mobilização e determinação do povo, desde a eleição presidencial do líder Hugo Rafael Chávez Frías (1999), influiu notavelmente na direção do Processo Bolivariano político, econômico, jurídico, institucional, social (educativo) e internacional da Venezuela, dado que a iniciativa presidencial de Hugo Chávez, as mobilizações de luta do povo em defesa do Governo e o Estado Constitucional, mais a equipe de intelectuais orgânicos qualificados em educação e alianças com a República de Cuba, produziu, no ano de maior crise (2003)³⁴, a Missão Robinson de Alfabetização.

A proposta da Missão³⁵ é baseada no Método Cubano, “Sim, Eu Posso”, desenvolvido pela pesquisadora cubana, Leonela Relys (2001), do Instituto Pedagógico Latino-Americano e Caribe (IPLAC),³⁶ da República de Cuba e adaptado ao contexto educacional do país mediante estudos analíticos, das potencialidades e limitações, considerando as diversidades culturais, sociais e lingüísticas. O programa se fundamenta nas raízes da Pedagogia Cubana, com uma trajetória de mais de quarenta anos, baseada nos pressupostos da abordagem histórico-cultural de Vigostki, a pedagogia da ação de Paulo Freire e as tendências sociológicas e pedagógicas contemporâneas³⁷. A missão de alfabetização alcançou todo o território nacional, e seu fundamento³⁸ e aplicação referencia-se pelo entendimento da educação como um direito humano e um dever social, com base em todas as correntes de pensamento, cujo objetivo é desenvolver o poder criativo de todo ser humano, como parte de um processo de justiça social³⁹ de superação das oportunidades negadas de aprender a ler e escrever na sociedade venezuelana, e, em consequência, a inibição em ser plenamente participante no desenvolvimento de suas vidas⁴⁰. A inclusão de indivíduos com outras características gerou uma diversificação da alfabetização, o que possibilitou alcançar as pessoas com deficiências visuais e organizações indígenas, neste último, respeitando suas respectivas línguas e culturas, produzindo material em seus próprios idiomas (traduzidos para quatorze idiomas)⁴¹.

O método de alfabetização cubano desenvolve uma metodologia gradual e cumulativa, com participação de todos, orientando-se com o apoio do facilitador nos intervalos, onde empregam materiais didáticos (cartilha e vídeo), tecnológicos (TV e vídeo cassete) e outros materiais adicionais, como lápis ou quadro negro com giz. Na experiência da missão,

³⁴ A crise se indica pelos valores na inflação mensal que sucumbiu entre o nível mais alto e mais baixo, taxa de desocupação mensal e risco do país, em contraposição favorável pelo contexto internacional saliente do ano anterior (2002,) que permitiu manter o crescente saldo de reservas internacionais e cesta venezuelana de petróleo, esta última como financiadora da Missão de Alfabetização Robinson.

³⁵ Criada por uma Comissão Presidencial, numa base permanente, com o objetivo de elaborar um Plano Extraordinário de Alfabetização “Simon Rodrigues”, (nome em homenagem ao Libertador Simon Bolívar, em suas viagens, cujo pseudônimo era Samuel Robinson) para eliminar o analfabetismo entre a população venezuelana. Os objetivos da comissão era a de formular, analisar, coordenar, acompanhar e avaliar o referido Plano Extraordinário, com a participação interministerial (Educação, Cultura, Defesa e outros Institutos)

³⁶ Em 03/11/2000, a UNESCO premiou, pela terceira vez, os resultados do método de alfabetização "Sim, Eu Posso!", em consequência do Relatório 175 EX9 daquele organismo.

³⁷ Análise do Relatório 175 EX9, da Unesco, sobre a eficácia e a viabilidade do método “Sim, Eu Posso!”. IPLAC, 02 setembro de 2006.

³⁸ Anteriormente, apresentamos a fundamentação teórica e a referência pedagógica da Missão Robinson.

³⁹ Segundo o Censo Nacional de 2001, estimavam 1.509.307 um milhão, quinhentos e novel mil, trezentos e sete pessoas analfabetas, entre jovens e adultos.

⁴⁰ Gazeta Oficial da República Bolivariana de Venezuela, Ano CXXX, mês VIII, número 37702. Caracas, 02 de junho de 2003.

⁴¹ O relatório do Ministério da Educação, até ao ano de 2005, estabelece que a República Bolivariana da Venezuela declara o território livre de analfabetismo, porque se logrou cumprir a meta de alfabetizar 1.482.543, logrando a sexta posição da educação formal, com 130 497 alfabetizadores, em 137571 ambientes de trabalho, dando origem à Missão Robinson II, crucial para sustentar o contínuo declínio do analfabetismo.



modificaram a gestão do referido método, com uma freqüência diária de aulas, deixando um processo de intervalo entre seis e oito semanas para a alfabetização nos ambientes. As fases de alfabetização do desenho metodológico são as seguintes: I. Etapas do ensino da leitura e escrita (1. Treinamento; 2. Aprendizagem da leitura-escrita; 3. Consolidação); II. Encontros presenciais (processo de conhecimento do participante, controle, verificação, orientação e motivação); III. A cartilha, Sim, Eu Posso (para exercitar o participante e seguir instruções visuais, com a intenção de gerar as associações entre os números que o educando(a) conhece e o alfabeto desconhecido). O participante é concebido como um sujeito com afeto e experiências vinculadas aos saberes de suas atividades diárias, com desenvolvimento cognitivo e maturidade para compreensão do mundo, permitindo, assim, gerar relações entre os envolvidos do tipo dialógica, reflexiva e problematização⁴².

Consideramos que tal experiência de Educação Popular corrente na Venezuela denota a compreensão da função social e política conferida à Educação. Significa dizer o reconhecimento de que o avanço na consolidação de um outro projeto de sociedade que, no caso do Processo Bolivariano caracteriza-se pela proposta do Socialismo do Século XXI, só é possível partindo da própria superação do analfabetismo no país. O sentido de ser um país alfabetizado transpõe o mero domínio da leitura e da escrita, uma vez que almeja-se, por meio da aquisição desta modalidade de conhecimento, avançar em uma visão crítica de sociedade que contribua, sobremaneira, na legitimação de outros direitos sociais e políticos historicamente negados.

Considerações Finais

Iniciamos o presente ensaio propondo um diálogo acerca das experiências de Educação Popular correntes no Brasil e na Venezuela e que, conforme afirmamos ao longo de nossos escritos, representam um micro caleidoscópio de um cenário de resistência política representado em múltiplas ações coletivas próprias da sociedade latino-americana no último quarto de século.

Consideramos que, tanto a concepção de Educação e de uma Pedagogia em Movimento apresentada pelo MST e representada pelo próprio histórico de suas conquistas ao longo dos seus 24 anos de existência, quanto as experiências de alfabetização de Jovens e Adultos desenvolvidas pela Missão Robinson, caminhos para legitimação de uma *práxis* política própria da Educação Popular na América Latina, uma vez que objetiva a emancipação humana, rumo à consolidação de um contra-poder social com potencial de alargamento do setor democrático-popular no continente.

Evidente que as reflexões realizadas possuem um caráter embrionário no sentido da necessidade de um aprofundamento teórico acerca dos significados presentes na ação de uma sociedade civil organizada, representada pelos movimentos sociais, demais organizações populares e suas interfaces na articulação política com o Estado. Entretanto, afirmamos nossa proposta inicial, qual seja, a de lançar elementos para o debate sobre as trajetórias da Educação Popular na América Latina, em consonância com o próprio legado de Paulo Freire.

Referências

- BONILLA- MOLINA, L. & EL TROUDI, H.. Historia de la Revolución Bolivariana. Pequeña crónica 1940 – 2004. [Libro digital] Ediciones Gato Negro: Caracas, 2004.
- DINIZ, Eli & AZEVEDO, Eduardo. *Reforma do Estado e democracia no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora UNB, 1997.

⁴² Sim, Eu Posso, 08 de setembro de 2007. Dia Internacional da Alfabetização. Organização dos Estados Ibero-americanos - OEI.



INSTITUTO PEDAGÓGICO LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO (IPLAC). Análisis del informe 175 EX9 de la UNESCO sobre la Eficacia y Viabilidad del Método Yo, Sí Puedo. (02 de Diciembre 2006). República de Cuba – Habana.

LINÁREZ, P. & CASTILLO, I.. Desaparecidos. El rescate de los asesinatos políticos de los años 60 en Venezuela (Notas de Arqueología Forense). Colección Alberto Lovera – Pancho Alegría Rescate de la Memoria de los años 60 del siglo XX. Ediciones de la Universidad Bolivariana de Venezuela: Caracas, 2007.

LUZURIAGA, Lorenzo. Dicionário de Pedagogia. Editorial Losada: Argentina, 1960.

MST. DOSSIÊ MST ESCOLA (2005). Caderno de Educação nº 13. p.263.

_____. Pedagogia do Movimento Sem Terra. Acompanhamento às Escolas. Boletim de Educação nº 08. p. 64.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS. Yo, Sí Puedo. Día Internacional de Alfabetización (08 de septiembre de 2007). Publicado en <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article968>. Consultado en junio/2008.

REVISTA DEL COMITÉ DE SOLIDARIEDAD CON AMÉRICA LATINA – ASTURIES (COSAL). Historia del movimiento insurgente en Colombia (articulo seleccionado). Publicado en <http://www.nodo50.org/llar/cosal/colombia/col16.htm>. Consultado en junio/2008. s/a.

SÁNCHEZ, Luz Marina Formieles Método alfabetizador Yo, Sí puedo. Agencia Cubana de Noticias. Publicado en www.voltairenet.org. Consultado en julio/2008.

VENEZUELA. Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación (2001-2007). Ministerio de Planificación y Desarrollo. República Bolivariana de Venezuela. s/f.

_____. Memoria y Cuenta 2005. Ministerio de Educación y Deporte. República Bolivariana de Venezuela. Caracas, 2006.

_____. Cronología del proceso bolivariano 1999-2005. Publicación de la Presidencia de la República Bolivariana de Venezuela. s/f.

_____. Decreto Presidencial de la Comisión Presidencial de Alfabetización Simón Rodríguez. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. Nº 37102. Caracas, 02 de Junio de 2003. Año CXXX – MES VIII.

_____. Anuario Estadístico de Venezuela. Instituto Nacional de Estadísticas. Ministerio de Planificación y Desarrollo. República Bolivariana de Venezuela. 2001.

_____. Exposición de motivos de la constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial 5453. Extraordinario. Caracas, 24 de marzo del 2000.

_____. Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial 35860. Caracas, 30 de diciembre de 1999. Año CXXVII – MES III

_____. Sitio oficial de la Misión Robinson. Fundación Samuel Robinson. Ministerio para el Poder Popular de la República Bolivariana de Venezuela. Publicado en <http://www.misionrobinson.gov.ve>. Consultado en mayo/2008.

UNESCO. Premio de Alfabetización Yo, Sí Puedo. Diario Gramma – Organo Oficial del Comité Central del Partido Comunista de Cuba. Publicado el 20 de Junio del 2006. Publicado en <http://www.granma.cubaweb.cu/2006/06/20/interna/artic09.html>. Consultado en mayo/2007.



O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: UM OLHAR A PARTIR DOS ENSINAMENTOS DE PAULO FREIRE

Geralda Maria de BEM

Maria Auricélia Gadelha REGES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

Considerar a educação como alvo de integração entre o homem e o mundo é uma das propostas de Paulo Freire, na qual enfatiza que o diálogo é de grande importância para o homem e que este o leva a se comunicar com a realidade e a aprofundar a sua tomada de consciência sobre a mesma.

Paulo Freire foi um dos grandes educadores que contribuiu significativamente para a educação brasileira, visando no homem o poder de lutar contra as injustiças sociais que prejudicam as classes menos favorecidas da sociedade brasileira.

A Concepção de educação de Paulo Freire

Freire (1977) nos afirma que o homem precisa buscar o conhecimento e saber lutar por sua liberdade. Porém a liberdade é uma conquista e não uma doação, ou seja, exige uma permanente busca, sendo através dessa busca que o homem passa a lutar por um mundo melhor. O seu humano não pode viver acomodado, sendo dominado pelas classes dominantes que tratam as classes menos favorecidas com rejeição. Por isso, a liberdade é o ponto de partida para vencer esses obstáculos.

Sendo assim, os oprimidos, acomodados, temem a liberdade e se deixam ser levados pelos opressores. Na verdade, os oprimidos precisam lutar por sua libertação a fim de sair da ingenuidade, superando o medo, tornando-se um homem novo, em busca de novos horizontes, pois ao se libertarem serão vistos com outro olhar pelos opressores, para quem os oprimidos teriam que viver nos comodismos submissos a sua dominação.

É que para eles, pessoa humana são apenas eles. Os outros, estes são ‘coisas’. Para eles, há um só direito – o seu direito de viverem em paz, ante o direito de sobreviverem, que talvez nem se quer reconheça, mas somente admitam os oprimidos. E “isto ainda, porque afinal, é preciso que os oprimidos existam para que eles existam e sejam generosos...” (FREIRE, 1977, p.48).

Dessa forma, é inegável que os opressores são as classes que tem o poder de dominar, que na verdade só olham para as classes populares com desprezo, visando os oprimidos como se eles não possuíssem nenhum conhecimento; os opressores com o poder menosprezar as classes menos favorecidas.

Freire (1977) considera que os oprimidos, ao descobrirem sua criticidade, possam acreditar em si mesmos superando sua convivência com o regime opressor. Para isso, os oprimidos devem ter como objetivo lutar por sua liberdade através da sua conscientização.

Porém, a busca da sua libertação pelos oprimidos, a sua participação e engajamento em movimentos sociais, desmistificando sua ingenuidade perante os opressores dependem da capacidade deles – os oprimidos – de compreenderem o mundo e, para que desenvolvam essa capacidade além da troca de idéias, pela linguagem verbal e simbólica é indispensável também o uso da linguagem escrita, tanto para conhcerem as idéias dos outros como para transmitirem as suas.



Sabemos que a pedagogia de Paulo Freire tem como pressuposto básico o diálogo. Com isso deve-se considerar que a educação, na visão freiriana é uma integração entre o homem e o mundo, mostrando que o diálogo leva o homem a se comunicar com a realidade, aprofundando sua consciência, de modo que o homem se torne um ser crítico e reflexivo com capacidade de transformar a sociedade na qual se encontra inserido.

Nesse contexto, o educador é um ser construtivo de suas próprias ações, fazendo-se necessário conhecer diferentes dimensões filosóficas, ética, política, técnica- do seu papel para que possa exercitar com segurança a sua prática pedagógica. A educação, na concepção de Paulo Freire deve estar voltada para a transformação da realidade; nela, o ser humano é capaz de sair da ingenuidade e se tornar um cidadão crítico.

A educação que Paulo Freire vislumbra não é apenas politicamente utilitária. Ela não objetiva somente criar novos quadros para um novo tipo de sociedade (...), mas o trabalho de alfabetizar – parte do trabalho de educar – não subordina o educando a tarefa política para que ele se prepare aprendendo também a ler - e – escrever. (FREIRE apud BRANDÃO, 1982, p.87)

Por isso, é importante perceber que a educação é um dos caminhos que conduz o ser humano a buscar entendimento para aprimorar os seus conhecimentos perante as injustiças sociais, como também, orienta o indivíduo a lutar pelo bem de seu povo.

Dentro da sua pedagogia, Freire (1997) enfoca dois tipos de educação: uma por ele denominada de educação bancária, baseada nos moldes capitalistas e alicerçada nos princípios de dominação e de alienação, na qual o educador tem o papel de transferir o conhecimento para o aluno e este o recebe sem nenhum direito de questioná-lo; e a outra, oposta a esta concepção, defendida como educação problematizadora, em que os educandos interagem com o educador através do diálogo que se estabelece e que o conhecimento parte da realidade concreta dos educandos, reconhecendo-se seu caráter histórico e transformador. A ação educativa libertadora é acima de tudo conscientizadora, porque tem como finalidade desvendar a realidade do educando, aprimorando seus conhecimentos.

Freire (1977) critica a educação bancária, na qual o professor autoritário deposita o conhecimento no aluno. Para ele, o processo do diálogo facilitaria a aprendizagem. O homem é um ser de relações que está no mundo e com o mundo, aberto, e que na teoria da ação antidialógica “a conquista (...) implica num sujeito que, conquistando o outro, o transforma em quase ‘coisa’, já na teoria dialógica percebemos o oposto, “sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração.” (FREIRE, 1977, p.196)

Na escola em quaisquer de seus níveis, afirma Freire (1977), as relações educador-educandos, apresentam-se como relações narradoras, dissertadoras, ou seja, os conteúdos são narrados por um sujeito-narrador, que se diz educador, enquanto são ouvintes, transformados em objetos pacientes são os educandos. Nesse tipo de educação a realidade é tratada como algo parado, estático, compartimentado e os conteúdos representam “retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação” (FREIRE, 1977, p.65). Dessa forma, se conduz os educandos a memorização mecânica do conteúdo narrado pelo educador, ou seja, os transformam em meros recipientes onde são depositadas informações e concepções do educador.

Enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica numa espécie de anestesia, anulando o poder criador dos educados, estimulando a sua ingenuidade, a educação problematizadora, de caráter automaticamente reflexivo, implica num constante ato de desenvolvimento da realidade, de estímulo a criatividade (FREIRE 1977).

A educação problematizadora, oposta da educação bancária, se efetiva na medida em que incentivar a reflexão e a ação consciente e criativa das classes oprimidas em relação ao seu próprio processo de libertação. Enquanto a primeira necessariamente mantém a contradição



educador-educando, a segunda realiza superação. À medida que a educação bancária nega a dialogicidade como essência da educação se fazendo antidialógica mantém a contradição já referida, enquanto na educação problematizadora se faz presente a dialogicidade, para realizar a superação da relação vertical entre educador e educando, mostrando-nos que o diálogo é fundamental para a educação dos homens.

Nessa concepção o educador não é aquele que deposita os conteúdos, nem os educandos aqueles que recebem sem nenhuma liberdade para dialogar. O educador é aquele que enquanto educa é educado, através do diálogo com seus próprios educandos todos numa mesma interação.

O princípio básico da educação numa concepção problematizadora é o compromisso com a transformação social, daí, ser chamada também de educação libertadora. O processo de conscientização gerador de uma libertação coletiva, social e não somente individual.

Enquanto a educação bancária mistifica a realidade a problematizadora busca desvelar esta mesma realidade; a primeira nas palavras de Freire (1977, p.83), “assistencializa”, “doméstica”, “desconhece os homens como seres históricos”, “dá ênfase a permanência”, enquanto a segunda “criticiza” “liberta”, “parte do caráter e da historicidade dos homens”, “reforça mudança”. Assim sendo, a educação bancária se faz reacionária enquanto a concepção problematizadora de educação se faz revolucionária.

Freire (1977) concebe que para o homem conquistar sua liberdade um dos caminhos a percorrer é o da revolução, segundo a qual se dá uma abertura às massas populares fazendo com que se tenha confiança em si mesmas, buscando dessa forma uma luta que esteja contra o poder opressor. Os opressores utilizam-se do poder para manter os oprimidos sem nenhuma perspectiva de conquista. Para conseguir isto, os opressores aproximam-se dos oprimidos, não pela comunicação, mas “pelos ‘comunicados’, pelos ‘depósitos’ dos mitos indispensáveis à manutenção do status quo”. (FREIRE, 1977 p.163)

O mito, por exemplo, de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade. De que todos são livres para trabalharem onde quiserem. (...) O mito do direito de todos à educação. (...) O mito da propriedade privada como fundamento do desenvolvimento da pessoa humana. (...) O mito da operosidade dos opressores e da preguiça e desonestidade dos oprimidos. O mito da inferioridade ‘antológica’ destes e o da superioridade daqueles”. (FREIRE, 1977, p.163-164).

De acordo com Freire (2000) a educação é fator de contribuição para a formação crítica e conscientizadora do ser humano e se, de um lado ela não é a alavanca das transformações sociais, de outro, estas não se fazem sem ela. Dessa forma nenhum ser humano pode ficar de fora dessa busca de conhecimento pois, quanto mais se articula o conhecimento frente ao mundo, mais os educandos se sentirão desafiados a buscar respostas e, consequentemente, quanto mais incentivados mais serão levados a um estado de consciência crítica e transformadora frente à realidade.

Além disso, o ser humano precisa compreender que:

podemos fazer a grande Revolução na Educação brasileira, independentemente das alterações na legislação ou dói sistema, se no dia-a-dia no trabalho conciliamos o compromisso - construídos com nossos princípios de liberdade e equidade com as chamadas oprimidas da população e com as estratégias arquitetadas a partir de uma leitura da realidade.” (ROMÃO, 2001, p.69)

Significa dizer que não podemos esperar que as mudanças ocorram a partir dos que tem o poder, mas que as camadas majoritárias da sociedade, através de um processo de conscientização por meio da educação, lutem por melhores, condições de vida, de trabalho e de dignidade. Para tanto, os educadores, ao pensarem sua ação docente devem estar conscientes de questões sobre:



“ a favor de quem e do quê, portanto, contra quem e contra o que, fazemos a educação” (FREIRE, 2001, p.23). Para Freire, as transformações poderiam ser possíveis, a partir do momento em que homens e mulheres buscassem uma relação dialógica.

Na obra pedagógica do oprimido, Freire apresenta as teorias de ação anti-dialógica (opressora) e dialógica (revolucionário-libertadora). A ação anti-dialógica utiliza-se da “conquista”, da “divisão” das minorias, para mantê-las na opressão, da “manipulação” das massas oprimidas e da “invasão cultural” impondo determinada visão do mundo. A ação dialógica constitui-se de elementos como a “colaboração” entre as massas populares dominadas, através da comunicação, da liderança, da confiança, da comunhão, a “união para libertação”, a “organização” das massas populares e a “síntese cultural” a serviço da libertação dos homens, como instrumento de superação da própria cultura alienada e alienante.

Tudo isso nos mostra que a partir das concepções apresentadas, temos um caminho a escolher, uma opção a fazer, desde o momento em que percebemos que um destes caminhos invisibiliza o outro. É evidente que, quanto menos as classes populares tenham consciência política, mais facilmente serão manipuladas pelas elites dominadoras, essa é a intenção fundamental das elites para que elas estejam permanentes.

Paulo Freire e sua concepção de alfabetização

Partindo do pressuposto de que a leitura é de grande importância na vida do cidadão, Freire (2000) nos afirma que o educando necessita conquistar a sua liberdade e não deve se acomodar a ser submisso aqueles que detêm o poder. Esta é uma das razões porque o educador não pode contentar-se com o ensino da leitura mecanizada na qual o educando não tenha interesse em questionar.

Mais do que uma prática ou um “método” de alfabetização, Paulo Freire desenvolveu uma pedagogia crítico - libertadora. Em sua proposta, o ato do conhecimento tem como pressuposto fundamental a cultura do educando, não para cristalizá-la, mas como “ponto de partida” para que ele avance na leitura do mundo, compreendendo-se como sujeito da história.

O processo de alfabetização defendido por Freire é emancipador, utilizando a curiosidade epistemológica e consequentemente o desejo de saber mais. Esse autor critica as repetições ritmadas e mecânicas dos “La-le-li-lo-lu”, como também as frases sem sentido para os educandos. A alfabetização, que é algo que se faz mediante a habilidade de conhecer, não se resume a um número de frases dicotomizadas da realidade do educando, por meio das cartilhas que levam a memorização.

A alfabetização se dá de acordo como o meio social no processo de desenvolvimento da vida, o sujeito é, na verdade, um investigador de seu próprio conhecimento. A alfabetização tem como finalidade despertar no homem seu poder de reivindicação, de reflexão, de criação, recriação e vivência no mundo.

O processo de alfabetização de acordo com Freire (1977) é um ato de criação de conhecimento que tem grande contribuição na vida do homem, através de sua história, sua cultura e que as relações entre os homens não sejam de dominação, mas sim uma relação que os levem a concretização de um mundo transformado e humanizado pelo homem.

As idéias de Freire sobre o ato de ler não se resumem ao processo de decodificação de palavras escritas. Para esse autor, o ato de ler se antecipa a esse processo a partir do momento em que se considera que a leitura do mundo, ou seja, a visão que as pessoas não adquirindo a partir de suas interpretações sobre o seu cotidiano e sobre sua vida em sociedade, ocorrem, mesmo que os sujeitos não sejam ainda capazes de fazer a leitura da palavra, ou seja,

a leitura de mundo precede a leitura da palavra daí que a posterior desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se



prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançado por essa leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto.(FREIRE, 2001, p11)

A leitura do mundo incentiva ao educando a despertar sua curiosidade pela leitura da palavra, desse modo possibilitando que este saia da ingenuidade gerada pelo desconhecimento e tornando-se um ser com poder de criatividade. A leitura crítica do mundo é um que fazer política fazendo com que o cidadão se conscientize para lutar em prol dos valores como justiça e igualdade. Através da ação política se dá a organização dos grupos e das classes populares, para intervir na sociedade.

Nesse sentido, cabe ao educador estimular no aluno o gosto pela leitura de textos que levem, em consideração à leitura do mundo que ele traz consigo, trabalhando de forma que faça entender o significado dela pela vida.

Esse autor é convencido da capacidade das pessoas de aprenderem a ler e a escrever explicitando a importância da leitura como algo mais criador e inovador e ressalta que a aprendizagem da leitura a uma releitura do mundo. Ele fala de um mundo em aberto, isto é, a ser transformado em diversas direções, pela ação dos homens, “uma leitura do mundo crítica implica o exercício da curiosidade e os eu desafio para que se saiba defender das armadilhas, por exemplo, que lhe pões no caminho as ideologias”. (FREIRE, 2000, p.17)

Sendo assim a aprendizagem da leitura tem grande significado na vida do ser humano haja vista que o educando através desse conhecimento pode se assumir como um ser social, histórico, transformador, assumindo-se como sujeito que faz parte de uma história. A leitura, no entanto deve ser realizada dentro do contexto em que o aluno está inserido mostrando que os “textos”, as “letras”, se encontram na linguagem dos alunos. Dessa forma, se reconhece a leitura da palavra como ferramenta substancial no desafio de construir o mundo.

É essencial que os educandos sejam conscientes ao orientar a leitura ao seus educandos para que estes não “leiam apenas por ler”. A leitura de textos diversificados sem um bom planejamento pode levar o aluno a uma não compreensão do que leu. A leitura não pode tornar-se algo enfadonho e sim deve ser uma atividade prazerosa e que o aluno a veja com uma visão crítica, capaz de levá-lo a compreensão do que leu.

A leitura é um processo na qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto a partir de que está buscando nele, do conhecimento que já possui a respeito do assunto estudado. Nesse aspecto, o ato de estudar implica sempre o ato de ler, mesmo que neste não se esgote, mas ler não é puro entretenimento nem tampouco um exercício de memorização mecânica de certos trechos do texto.

Para ser um leito é preciso adquirir o hábito da leitura, usar estratégias de leituras, planejar atividades que tenham a maior similaridade possível com as práticas sociais de leitura, interpretando o texto no contexto. Para que haja essa interpretação é fundamental que ao fazer a leitura leitor necessite compreender o que foi lido. Para isso é aconselhável que não deve ultrapassar a página que está lendo se não houver compreensão do assunto estudado.

Daí, ler é uma operação inteligente, difícil, exigente mas gratificante para aqueles que buscam na leitura aprofundar seus conhecimentos. “Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido; daí entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita”. (FREIRE, 2006, p22).

Nesse contexto, ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão e que o valor da leitura e da escrita tanto para o conhecimento quanto para a observação dos aspectos da vida, deve levar em consideração o conhecimento do mundo, não dicotomizando a experiência vivida do educando no contexto escolar.



Dessa forma, é fundamental que, desde o inicio da escolarização dos educandos, que a escola desempenhe o papel de estimular o gosto pela leitura e pela escrita, para que no decorrer de sua formação não nos deparemos com alunos com insegurança em escrever.

A leitura requer uma maior necessidade de concentração para que o leitor consiga interpretar o que está lendo e faça uma conexão com o contexto em que se encontra inserido. Sendo assim:

A leitura de um texto é uma transição entre o sujeito leitor e o objeto, como mediador do encontro do leitor com o autor do texto. É uma composição entre o leitor e o autor em que o leitor, enfocando-se com a realidade no sentido de não trair o espírito do autor “reescreva” o texto. (FREIRE, 2006, p. 43)

Segundo esse autor, para escrever um texto faz-se necessário um entendimento crítico do próprio texto, exigindo a superação do medo de ler a realização de uma auto-reflexão. Por esse viés os educadores necessitam através de sua mediação levar os educandos a interpretarem as leituras realizadas, para que estas não se tornem cópias, deixando que sejam despertadas a curiosidade e a imaginação.

Freire, ao voltar suas teorias e práticas para a alfabetização de jovens e adultos, considera que esta significa não só a entrada dos homens no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado, mas também o reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.

Sendo assim a Educação de Jovens e Adultos – EJA, como hoje é denominada é uma modalidade de ensino que tem nos ensinamentos de Freire, uma referência e por que não dizer um paradigma pedagógico que pode atender as necessidades de aprendizagens de jovens e adultos. A EJA tem como função dar coberturas a trabalhadores e a outros tantos segmentos sociais, novas inserções no mundo do trabalho, vida social e na abertura dos canais de participação. Através dessa modalidade de educação, adolescentes jovens e adultos poderão atualizar conhecimentos, mostrar particularidades, trocar experiências e ter acesso a cultura. A EJA propicia a seus educandos buscar conhecimentos que antes eles não possuíam. Por esse viés a EJA pode ser considerada uma modalidade qualificadora por possibilitar ao educando um ingresso no mercado de trabalho através dos conhecimentos adquiridos.

Dentro desse caráter ampliado, os termos “jovens e adultos” indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se desenvolver e construir conhecimentos, habilidades, competências, e valores que transcendem os espaços formais da escolaridade e conduzem a realização de si e ao relacionamento do outro como sujeito. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2000, p.43).

Assim concebemos que a EJA, é de suma importância no processo de processo de escolarização daqueles que estão fora da faixa etária escolar. No tocante as políticas educacionais é preciso que se voltem para essa modalidade, pois ainda existem preconceitos quanto a seu financiamento que depende da políticas educacionais do Ensino Fundamental e Médio e quanto ao progresso de seus educandos que muitas das vezes são considerados como incapazes de conquistarem seus direitos na sociedade, em que se encontram inseridos.

Considerações finais

O modelo da educação proposto por Paulo Freire se diferencia da educação tradicional, pois considera esta última, uma educação opressora e desumana que gera uma dependência



dominadora que inclui, dentre outras, a relação vertical entre educador e educandos, numa atitude de desrespeito e de alienação.

Vimos que o método Paulo Freire superou a concepção bancária a fragmentária trabalhando a realidade do aluno e concebendo todo ato pedagógico em uma prática política e social sem perder de vista o sentido crítico e interpretativo de leitura em que todo esse processo ocorre de maneira dialógica. Percebemos que a leitura é uma das ferramentas que liberta o homem do senso comum vigente, é através da leitura que o ser humano adquire novos conhecimentos com o poder de transformar a sociedade na qual está inserido. Dessa forma Freire (2001) vem deixar explícito que a leitura de mundo precede a leitura da palavra.

Com base nos estudos realizados podemos constatar a importância da contribuição de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil e no mundo e que suas influências perduram até os dias atuais.

Sabemos que essa modalidade de ensino no decorrer da história vem paulatinamente conquistando o seu espaço e que seus educandos são decorrentes da classe menos favorecida da sociedade. Com isso Freire através do seu método de alfabetização tenta conscientizar o cidadão a lutar por uma sociedade com menos desigualdades sociais.

Portanto, viemos salientar que Paulo Freire por meio de suas obras contribui muito para a criação de pedagogias que venham priorizar o desenvolvimento da consciência crítica, estabelecendo uma nova relação entre educador e educando, contribuindo para que este último adquira um bom aprendizado.

Referências

BRANDÃO, C.R. **O que é método Paulo Freire**. 3^a edição. São Paulo, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**; Lei 9.394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto MEC/Ação Educativa. **Educação de Jovens e Adultos**: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo/Brasília, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 4^a edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 6^a edição. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia a indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 42^a edição. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 28^a edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

ROMÃO, José Eustáquio. Compromissos do Educador de Jovens e Adultos. In GADOTTI, Moacir. ROMÃO, J.E. (orgs). **Educação de Jovens e Adultos – Teoria, prática e proposta**. 6^a edição. São Paulo: Cortez, 2001, p.61 à 78.



UMA REPRESENTAÇÃO DA VELHICE NA LITERATURA: SHAKESPEARE E O CONFLITO DRAMÁTICO, EM *KING LEAR*

Giliana Alves da SILVA
Bolsista PIBIC/CNPq/UFCG
Iris Helena Guedes de VASCONCELOS
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Arrota, ó pança empanturrada. Cospe,
Fogo, jorra chuva! Nem chuva nem
Vento, raio e trovão são minhas filhas:
A vós não chamo ingratos, elementos!
Não vos dei reino e não chamei de filhos;
Não me deveis obediência; vinde
Em vosso horrível prazer sobre mim:
Sou aqui vosso escravo, um pobre velho
Desprezado; mas digo, sois ministros
Servis de duas filhas destruidoras
Que mandais vossos batalhões do céu
Contra minha cabeça velha e branca.
Que coisa infame!

Shakespeare, *O Rei Lear*, 1982.

Este trabalho apresenta um projeto de pesquisa, em andamento, desenvolvido junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/UFCG). Intitulada Literatura e envelhecimento: a representação da velhice em *King Lear*, o objetivo da pesquisa é analisar a representação da velhice na literatura, particularmente, na obra de William Shakespeare, *King Lear*, considerando as relações de poder e o conflito de geração apresentados na organização dramática.

Vinculado ao Grupo de Pesquisa em Lingüística, Literatura e Ensino, esta pesquisa também apresenta uma interface com as atividades do Projeto de Extensão “Tempo de Madureza: os velhos do sertão paraibano na pauta do discurso”, no que diz respeito às leituras em torno da temática da velhice.

No que se refere ao ensino, na atual proposta curricular do Curso de Licenciatura Plena em Letras do Centro de Formação de Professores, da UFCG, a disciplina Língua Inglesa III, que contempla o estudo da obra de Shakespeare, constitui o grupo de optativas, sendo dificilmente oferecida.

Com o desenvolvimento desta pesquisa, a aluna bolsista tem a oportunidade de acesso à literatura do dramaturgo inglês, podendo socializar com seus colegas o conhecimento, através de apresentação de trabalhos em eventos e realização de oficinas, abordando aspectos críticos e teóricos da dramaturgia shakespeariana.

Assim, aliando literatura e sociedade (CANDIDO, 2000) como procedimento teórico e metodológico, esta proposta de estudo está em consonância com a indissociabilidade dos três pilares da instituição universitária – ensino, pesquisa e extensão.

Atualmente, a temática do envelhecimento constitui um dos assuntos mais discutidos no meio acadêmico, nos meios de comunicação e em outras instituições sociais, pois a crescente população de idosos tem sugerido discussões polêmicas, sendo o valor atribuído à velhice uma das questões mais freqüentes, e está relacionada ao conflito entre gerações.

Na tradição literária ocidental, a velhice é representada sob diversas perspectivas. O envelhecimento tanto se apresenta como um processo de aquisição de sabedoria quanto de



decrepitude. Esses aspectos podem ser observados em manifestações literárias situadas em tempo e espaço distintos, desde a literatura antiga à contemporânea.

O valor atribuído à velhice depende de cada cultura e, consequentemente é uma questão de educação. Estudos sobre essa temática mostram que “a velhice sinaliza tanto a perspectiva de um saber a ser aproveitado como também um saber a ser destituído e, sobretudo, traçando cronologicamente uma relação mais estreita com a morte, ela acopla-se à idéia que cada cultura tem da morte e do morrer”. (MUCIDA, 2006, 67)

Nesse sentido, numa obra intitulada *O sujeito não envelhece: psicanálise e velhice*, Ângela Micida (2006) discute o conceito de velhice bem como a clínica do idoso, a partir de Freud e Lacan, observando que a velhice é determinada em cada época e em cada cultura de forma diferenciada. Assim, os significantes com os quais se tentam nomear a velhice incidem sobre os sujeitos, ressaltando os efeitos dos discursos principalmente no que se refere às perdas dos laços com o *Outro*, o luto dos objetos perdidos e as novas formas de atualização.

No capítulo intitulado “A VELHICE NO MAL-ESTAR DA CULTURA”, Mucida (2006, p. 68) faz referência a Beauvoir (1986), destacando o conflito das gerações e a perversão como ângulos sob os quais a mitologia grega aborda o tema da velhice. Tirésias seria uma das exceções, pois “acopla à idade a sabedoria, uma cegueira acompanhada de visão interior”. Mesmo assim, o conflito entre gerações não deixa de existir, conforme se pode observar no *Édipo Rei*, de Sófocles.

Nos estudos literários, diferentes representações da velhice podem ser apresentadas. Na literatura grega, certamente há controvérsias quanto à imagem da pessoa idosa. Elas tanto podem apresentar características de crueldade como de sabedoria e de experiência. Retomando o exemplo de Sófocles, pode-se afirmar que *A trilogia tebana* apresenta Édipo em diferentes etapas de sua vida, propiciando, através de sua ação, a relativização do que seria característico da velhice.

Shakespeare, por sua vez, em *King Lear* (Rei Lear), apresenta uma visão da velhice que é apreendida pelo próprio Rei Lear:

Dai-me o mapa. — Sabei que dividimos
O nosso reino em três: é nosso intento
Afastar da nossa idade os cuidados
Deixando-os aos mais jovens e mais fortes,
Enquanto para a morte caminhamos
Sem o peso da carga. (ato I, cena I, p.25) ⁴³

Com muita astúcia, as duas primeiras filhas correspondem às expectativas de Lear, enquanto Cordélia, a mais jovem, ama e silencia, associando seu amor ao dever e obediência de filha, atitude que desafia a vaidade do rei, sendo então deserdada. Mas, depois de destituído de poder e relegado pelas filhas herdeiras – Goneril e Regan –, Lear expressa o drama da condição humana, no limite entre a loucura e a lucidez.

A vaidade do velho patriarca representa sua falha trágica (BALDICK, 1996), ou seja, o defeito de caráter que leva o protagonista à mudança de fortuna, da felicidade à infelicidade (ARISTÓTELES, 1991), pois o conflito dramático da peça se estabelece a partir da decisão Lear de dividir seu reino, destinando cada parte do território como dote das filhas, de acordo com a grandeza do amor declarado por elas. Cego pela vaidade, o rei não reconhece o verdadeiro amor filial. Ao deserdar Cordélia, ele entrega seu destino à ambição das filhas desnaturadas, cujas palavras afáveis desapareceram de seus discursos tão logo alcançaram o objeto de desejo, o poder.

⁴³ As citações usadas daqui por diante são da Edição bilíngüe, tradução de Jorge Wanderley, Editora Relume-Dumará, 1992.



A universalidade do tema da velhice alia-se ao aspecto universal da obra de Shakespeare, um dramaturgo de todos os tempos. O autor de *King Lear* tem um lado histórico situado no contexto elisabetano-jacobino e um lado poético que transcende o tempo e o espaço, dialogando com diferentes épocas, espaços e culturas. Estudar esse dramaturgo é estudar também as humanidades e investigar as convicções e os valores de sociedades diferentes.

Segundo Frye (1999, p.15), as peças shakespearianas “apresentam apenas os aspectos da vida social que podiam ser inteligíveis à audiência e que podiam dialogar com as convicções das pessoas”. Porém, a estória de Lear faz parte de uma série de lendas sobre a antiga história da Grã-Bretanha, consideradas verídicas nos dias em que viveu o dramaturgo.

Em *King Lear*, apesar dos nomes anglo-saxões das personagens (Edmundo, Edgar, Kent) e nomes romanos (Gloucester), além de alusões contemporâneas, inclusive religiosas, sua ambientação é pré-cristã. Assim, o sentido histórico se mistura com o sentido mítico e com o lendário.

A cena inicial da peça apresenta Gloucester (Shakespeare acrescenta a subtrama, envolvendo Gloucester, Edgar e Edmundo) e Lear como velhos decretípios, tolos e crédulos. A vaidade de Gloucester, ao contar como Edmundo fora concebido, justificaria a motivação da traição do filho bastardo, apresentando uma afinidade dramática em contraposição de uma afinidade moral.

Lear, por sua vez, deseja quantificar o amor: “Em qual de vós está quem mais nos ama?” (ato I, cena, I p. 25) Fazendo uso das palavras de Frye (1999, p. 139), “O amor e a lealdade não têm motivos, expectativas ou causas, e nem podem ser quantificados, como quer Lear”.

Nas palavras de Edmundo ao tramar contra o pai, percebe-se o antagonismo entre a nova e a velha geração: “Ergue-se o moço — e o velho se despenha” (ato III, cena III, p. 125). A imagem de declínio também é ressaltada, na fala de Goneril: “Mesmo nos melhores dias, foi um irrefletido; assim, devemos esperar de sua velhice não apenas as imperfeições antigas, mas também caprichos que chegam com os anos de doença e de cólera” (ato I, cena I, p. 39).

Para Bloom (2000, p. 589), “O sofrimento de Lear cala fundo em quase todos nós, pois os tormentos do conflito entre gerações são, necessariamente, universais”. Mas, como contraponto do desamor e traição de Goneril e de Regan, em relação a Lear, e de Edmundo, em relação a Gloucester, há o amor servil de Edgar e de Cordélia, exemplos de amor filial.

Em um artigo intitulado “Do luxo da corte ao despojamento total: o significado das roupas na Inglaterra Tudor e no Rei Lear, de Shakespeare”, Liana de Camargo Leão (2005) fala das imagens de roupa e de nudez que acompanham a trajetória de Lear, do momento da abdicação ao momento de sua morte, ressaltando o grande equívoco do patriarca que acreditava poder se “despir” das responsabilidades sem perder as prerrogativas de rei. Assim, o apego à pompa real, que propicia a falsa cortesia e a mentira, impediu Lear de compreender o silêncio de Cordélia. Nesse sentido, é significante a resposta de Oswald à pergunta feita pelo protagonista: “Sabe quem sou eu?” — “O pai de minha senhora” (ato I, cena IV, p. 55). Lear, então, perdeu sua identidade de rei, passando a ter a filha como referência.

Considerando a obra de Shakespeare, de forma geral, destaca-se sua mestria em dramatizar as alteridades que constituem os conflitos humanos, apresentando diferentes concepções do *estrano* no tecido de sua obra completa: o estranho enquanto mulher, judeu, mouro, negro, bruxa, inclusive como espaço, no caso do “Mundo Novo” (*New World*) selvagem, em *The tempest*. (FIEDLER, 1974) Em *King Lear*, o velho é o *Outro* em relação ao jovem, um estranho bem familiar, conforme discute Freud (1976, p. 252), no que diz respeito à questão do duplo.

Desta forma, sob uma perspectiva sociológica, a pesquisa procura comprovar que a categoria social velhice e seu entrelaçamento com as relações de poder e conflito de gerações constituem o embate gerador da tensão dramática. Para tanto, é necessário atingir os seguintes objetivos:



- a) Ler a peça *King Lear*, de Shakespeare, destacando os discursos sobre a velhice, a partir da fala das personagens;
- b) Discutir sobre a construção da representação da velhice nos discursos das personagens;
- c) Taçar o perfil das personagens, apresentando características físicas e psicológicas;
- d) Identificar as relações de poder entre as personagens e sua articulação com o conflito de geração, na tessitura do diálogo dramático.
- e) Analisar a representação da velhice e sua relevância, na organização dramática da obra em estudo.

Para compreender a importância da fala das personagens no texto e analisar suas relações, se faz necessária a leitura de textos referentes à teoria e à análise do texto dramático, tais como: *Introdução às grandes teorias do teatro*, de Roubine (2003), *Introdução à análise do teatro*, de Ryngaert (1995), *Para trás e para frente: um guia para leitura de peças teatrais*, de Ball (1999), *Teoria do drama moderno*, de Szondi (2001).

Ressalta-se, ainda, a importância da revisão da literatura sobre Shakespeare, particularmente no que se refere a *King Lear*, que propicia um aprofundamento da análise crítica da obra, com a leitura de textos, como por exemplo: *Sobre Shakespeare*, de Frye (1999), “Do luxo da corte ao despojamento total: o significado das roupas na Inglaterra Tudor e no Rei Lear, de Shakespeare”, de Leão (2005), BLOOM, Harold. *Shakespeare: a invenção do humano*, de Bloom (2000), *Shakespeare nosso contemporâneo*, de Kott (2003) e *Shakespeare's tragedies: an anthology of modern criticism*, de Lerner (1982).

Segundo o autor de *O cânone universal* (BLOOM, 1995), Shakespeare influenciou e ainda continua a influenciar toda a literatura ocidental, o que transcende os limites da literatura, servindo de fonte inspiradora para as teorias freudianas e marxistas.

Dos clássicos às novas teorias do drama, a obra shakespeariana comporta várias possibilidades de leitura, mediando a relação entre a tragédia antiga e a moderna, a comédia e o melodrama. Para Bakhtin (1993), há uma inspiração carnavalesca de renovação e de mudança radicais, na obra shakespeariana, constituindo o fundamento da sensação do mundo. A lógica dos coroamentos e dos descoroamentos, na organização do drama, fica nos liames do trágico e do cômico.

Dessa forma, sem minimizar os aspectos formais de maiores interesses para a crítica literária, o estudo das categorias sociais também é relevante na análise e interpretação do texto. As questões de relação de gênero, raça/etnia, classe social e idade/geração são temáticas que não escapam a qualquer literatura, pois envolvem as relações humanas, e a criação literária é uma representação, através da linguagem, de uma determinada visão de mundo.

A obra de Shakespeare constitui, sem dúvida, um fator indispensável à humanização, apresentando não apenas valores que a sociedade preconiza, mas também os que ela considera prejudiciais. Sua dramaturgia confirma e nega, propõe e denuncia, fornecendo a possibilidade de uma vivência dialética dos problemas. (CANDIDO, 2004)

Enfim, observa-se que, na relação literatura e envelhecimento, se a velhice é uma categoria social valorizada de acordo com cada cultura, sendo as manifestações literárias um veículo de formação e informação cultural, elas não só mostram como essa categoria é representada socialmente, em diferentes períodos históricos, sendo mais ou menos valorizada, mas também propiciam uma reflexão sobre os costumes e a tradição da sociedade representada.

Referências

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco; Poética*. Tradução de Eudoro de Souza. 4 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.



BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*: o contexto de François Rebelais. Tradução de Yara Frateschi. 3. ed. São Paulo: HUCITEC, 1993.

BALDICK, Chis. *The concise Oxford dictionary of literary terms*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BEAUVOIR, Simone. *A velhice*. Tradução de Maria Helena Franco Martins. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

BLOOM, Harold. Rei Lear. In: _____. *Shakespeare: a invenção do humano*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000, p.588-631.

BLOOM. *O cânone ocidental*: os livros e a escola do tempo. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

CANDIDO, Antonio. O direito á literatura. In: _____. *Vários Escritos*. 4 ed. Duas Cidades; Ouro sobre Azul: São Paulo; Rio de Janeiro, 2004. p.169-191.

CANDIDO, Antonio. Crítica e sociologia; A literatura e a vida. In: _____. *Literatura e sociedade*. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000. p. 3-39.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Os trabalhos da memória. In: BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 17-33.

D'ONOFRIO, Salvatore. Teoria do drama. In: _____. *Teoria do texto 2: teoria da lírica e do drama*. São Paulo: Ática, 2003. p. 125-183.

FIEDLER, Leslie A. *The stranger in Shakespeare*. St Albans: Paladin, 1974.

FREUD, S. O 'estranho'. In: _____. *Edições Standard das obras de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. XVII, p. 237-269.

FRYE, Northrop. *Sobre Shakespeare*. Tradução de Simone Lopes de Mello. São Paulo: EDUSP, 1999.

KOTT, Jan. *Shakespeare nosso contemporâneo*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

LEÃO, Liana de Camargo. Do luxo da corte ao despojamento total: o significado das roupas na Inglaterra Tudor e no *Rei Lear*, de Shakespeare. In: MALUF, Sheila; AQUINO, Ricardo Bigi de (orgs). *Reflexões sobre a cena*. Maceió: EDUFAL; Salvador: EDUFBA, 2005. p.165-191.

LERNER, Laurence (ed.). *Shakespeare's tragedies: an anthology of modern criticism*. Hamondsworth: Penguin, 1982.

MUCIDA, Ângela. *O sujeito não envelhece: psicanálise e velhice*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SHAKESPEARE, William. *O Rei Lear*. Tradução de Jorge Wanderley. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992. (Edição bilíngüe)

SÓFOCLES. *A trilogia tebana*. Tradução de Mário da Gama Kury. 12 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ZIMERMAN, Guite I. *Velhice: aspectos biopsicossociais*. São Paulo: Artmed, 2005.



A ADOLESCÊNCIA PELO OLHAR DO ADOLESCENTE

Gilvana Galeno SOARES

Pollyana Cristina T. da SILVA

Valênska Albuqueque Lima da SILVA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Introdução

Dentro dos estudos sobre a adolescência, foi constatado que esse período- a adolescência- é um fato estrutural dos povos ocidentais, em sua maioria; pois, em algumas culturas orientais e indígenas essa fase, que no ocidente foi determinada dentro da faixa etária que vai dos 12 aos 18 anos de idade-não passa mais de sete dias e é vivenciada através de ritos de transição, ato esse que identifica a saída da infância para a vida adulta dos indivíduos.

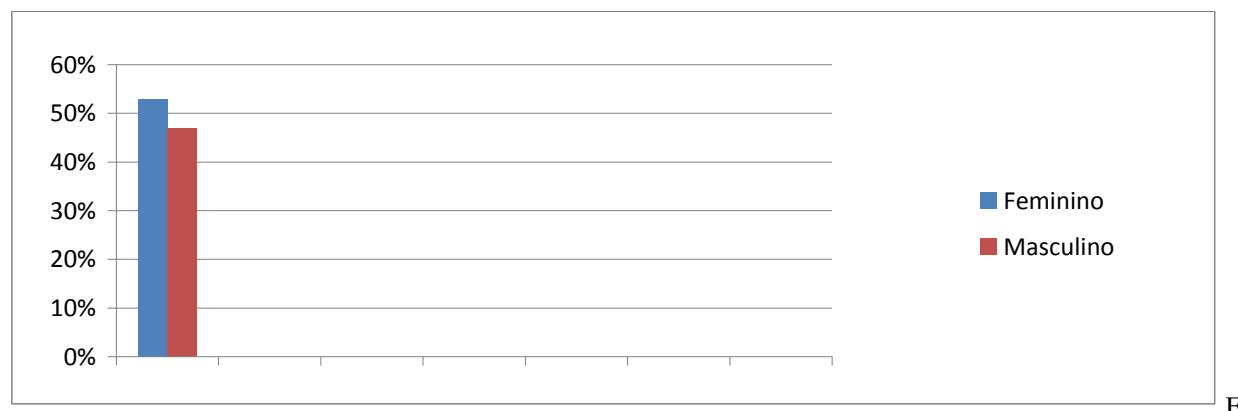
No entanto, sabe-se muito pouco do que os próprios adolescentes pensam dessa fase que vive, e do seu próprio comportamento familiar, sentimental, social, profissional de seu futuro.

Decidiu-se então realizar este trabalho, com o intuito de fazer uma descrição detalhada sobre essa importante fase etária da vida, inerente aos seres humanos. Sob esse prisma estabeleceram - se os objetivos a seguir relacionados.

Análise dos dados

Nas escolas públicas e privadas foram entrevistados 60 adolescentes, onde 47% eram do sexo masculino e 53% do sexo feminino. A idade dos adolescentes pesquisados foi distribuída da seguinte forma: 32% na faixa etária de 12 anos e 13 anos, 28% de 14 e 15 anos, 20% de 16 e 17 anos e 20% com 18 anos. Ver gráficos 1 e 2.

Gráfico 01 - Sexo dos Adolescentes



Fonte: Pesquisa realizada por alunos de EST0224, T02, 07.2, na UFRN.

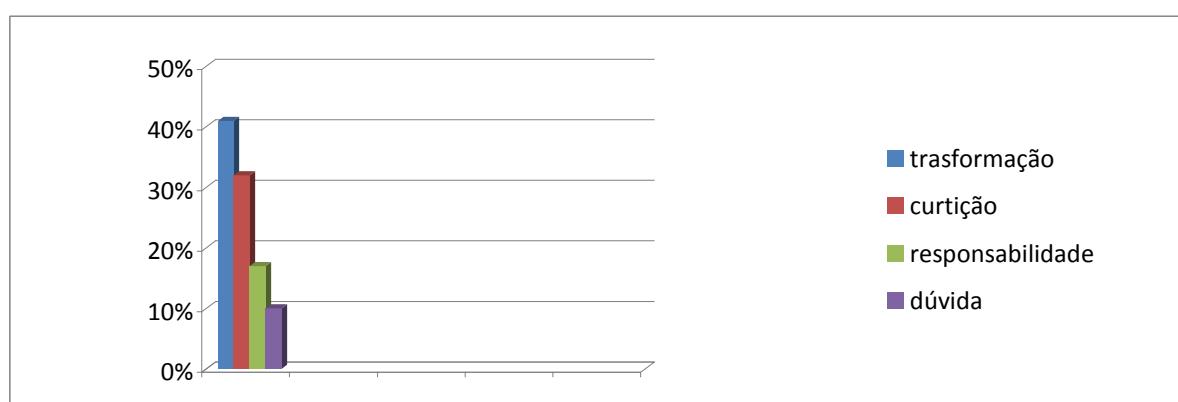
Gráfico 02 - Idade dos adolescentes.



Fonte: Pesquisa realizada por alunos de EST0224, T02, 07.2, na UFRN.

Como mostra o gráfico 3 a grande maioria dos adolescentes observa a adolescência como uma etapa de transição, 32% como curtição, 17% como responsabilidade e 10% como dúvida.

Gráfico 3 – Adolescência



Fonte: Pesquisa realizada por alunos de EST0224, T02, 07.2, na UFRN.

Observou-se também que os adolescentes têm uma visão de se próprio como pessoas tímidas, na sua grande maioria, correspondente a 33%, já 22% se vêem como rebeldes, 21% apontam outras alternativas (responsável, aprendiz, normal, pegador), 16% se julgam namoradores e 8% como irresponsáveis.

Gráfic
Gráfico 4 - Como você se vê como adolescente.



Fonte: Pesquisa realizada por alunos de EST0224, T02, 07.2, na UFRN.

Os estudantes adolescentes apontam como um de seus programas favoritos (29%) ir a baladas, 26% preferem utilizar a internet, enquanto 21% citam o shopping como seu lugar preferido, 17% optam pelo cinema e 7% citaram outros lugares (teatro, namorar, viajar, ir a igreja e praia).

Gráfico 5 - Programa favorito



Fonte: Pesquisa realizada por alunos de EST0224,T02,07.2,na UFRN.

Dos adolescentes entrevistados destacou-se que 51% se preocupam com os estudos a grande maioria; 26% apontam a escolha profissional, 16% se preocupam com seus pais e 7% apontam o namoro como sua principal preocupação.

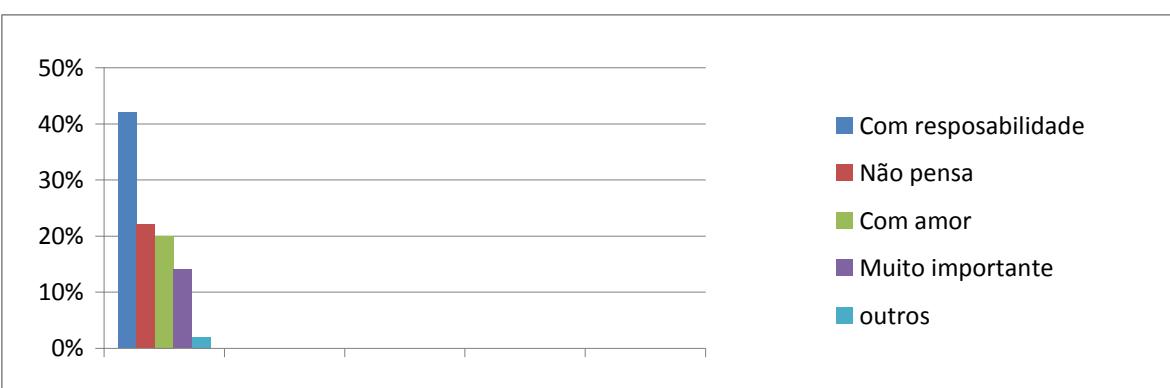
Gráfico 6 – Maior preocupação



Fonte: Pesquisa realizada por alunos de EST0224, T02, 07.2, na UFRN.

Os entrevistados demonstram ter uma boa visão sobre sexo, pois a grande maioria 42% pensa o sexo como algo de grande responsabilidade, 22% declararam ainda não pensar no assunto, 22% pensam com responsabilidade, 20% pensam que o sexo só deve ser feito com amor, outros 14% acham o sexo muito importante e 2% apresentaram outras respostas (sem compromisso, algo natural).

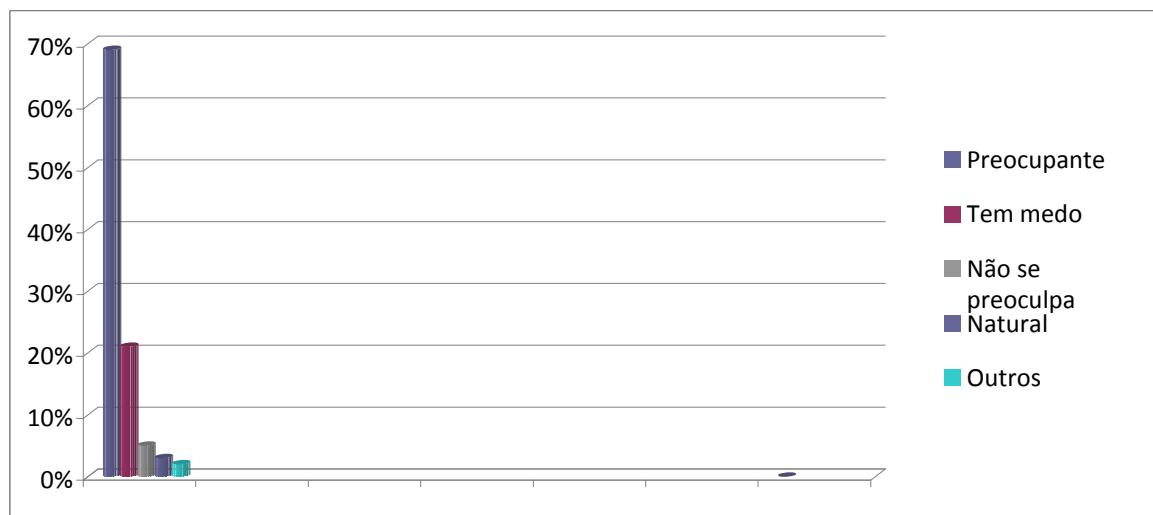
Gráfico 7 - Pensa sobre sexo



Fonte: Pesquisa realizada por alunos de EST0224, T02, 07.2, na UFRN.

Através do gráfico 8 podemos observar que 69% dos entrevistados acham a violência preocupante, 21% afirmam ter medo, 5% não se preocupam, 3% julgam natural 2% apontam outras opiniões (não opinaram).

Gráfico 8 - Opinião sobre violência



Fonte: Pesquisa realizada por alunos de EST0224, T02, 07.2, na UFRN.

É possível notar no gráfico 9 a relação com as drogas, 72% afirmam que não usariam, 25% utilizariam apenas bebida alcoólica e 3% apenas fumariam (tabaco).

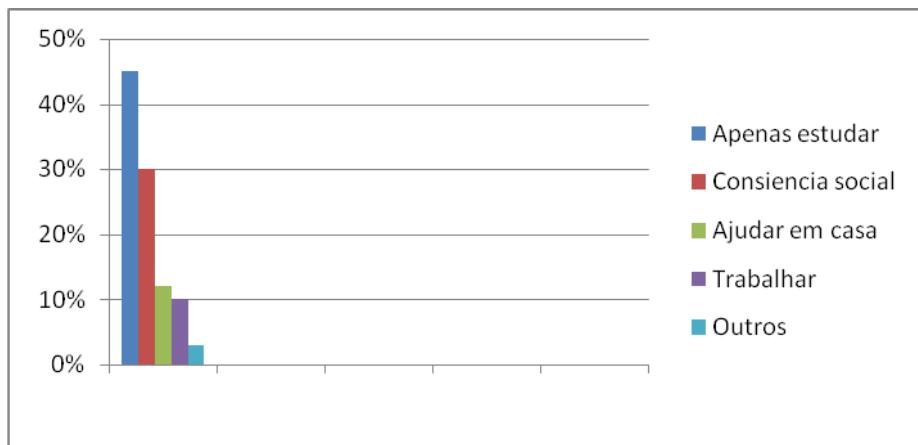
Gráfico 9 - Com relação às drogas



Fonte: Pesquisa realizada por alunos de EST0224, T02, 07.2, na UFRN.

45% dos entrevistados definem a responsabilidade na adolescência como apenas estudar, 30% mostra que ter consciência social é uma forma de ter responsabilidade, 12% apontam que ajudam em casa e isso é ter responsabilidade, 10% dizem que é trabalhar 3% apontaram outras respostas (cuidar da avó, e cumprir com suas obrigações).

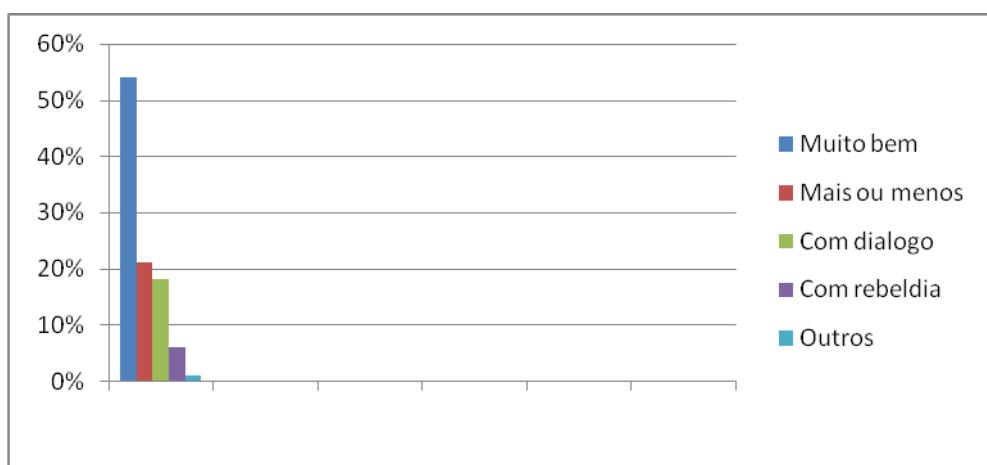
Gráfico 10 - Responsabilidade para eles



Fonte: Pesquisa realizada por alunos de EST0224, T02, 07.2, na UFRN.

A cerca do relacionamento com a família, 54% dizem se relacionar muito bem, 21% afirma que tem um relacionamento mais ou menos, 18% afirmam dialogar, 6% se dizem rebeldes e 1% apontam outras alternativas.

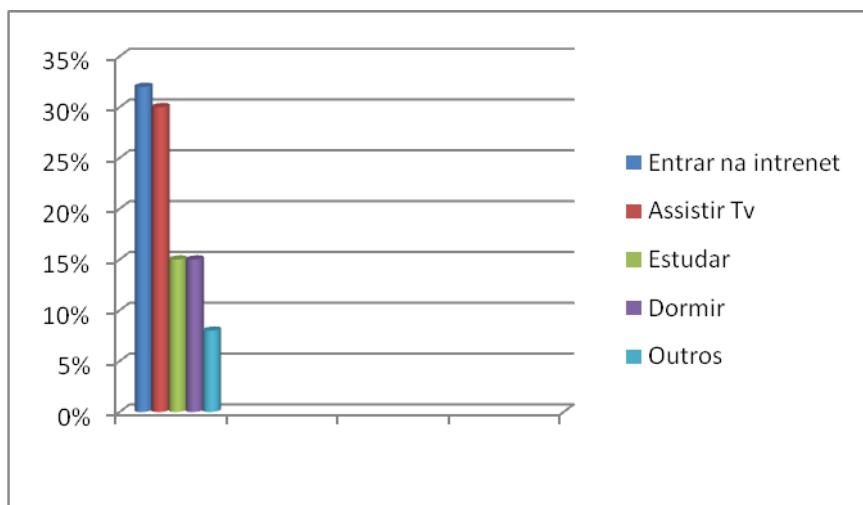
Gráfico 11 - Relacionamento familiar



Fonte: Pesquisa realizada por alunos de EST0224, T02, 07.2, na UFRN.

No gráfico 12 é possível observar o que os adolescentes fazem quando estão em casa 32% assistem TV, 15% estudam outros 5% dormem e 8% indicam outras alternativas. (ler, desenhar, ligar para os amigos, ajudar em casa).

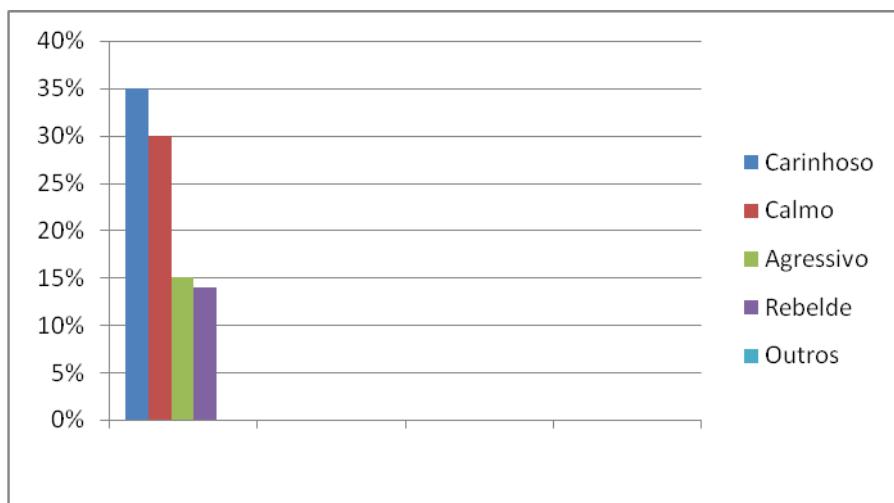
Gráfico 12 - Faz em casa



Fonte: Pesquisa realizada por alunos de EST0224, T02, 07.2, na UFRN.

No aspecto sócio-afetivo dos adolescentes entrevistados 35% se dizem carinhosos 30% são calmos, 15% se julgam ter um comportamento agressivo, 14% se acham rebeldes e 6% apontam outras alternativas (impacientes, normal, retardado).

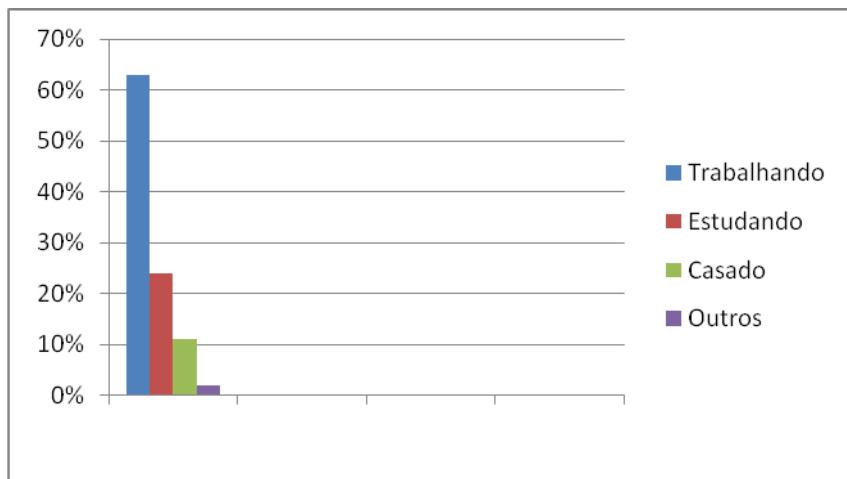
Gráfico 13 - Como julga seu comportamento



Fonte: Pesquisa realizada por alunos de EST0224, T02, 07.2, na UFRN.

O gráfico 14 ilustra como os adolescentes se imaginam, daqui a dez anos, 63% se vêem trabalhando, 24% estudando, 11% casados e 2% apontam não saber.

Gráfico 14 - Imagina-se daqui a dez anos.



Fonte: Pesquisa realizada por alunos de EST0224, T02, 07.2, na UFRN.

Considerações finais

Os adolescentes entrevistados oriundos de escolas da rede publica e privada tem um perfil bastante diversificado principalmente devido ao seu padrão de vida, mais eles também tem pensamentos em comum entre a maioria , dentre eles , pensam a adolescência como uma fase de transformação e se vem como pessoas tímidas , têm como programas favoritos as baladas e os acessos a internet. Os estudos são suas maiores preocupações, ter responsabilidade na hora do sexo foi muito citado (demonstrando um certo grau de maturidade a esse respeito), dizem que a violência atingiu um grau muito elevado de perigo, a ponto de muito preocupante ser a questão mais citadas por todos.

As drogas foi outro consenso entre os adolescentes entrevistados, eles dizem não usar nenhuma droga enfatizando não pretende fazer uso nunca, pensar em estudos foi citado como sua maior preocupação, quanto ao relacionamento familiar, a grande maioria diz ser muito bom, que acessar a internet é a tarefa que mais fazem em casa e serem carinhosos e calmos são suas maiores características e estarem trabalhando é a maior preocupação para o futuro.

Os adolescentes demonstraram bastante consciência quanto à importância de seus relacionamentos sócio-afetivos e ter compromisso com os estudos, deixa claro que eles estão integrados culturalmente, e que se organizam para obterem uma bela carreira profissional. Apesar disso, são também muito descontraídos e alguns, conceituando a adolescência como uma fase transição e curtição.

Referências

PALACIOS, Jésus. O que é adolescência? In: COLL, C.; PALACIOS; J.; MARCHESI, A. (Orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação**. Psicologia Evolutiva. Vol. 1, Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p.263-272

CARRETERO, Mario. CSOCÒN, José A.León. Desenvolvimento Cognitivo e Aprendizagem na Adolescência. In: COLL, C.; PALACIOS; J.; MARCHESI, A. (Orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação**. Psicologia Evolutiva. Vol. 1, Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p.273-287.

FIERRO, Alfredo. Desenvolvimento da Personalidade na Adolescência. In: COLL, C.; PALACIOS; J.; MARCHESI, A. (Orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação**. Psicologia Evolutiva. Vol. 1, Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p.288-289.



FIERRO, Alfredo. Relações Sociais na Adolescência. In: COLL, C.; PALACIOS; J.; MARCHESI, A. (Orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação**. Psicologia Evolutiva. Vol. 1, Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p.299-305.



**ALFABETIZAR:POR ONDE COMEÇAR**

Girleide Maria da SILVA

Marcos Torres FERNANDES

Priscila Ramos de MELO

Faculdade Maurício de Nassau

Justificativa

Escolhemos este tema porque é uma área que nos últimos anos vem sendo bastante explorada, principalmente através de discussões que envolvem procedimentos de ensino que vêm sendo utilizadas durante o processo de alfabetização das crianças.

Sabemos que pesquisadores e estudiosos comprovam que a alfabetização é uma questão fundamental a ser analisada, pois, afinal de contas, o que é se alfabetizar na visão dos professores? E por onde se inicia esse processo?

Assim, através deste trabalho, procuraremos expor conceitos a respeito da alfabetização, já que o mesmo faz-se condição necessária à participação na sociedade em que vivemos.

Objetivos

O presente trabalho tem por objetivo verificar os procedimentos de ensino que os professores utilizam no processo de alfabetização.

Sujeitos pesquisados

Para esta pesquisa, os sujeitos participantes foram quatro professores que lecionam em classes de alfabetização, sendo que duas lecionam em instituições privadas na cidade de Natal, e as demais e instituições públicas nas cidades de Vera Cruz e Afonso Bezerra.

Todas apresentam nível superior completo no curso de Pedagogia.

Procedimentos metodológicos

Esta é uma pesquisa de caráter investigadora, pois tem o intuito de explorar maiores informações acerca do assunto.

Para isso, a metodologia utilizada para a coleta de dados foi feita através de entrevistas dirigidas,, a análise dos dados e a reflexão sobre os resultados obtidos, bem como o encaminhamento de ações que foram efetivadas no decorrer da pesquisa.

Referencial teórico

As estatísticas mostram que grande parte dos brasileiros não conclui o primeiro grau e poucos chegam a universidade. O índice de retenção na 1^a serie é alarmante no Brasil, tem ficado com torno de 50% nos últimos vinte anos, e segundo o IBGE, a maior dificuldade apresentada pelos alunos na escola é relativo a leitura e a escrita.

Tradicionalmente a investigação sobre as questões da alfabetização tem focado em torno de uma questão: "como deve ensinar a ler e escrever?".

Segundo Coccó e Hailer (1996, p. 9) "normalmente o alfabetizador desenvolve seu trabalho desenvolve seu trabalho sem saber o que o vem a ser o processo de aquisição da linguagem escrita, e considerar sua tarefa cumprida quando termina o conteúdo. Geralmente, isso ocorre quando se chega ao fim da cartilha, a qual, independentemente de sua metodologia, a partir de



uma linguagem real (“vovô viu a uva”, “o bebê baba”, “a pata nada”, etc) e de um repertório controlado (“bala”, “bola”, “belo”, “bebê”, “babá”, etc.) representa um processo pedagógico em que ler é sinônimo de decodificar; e escrever de copiar.

A partir de Ferreiro (1993), torna-se possível compreender como se dá o processo de alfabetização. Ela realizou investigações científicas que deixam transparente a idéia de que a criança apresenta “fases” ou “níveis” de desenvolvimento quanto a construção em relação a linguagem escrita. De acordo com Wenz (2000) “essa construção, pelo aprendiz, não se dá por si mesma e no vazio, mas a partir de situações nas quais ele possa agir sobre o que é objeto do seu conhecimento, pensar sobre ele, sendo desafiado a refletir, interagindo com outras pessoas”.

Nesse sentido, e ainda de acordo com Wenz (2000) “alfabetizar é mais do que fazer junções de letras, como B com A, BA”, é formar leitores e gente capaz de escrever e de fazer uso social da leitura e da escrita com propriedade.

Para isso, segundo Soares (2005) “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”.

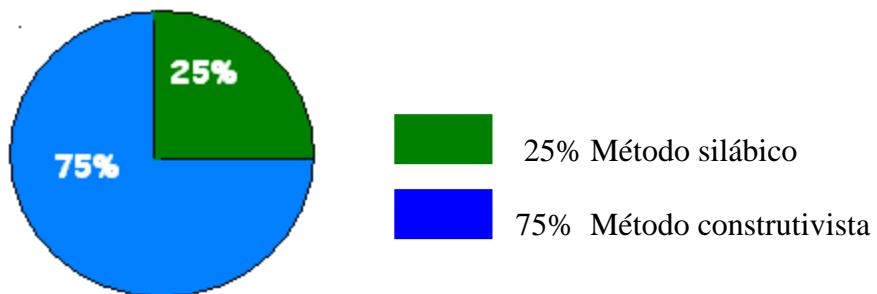
Retomando os conceitos de Ferreiro (1993) há que alfabetizar para:

Ler o que os outros produzem ou produziram,
mas também para que a capacidade de dizer
por escrito” esteja mais democraticamente distribuída.
Alguém que pode colocar no papel suas próprias
palavras é alguém que não tem medo de falar em voz alta.

Por isso, faz-se necessário entender o próprio processo de alfabetização para se poder atender as necessidades dessas crianças que devem ser vistas como os futuros adultos da sociedade.

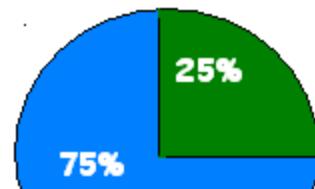
Análise dos dados

1) Quando os alunos não têm contato com a escrita os professores entrevistados começam a trabalhar por/pelo



Segundo Coccó e Hailer (1996, p. 52) “o registro e a leitura de tudo a que for possível em atividades desenvolvidas pelas crianças como listagem de nomes e palavras, leituras do alfabeto, frases, textos coletivos etc.., passam a ser elementos de investigação cotidiana.” “O ponto de partida é procurar fazer da sala de aula um ambiente alfabetizador, deixando diversos tipos de textos ao alcance das crianças. Fácil o possível para ler com eles e construir coletivamente textos e listas” (professora entrevistada)

2) De acordo com as respostas das professoras, o momento certo para pedir para os seus alunos escreverem é:





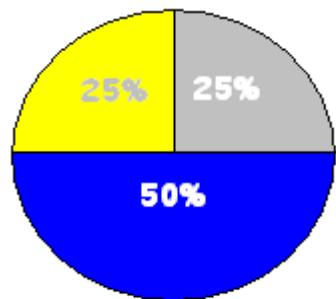
Quando estiverem preparados



Desde o início do processo

Segundo Weisz (2000, p.62-63) “nesse espaço em que a criança escreve do seu jeito o papel do professor é delicado. Mas é semelhante ao de alguém adulto que participa de uma brincadeira de faz de conta sem entrar. Ao professor cabe organizar a situação de aprendizagem de forma a oferecer informação adequada. Sua função é observar as ações das crianças, acolher ou problematizar suas produções, intervindo sempre que achar que pode fazer a reflexão dos aluno sobre a escrita avançar, o professor funciona então como uma espécie de diretor de cena ou de contra –regra e cabe a ele montar o andaime para apoiar a construção do aprendiz . oportunizando para as crianças escreverem, mesmo que sejam apenas rabiscos, pois suas produções dão valiosas pistas sobre seus desenvolvimentos.

3) Quando os níveis de conhecimento são muito diferentes, o melhor jeito para fazer com que os alunos avancem, segundo as professoras entrevistadas é:



Diferenciado



Utiliza agrupamentos produtivos



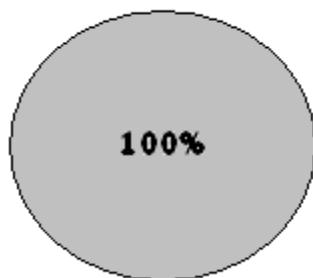
Trabalhar individualmente e em grupo

Segundo Cavalcante (nova Escola, março 2006, p.27 é interessante organizar os alunos em grupos e duplas durante as atividades é fundamental para que eles troquem conhecimentos, mas essa mistura deve ser feita com critérios. É preciso agrupar crianças que estejam em fases de alfabetização próximas “.

4) Segundo as entrevistas oferece textos a alunos alfabetizados faz:



Total sentido



Conclusão

Ao concluir este trabalho, podemos perceber que os professores pesquisados utilizam a mesma forma de alfabetizar, sendo cada um na sua peculiaridade, ou seja, cada um tem sua forma de alfabetizar, atribuindo ao ensino as ferramentas necessárias no processo de alfabetizar. Os mesmos compreendem que a alfabetização como um “desafio, fase de descobertas, algo complexo, uma dinâmica, fantasia, criatividade, mundo novo, formação, atitude, produção, conhecer o código lingüístico, responsabilidade, ensinar bem, atenção com o aprendizado, carinho e amor com o que faz”.

Observa-se ainda, que os professores trabalham na perspectiva de que este processo está aliado a reflexão tanto na teoria quanto na prática e se sua ação realmente contribuiu para a formação dos educandos. Portanto, alfabetizar é mais que ensinar letras, alfabeto, fazer junções das mesmas, mas sim tornar o indivíduo capaz de ler e escrever, e fazer uso dessa prática na sociedade.

Referências

COCCÓ, Maria Fernandes

HAILER, Marco Antônio. **Didática de alfabetização:** decifrar o mundo: Alfabetização e socioconstrutivismo – São Paulo: FTD, 1996_ (conteúdo e metodologia).

WEISZ, Telma. As idéias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando eles não têm consciência: O diálogo entre o ensino e aprendizagem – São Paulo: Ática, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras.** 3 ed.- São Paulo: Cortez, 1993 (Biblioteca da educação – série 8 – atualidades em educação – v. 2).

CALVACANTE, Meire. Alfabetização. **Nova Escola**, Ministério da Educação, ano 23, n° 190, p. 25 – 31, Março – 2006).

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL EM ASSENTAMENTOS RURAIS DO RIO GRANDE DO NORTE.**

Gisllayne Cristina de Araújo BRANDÃO

Maria da Conceição de Oliveira ANDRADE

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Introdução

O Movimento Social dos Trabalhadores Rurais sem Terra já alguns anos vem lutando pela terra em espaços rurais ou áreas improdutivas e/ou devolutas. Essas áreas são denominadas de assentamentos rurais.

Para Bergamasco e Norder (1996, p. 7-8) assentamentos rurais podem ser definidos como a “criação de novas unidades de produção agrícola, por meio de políticas governamentais visando o reordenamento, do uso da terra, em benefício de trabalhadores rurais sem terra e com terra”.

A Constituição Federal da República Federativa do Brasil, no capítulo III ao se referir à política agrícola, fundiária e reforma agrária, em seu artigo 186 incisos I e II, dispõe que a função social é cumprida quando a propriedade rural atende, simultaneamente, segundo critérios e graus de exigência estabelecidos em leis, entre outros, os seguintes requisitos: aproveitamento racional e adequado, utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente. Portanto, o desenvolvimento econômico dos assentamentos, dentre outros fatores está relacionado ao uso consciente dos recursos naturais.

Com isso, percebe-se a necessidade da sociedade, e principalmente dos assentados, reconhecerem que necessitam do meio ambiente e que por isso devem usufruir dele de maneira sustentável.

Concordamos com Reigota (2006) que a Educação Ambiental precisa ser entendida como educação política no sentido que ela “[...] reivindica e prepara os cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, auto-gestão e ética nas relações sociais e com a natureza (REIGOTA, 2006, p. 10)”.

Para a Comissão Mundial Sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, “O desenvolvimento sustentável é o que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras para satisfazer às suas”, o que significa melhoramento das condições de vida para todos dentro dos limites da capacidade de sustento dos ecossistemas.

Entendemos sustentabilidade como um conceito relacionado com a continuidade dos aspectos econômicos, sociais, culturais e ambientais da sociedade humana que abrange vários níveis de organização, desde a vizinhança local até a planetária. Assim, educar para a construção de uma sociedade sustentável significa fazer com que crianças, jovens e adultos percebam as questões ambientais do seu entorno próximo relacionando às questões ambientais que se referem à preservação da vida no planeta Terra. A sustentabilidade requer um equilíbrio dinâmico entre os diversos fatores considerando-se as exigências sociais, culturais e econômicas associadas à proteção do meio ambiente como condição para a sobrevivência da humanidade.

Tendo em vista a degradação ambiental em Áreas de Projetos de Assentamentos Rurais, consideramos que os jovens nos assentamentos precisam compreender as inter-relações e a interdependência dos diversos elementos e das ações individuais que repercutem sobre outros, ou seja, que há uma dependência global e local que precisa ser respeitada, pois as ações humanas têm interferências ambientais sobre todos.

Nesse contexto, urge a inserção da Educação Ambiental para os jovens, em assentamentos rurais através do projeto de Educação Ambiental para os Jovens em Projetos de Assentamentos Rurais (PAs), que por sua vez, faz parte de um programa de Educação Ambiental



em Projetos de Assentamentos Rurais de Reforma Agrária do Rio Grande do Norte, sendo este realizado em 33 assentamentos.

O referido projeto visa promover a formação ambiental desses jovens para que eles possam desenvolver uma nova consciência e consequentemente uma nova postura ambiental, conservando e preservando as Áreas de Preservação Permanente (APP) e Reserva Legal existentes nos projetos de assentamentos.

A Constituição Federal em seu artigo 225 estabelece ao poder público e à coletividade o dever de defender e preservar o meio ambiente para as gerações presentes e futuras. Nesse sentido, as Áreas de Preservação Permanente e as Reservas Legais são formas de proteção jurídica especial das florestas nacionais.

As áreas de preservação permanente (APP) tem a “função ambiental de preservar os recursos hídricos, a paisagem, a estabilidade geológica, a biodiversidade, o fluxo gênico de fauna e flora, proteger o solo e assegurar o bem estar das populações humanas”, conforme na Resolução CONAMA 302 de 20/03/2002 e o Código Florestal Brasileiro. A APP é constituída pela flora, florestas e demais formas de vegetação, fauna, solo, ar e águas. As áreas de preservação permanente são espaços, tanto de domínio público quanto de domínio privado, que limitam constitucionalmente o direito de propriedade, levando-se em conta, sempre, a função ambiental da propriedade. São consideradas APP áreas marginais dos corpos d’água (rios, córregos, lagos, reservatórios) e nascentes; áreas de morros e montanhas, áreas em encostas acentuadas, restingas, manguezal, duna, tabuleiro, escarpa, matas ciliares, vereda e outros.

Partindo desse pressuposto, nas APPs encontramos a biodiversidade geral e para que ocorra a sustentabilidade é fundamental que as pessoas compreendam a sua importância para a qualidade de vida dos seres vivos e populações humanas.

A Reserva Florestal Legal é um espaço territorialmente protegido, conforme o art. 225, § 1º, III da CR/88. Para assegurar o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, como bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, incumbe ao Poder Público definir, em todas as unidades da Federação, espaços territoriais e seus componentes a serem especialmente protegidos, sendo a alteração e supressão permitidas somente através de lei. A exploração pode acontecer a partir de um planejamento sustentável. Esta área é discriminada a critério da autoridade florestal, em comum acordo com o proprietário, tanto em termos de localização e significância do remanescente florestal, como em termos de definição percentual. O proprietário rural está legalmente obrigado a recuperar os solos e os ecossistemas degradados em suas terras.

A Resolução do CONAMA Nº 387, de 27 de dezembro de 2006, determina que os projetos de assentamento para fins de reforma agrária sejam objetos de licenciamento ambiental, fica evidente a necessidade de regularizar e recuperar ambientalmente os assentamentos implantados anteriormente a esta resolução.

O reflorestamento busca auxiliar no processo de recuperação da floresta através do plantio de espécies nativas, preferencialmente de caráter regional, de forma a ampliar as possibilidades de manutenção das florestas. Para tanto, são determinadas certas prioridades, como a recuperação de recursos hídricos e manutenção de biodiversidade, de forma a aumentar a eficiência do processo. Cada uma destas prioridades é então atendida através de plantios em áreas estratégicas que possibilitem maior êxito na manutenção dos fatores ambientais.

No caso de recursos hídricos, por exemplo, são priorizadas as Matas Ciliares, que crescem ao redor de corpos d’água, auxiliando na manutenção da quantidade e qualidade da água. Para auxiliar na manutenção da biodiversidade são priorizadas a ampliação de fragmentos florestais e a criação de corredores ecológicos, que ligam um fragmento ao outro. Outras áreas prioritárias incluem APPs (Áreas de Preservação Permanente), habitats específicos de certas espécies ameaçadas, zonas de amortecimento (em volta de Unidades de Conservação), entre outras.



Caracterização dos projetos de assentamentos.

O estudo da situação sócio-econômica, do meio físico e biológico e o Plano de Recuperação das Áreas Degradadas (PRAD) foram realizados em 33 Projetos de Assentamentos (PA's) Rurais da Reforma Agrária do Estado do Rio Grande do Norte onde estão envolvidas 778 famílias distribuídas numa área aproximada de 12.000 ha. Desses já foram realizados ações em 17 assentamentos, como podemos conferir na tabela abaixo:

MUNICÍPIO	ASSENTAMENTO	ÁREA (há)
CEARÁ – MIRIM	Águas Vivas	466,4209
CEARÁ – MIRIM	São João	286,6723
ESPÍRITO SANTO	Mata Verde	541,0200
ESPÍRITO SANTO	Timbó	470,4000
MACAÍBA	Zumbi dos Palmares	254,2707
MACAÍBA	Quilombo dos Palmares II	486,7707
MAXARANGUAPE	S. José Maxaranguape	413,4222
MOSSORÓ	Barreira Vermelha	361,0043
MOSSORÓ	Santa Elza	457,0567
MOSSORÓ	São José II	478,7121
MOSSORÓ	Terra Nossa	215,5000
SÃO JOSÉ DE MIPIBU	Gonçalo Soares	342,9620
SÃO JOSÉ DE MIPIBU	Vale do Lírio	360,4668
SÃO MIGUEL DO GOSTOSO	Ouro Branco	436,0574
TAIPU	Logradouro	300,2534
TOUROS	Lagoa do Sal	234,0201
TOUROS	São Sebastião II	224,1549

TABELA 01- RELAÇÃO DOS PA's ESTUDADOS COM RESPECTIVOS MUNICÍPIOS E ÁREAS.

A partir destes estudos foram detectados os problemas ambientais existentes nos assentamentos para a viabilização de implantação de módulos de recuperação ambiental. Os mesmos problemas se repetem em grande parte dos assentamentos, mais especificamente, a degradação do solo, desmatamento da reserva legal, falta de coleta do lixo e contaminação da água em alguns pontos do assentamento.

Os efluentes sanitários não são tratados e são diretamente despejados no solo. Apesar da maioria das casas possuírem uma fossa, grande parte delas despejam água servida, principalmente aquela utilizada na cozinha e no banheiro para tomar banho a céu aberto. Não há coleta de lixo na maioria dos assentamentos, o que provoca a queimada do mesmo. Outra opção utilizada é enterrar o lixo em áreas adjacentes à própria casa. Um outro problema observado é a questão do desmatamento da reserva legal para retirada de lenha.

Metodologia

Para a realização do projeto foi feito o levantamento dos assentamentos que apresentam problemas ambientais e estão cadastrados no INCRA. As ações nos assentamentos considera os pressupostos do pensamento Freireano, ou seja, o diálogo envolvendo sensibilização, reflexão e ação. Sendo este desenvolvido por uma equipe de educação ambiental, composta por alunos dos cursos de biologia, ecologia, pedagogia e turismo e professores da UFRN, elabora um plano de ação, baseado nos resultados da pesquisa socio-ambiental, na qual, consta os dados levantados sobre as questões sócio-econômicas e culturais, através de senso populacional, identificação da



história de vida dos assentamentos e o nível de saúde dos assentados. Além, das questões ambientais como qualidade do solo, da água, nível de arborização, integridade ecológica, estado da reserva legal, o cumprimento da legislação no que se refere a essa área especialmente protegida.

Com a caracterização do assentamento as atividades propostas pela equipe consiste em encontros programáticos nos PAs, os quais acontecem durante os finais de semana. Nesses encontros, são realizadas atividades e diálogos que possibilitam a troca de experiências entre a comunidade e os profissionais. Para interagir com os atores sociais presentes nos assentamentos há uma divisão em três grupos de acordo com a faixa etária: crianças (6 a 12 anos), jovens (13 a 21) e adulto-idosos (a partir de 22 anos). A divisão é realizada para que haja uma otimização do trabalho, por meio da utilização de linguagem e atividades adequadas. Inicialmente, os grupos sociais encontram-se reunidos para um momento de sensibilização a respeito da problemática ambiental existente no assentamento, por meio da apresentação de fantoches (mamulengo). Posteriormente os grupos são divididos e iniciam-se as atividades específicas de cada grupo.

Com os jovens são realizadas as seguintes atividades: diálogo e sensibilização, palestras, oficina de brinquedos, gincana ambiental e apresentação de fantoches. A sensibilização ambiental é realizada através do diálogo e promove uma autocrítica de cada jovem, sobre as condições atuais do meio ambiente e de como eles gostariam que o mesmo se encontrasse. Essa autocrítica é expressa sob forma de desenho e pintura. As palestras são desempenhadas de forma informal, como uma conversa na qual são abordados temas ambientais, principalmente os mais comuns e maneiras sustentáveis de utilização dos recursos naturais disponíveis no PA.

A oficina de brinquedos é realizada com a utilização de material de sucata e recicláveis e promove a visualização e entendimento de que esses materiais, tidos por muitos deles como lixo, podem se tornar brinquedos e ser utilizados para outras finalidades. Essas oficinas possibilitam aos participantes ver que uma das formas de minimizar os efeitos prejudiciais do lixo, é reaproveitar as embalagens que eles têm em casa ao dar outra utilidade para esses objetos que normalmente são jogados fora.

Do mesmo modo a gincana ambiental promove a coleta de lixo no assentamento, por meio da disputa entre equipes para recolher a maior quantidade de lixo. Assim como a percepção, por parte dos profissionais, sobre o que os jovens assimilaram durante as atividades, através da realização de perguntas sobre questões ambientais e formas de utilização sustentável do assentamento. Por fim, a apresentação do teatro de fantoches, proporciona aos jovens perceberem quais os principais problemas encontrados no assentamento, pois o teatro é voltado para os problemas mais críticos de cada localidade.

Considerações finais

Os desafios considerados na realização desse projeto são muitos. As ações realizadas nos assentamentos partem da perspectiva de transformações culturais, políticas e sociais, considerando que a educação ambiental é um processo. Acreditados que estamos possibilitando aos moradores o acesso a informações sobre aos problemas ambientais que existem, levando-os a refletirem sobre as suas possíveis causas na perspectiva de mudanças futuras.

As ações nos assentamentos não dão resultados imediatos com relação a mudanças de cultura e postura ambiental. Embora, sejam ações pontuais, são momentos iniciais de reflexão no coletivo nessas comunidades de assentados que consideramos importante a sua realização.

Referências



BRASIL. **Identidades da educação ambiental brasileira.** Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Philippe Pomier Layrargues (coord.). – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

BRASIL, LEI Nº 9.985, DE 18 DE JULHO DE 2000. Disponível online:<http://www.mma.gov.br>.
_____. RESOLUÇÃO 302 DE MARÇO DE 2002. Disponível online:<http://www.mma.gov.br>.

CAPRA, FRITJOF. Alfabetização Ecológica: O desafio para a educação do século XXI. In: Trigueiro, André (Org.) **Meio Ambiente no Século XXI:** 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento. RJ. Ed. Sextante, 2003.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental:** a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental, Princípios e práticas.** São Paulo, ed Gaia, 1998.

DÍAZ, Alberto P. **Educação Ambiental como projeto.** Porto Alegre. Artmed. (2002).

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Questão ambiental e educação contribuições para o debate. **Ambiente & Sociedade**, NEPAM/UNICAMP, Campinas, ano II, nº 5, 135-153, 1999.

QUEIROZ, Alvamar C. de. **A inserção da dimensão ambiental no ensino fundamental.** Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1997.

_____. (2002) **A práxis ambiental e a educação escolar.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2002

REIGOTA, Marcos. **Meio Ambiente e Representação Social.** São Paulo, Cortez. 2006



“OS GESTOS” E “O VITRAL” DE OSMAN LINS: INSTANTÂNEOS DE SENSAÇÕES FRAGMENTADAS

Gladys Mara de Oliveira FERREIRA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Linhos introdutórios

A literatura dos dias atuais, num processo de renovação e busca da naturalidade, vem mostrando uma nova maneira de escrever. Marcadamente urbana e universalizante, opondo-se às obras dos antecessores de 1930 e 1940, essa literatura tem como características a naturalidade de expressão, a composição descontínua e fragmentada, a simplicidade, a rapidez das idéias e a obtenção do ritmo oral nos moldes da linguagem atual, beirando o coloquial. Segundo Antônio Cândido (2000, p. 206), o que se buscava era uma forma de acolher os “modos populares com a quebra de tabus de vocabulário e sintaxe”. E, ainda, “essa nova geração de escritores quebrou o elo com o regionalismo operante, e fez surgir o romance urbano moderno, acabando com a ingenuidade e frivolidade das narrativas que imperaram nos anos de 1910 e 1920.”

Após os anos 50, a Nova ficção brasileira foi se consolidando com autores como Osman Lins, Clarice Lispector, Caio Fernando de Abreu, Fernando Sabino, Oto Lara Resende, Dalton Trevisan, Lígia Fagundes Telles, entre outros, que contribuíram para o surgimento dessa Nova Narrativa:

A partir dos anos 60 e 70, a literatura contemporânea passa a refletir uma nova postura estética. A “Nova Narrativa” ganha tema novo com a ditadura, tendo a repressão política e ideológica como um dos temas para a abordagem social. Cândido ressalta que não existem parâmetros pré-definidos, não há mais a preocupação com a simetria e a harmonia do texto, o que vale é a inovação, a assimilação de novos recursos, também, não há um enquadramento pré-definido. “Direita ou esquerda?” “Romance pessoal ou social?”. Cândido (2000, p. 210) diz que, nesta época, “há uma autêntica pluralidade de idéias, um desdobramento dos gêneros de romance e contos, com uma linguagem nova, autêntica.”

Nos últimos cinqüenta anos, o conto vem ganhado status, representando o melhor da ficção brasileira. Dentro de sua forma concisa e breve, busca na “economia” das palavras denunciar a condição de rapidez a que se encontra submetido, dimensionando sua complexidade na profundidade do que foi dito, provocando, assim, uma unidade de efeito, condição basilar de sustentação semântica. Dentro dessas características gerais, o conto adentra todos os níveis da realidade, abraçando o jogo verbal, escrito e falado, levando o discurso ficcional mais próximo do real, apagando as distâncias sociais e identificando-se com a matéria popular. As temáticas permeiam o insólito, o absurdo, o íntimo, expondo situações universais vividas pelo homem contemporâneo.

Dentre os nomes de escritores que compõem o cenário nacional da nova literatura, Osman Lins tem grande destaque pela escrita laboriosa, caracterizada por frases curtas, mas de grande efeito, “[...] como foi reiteradamente apontado pela crítica, a captação profunda da condição humana. Perito na arte de escrever primorosos contos no registro da ilusão da realidade.” conforme escreve Nitrini (2003, p. 14)

Reiterando estas características, Bosi (2006, p. 9) diz que: “o contista é um pescador de momentos singulares cheios de significação. [...] O contista explora no discurso ficcional uma hora intensa e aguda da percepção.” Ou seja, o contista se vale de momentos aparentemente triviais e comuns para explorar a matéria humana. No caso de Osman Lins, as passagens cotidianas são narradas de forma fragmentada, em instantes de sensações e sua transitoriedade entre o momento presente e as lembranças do passado. O contista pincela o enredo em um cenário de rica plasticidade em momentos “inexprimíveis”, de intensa emoção.



Pensando nas imagens visuais descritas nos contos e sua possível influência norteadora no sentimento íntimo das personagens Matilde de “O vitral” e André de “Os gestos”, delimitamos o nosso estudo. Assim, buscamos perceber como se configura o painel de circunstâncias nos instantâneos de sensações fragmentadas, ou seja, de que forma o ambiente fotográfico fomenta as notas em cena. A escolha dos contos supracitados, bem como do autor em questão, foi feita, a partir de leituras de sua obra, observando a rica plasticidade visual com que trabalha os contos, em situações simples do cotidiano.

Percebemos, assim, a importância desse trabalho evidenciada em estudos desenvolvidos anteriormente (FERREIRA, 2007). Nesse sentido, a presente pesquisa se insere numa perspectiva de dá continuidade aos estudos anteriores sobre a obra do autor em apreço, no intuito de aprofundar as leituras sobre a vertente intimista de contos da literatura contemporânea, observando a imagem visual que envolve as personagens Matilde e André.

O conto contemporâneo: especificidades

O conto, como gênero literário da prosa de ficção, representa, consideravelmente, os acontecimentos humanos. Por sua brevidade, gera tensões condicionadoras de várias situações, narradas num certo espaço de tempo, e caracteriza-se por apresentar a narratividade como marca essencial. Um texto, portanto, conciso e breve, que busca - na “economia” das palavras - denunciar a condição de rapidez a que se encontra submetido. Sua dimensão de complexidade se dá na profundidade do que foi dito, provocando uma unidade de efeito, condição basilar de sustentação semântica.

Para Hegel (apud SANTOS, 1996, p. 32): “o conto contemporâneo caracteriza-se pela passividade do sujeito, envolto em conflitos interiores e demonstrando uma constante desambientação”. A personagem vivencia um mergulho em seu mundo íntimo, de forma a buscar uma explicação para as “angústias” que a vida traz, remexendo em dilemas de natureza variada (social, existencial, comportamental, imaginária etc.), a fim de encontrar um sentido, um “porquê” para situações que parecem não ter explicação.

A relação dramática com o passado, “reino de posse e de perda” (BOSI, 2006, p. 10), matéria explorada nos contos de Osman Lins, enfatiza a desambientação, a perturbação interior da personagem e os desajustes entre o particular e o exterior. Isto é percebido pelo leitor atento na observância do enredo, na construção da narrativa, quando este passa a ser informado e adentra os fatos narrados, tendo de fazer um esforço para compreender a composição do painel das circunstâncias. Este jogo entre a consciência e a memória; entre o real e o imaginário, é percebido de forma que:

O convívio da circunstância com a memória tem produzido um intimismo de situações novas, algumas ousadas e desafiadoras. Recuperar a imagem do que já foi, mas que ficou para sempre é o jogo sinuoso de Osman Lins. (BOSI, 2006, p. 10)

A escrita de Osman Lins, tida como meticulosa pelos críticos literários, costura as notas em cena. Há uma fusão singular entre o significante e o significado, que no tópico seguinte explicaremos melhor.

Alguns estudiosos falam que a escrita deste autor pode ser comparada ao artesanato; outros, a quadros; outros, ainda, à música ou à poesia, estampando sua escrita em “cores, formas e texturas de seus estranhos e angustiantes perfis humanos” (FERREIRA, 2005, p. 19). Estes são alguns olhares dados à obra Osmaniana. Uma obra bem cuidada, preocupada com a plasticidade em diversos ângulos, inclusive o da imagem visual.

Em seus contos, Osman Lins retrata a fragilidade humana com grande riqueza composicional, que, segundo Ferreira (2005), expõe o sentimento de perda da personagem ao



“vazio e a ameaça do fim a que estão sujeitas as relações humanas”. Seus temas estão ligados à vida matrimonial e familiar, em situações corriqueiras e medíocres, isto porque:

O que se conta nessas narrativas é quase o que, quando crianças, nas enfadonhas tertúlias que devíamos compartilhar com os mais velhos, escutávamos nossas avós ou nossas tias contar; a pequena insignificante crônica familiar de ambições frustradas, de modestos dramas locais, de angústias à medida de uma sala, de um piano, de um chá com doces. (CORTÁZAR, 2006, p. 153)

Em “O vitral” observamos o desejo de uma dona de casa que almeja ser fotografada com seu marido em comemoração aos vinte anos de seu casamento. A trama gira em torno dos pensamentos da personagem Matilde, que olha e vive de súbitas lembranças e, acima de tudo, da fragmentária exposição de seus conteúdos mentais. Mas, que em um momento de pura epfania, levam-na a descoberta de si mesma, fazendo-a absorver o que realmente é valioso em sua vida “opaca”. Dessa forma, o sentido da história se constrói com a alusão, com o subentendido. O vitral é o objeto norteador da trama, refletindo as luzes coloridas numa desordem multicor, atravessando a mente da personagem Matilde, despertando-a, sacudindo-a. Nesse sentido, Gotlib (2001, p. 82) diz que:

[é] o modo pelo qual se constrói este seu jeito de ser, economizando meios narrativos, mediante contração de impulsos, condensação de recursos, tensão das fibras do narrar. [...] porque são assim construídos, tendem a causar uma unidade de efeito, a flagrar momentos especiais da vida, favorecendo a simetria no uso do repertório dos seus materiais de composição.

Valendo-se do monólogo interior da personagem, o narrador onisciente constrói os caracteres em ondulações intimistas, num movimento psicológico, unindo o ambiente externo, ondulante, colorido, musical, ao sentimento íntimo de Matilde, durante a caminhada com o marido para fazerem o retrato. A luz refletida pelo vitral nos mostra a rapidez da mudança de sentimentos, de momentos “especiais” que não se pode guardar nem numa fotografia, apenas sentí-los, vivê-los. Apreendê-los dentro de si.

A linguagem da narrativa contemporânea procura oferecer um sentido maior ao dito, fugindo do lugar comum e reinventando a escrita, explorando o aspecto descontínuo da narrativa, às vezes com o uso de *flash backs* “para fora e além do eu, das coisas e outras consciências.” Bosi (2006, p. 14).

O conto “Os gestos”, de Osman Lins, sonda o interior de um homem, em uma situação desestabilizante, assim como em “O vitral”, com a diferença de que a figura agora é masculina. André, a personagem principal do conto, encontra-se em um estado de mudez, por ele inaceitável, e vive enclausurado em seu quarto. Cheio de uma solidão desesperadora, sente-se exilado em sua clausura muda. Em seu estado, apieda-se de si mesmo e em raras vezes comunica-se através de gestos, pois sente que nunca é compreendido pela família, o que o faz experimentar uma introspecção profunda, encerrando-o em seu desespero e frustração por não poder comunicar-se através da fala.

Nos dois conto, a narrativa de Osman Lins pincela o desbotamento intimista em quadros de forte lirismo, assemelhando-se ao discurso poético. As cenas, condensadas em momentos reflexivos das personagens, são profundamente íntimas e fechadas, sendo avultadas pelo discurso indireto livre. Esse trato dado as tensões internas mesclado co a imagem visual fará a diferença quanto à sondagem do humano.

O sentimento íntimo: de vidro cada ser tem um pouco



Sem explicitar as veredas por onde a história nos levará, Osman Lins escreve como se o leitor tivesse o dever, ou, pelo menos, a curiosidade de buscar, de perceber, de entrever nas entrelinhas um profundo sentido para a vida. É a ficção mesclando-se à realidade. Neste sentido, o olhar do leitor ativo dado ao significante, na narrativa, determinará o seu significado, ou seja, o modo como descrições verbais são feitas nos revelam mais que se estivéssemos a “ver” a cena. Assim é que:

Diante da pintura de um objeto, é preciso determinar o seu significado, é preciso estabelecer a sua correspondência com um modelo, é preciso encontrá-la a legenda adequada, na qual a palavra corresponda à imagem, assim como o significante ao significado. (FERREIRA, 2005, p. 73)

O contista vai tecendo a narrativa instigando o leitor a perceber que as personagens estão passando por uma experiência única, permitindo-os ver, sob a superfície opaca da vida, uma verdade secreta. Deste modo, o escritor articula forma literária e densidade existencial, em momentos introspectivos das personagens Matilde e André, gerando uma complexa teia psicológica, marca significativa em Osman Lins.

Nessa perspectiva, ou seja, a da consciência de vozes que se entrecruzam no discurso poético, Bakhtin (1988, p. 34) nos diz que:

ocorre um distanciamento entre o que se quer dizer e o que efetivamente se diz, uma bivocalidade discursiva, sugerindo a presença de um outro que se interpõe no relato, entre o eu da intenção e o eu na objetivação, mas, na construção do conto essa bivocalidade é intencional em sua narrativa

Melhor dizendo, a palavra é expressa através do autor promulgando a intenção das personagens. Osman Lins faz uso dessa bivocalidade discursiva para explorar a imagem visual.

Os contos, hora trabalhados, apresentam uma linearidade que transita entre o presente, momento das constatações, e o passado, presença que requer reflexões e ponderações sobre o vivido. Observa-se a articulação de flashes temporais, da vida de Matilde e André, costurados no momento presente. Assim,

O passado coexiste lado a lado com o presente, insinuando-se sobre as coisas presentes: o passado não é sempre uma época precisa, o que ocorre nos romances com dois planos temporais: o passado, nestes casos, é o ressurgimento de espaços superpostos ao espaço imediato. (FERREIRA, 2005, p. 100)

Dessa forma, a transitoriedade entre o momento presente e as lembranças do passado, cria expectativas e suspendem as atenções dos leitores sobre a inevitável fadiga do tempo em nossas frágeis consciências e existências.

Nos contos em questão, o curto tempo em que se passa a trama, homogêneo à temática intimista, é bastante sugestivo, levando o leitor a conjecturar sobre as etapas da vida: a juventude, a velhice, a morte. Uma noite e uma manhã. Essas elucubrações surgem a partir da observação do monólogo interior das personagens, ou seja, do discurso íntimo, onde estes refletem sobre os seus medos, desejos e incertezas.

No caso da personagem André, seu estado de mudez, evidenciado na incapacidade de comunicar-se, traduz o emblema que cerca as relações humanas. Ou seja, a fragilidade que permeia estas relações e a constatação da impossibilidade de se conhecer o outro. A revolta de André leva-o a uma evasão, que nominamos de “instantâneos de sensações fragmentadas”,



subtítulo deste trabalho. Seu desejo superficial é ver-se livre do estado de mudez que se encontra e voltar a falar e, assim, ser compreendido.

Em “O vitral”, Matilde sofre com a indiferença de Antônio, seu marido, que desdenha de seus sentimentos, desprezando seu desejo. A dimensão psicológica da personagem também é posta pelo narrador de forma fragmentada, qual imagem pintada em vidro. Sobre essa tentativa de compreender o ser internamente tão bem quanto sua configuração externa, percebe-se que:

A noção a respeito de um ser, elaborada por outro ser, é sempre incompleta, em relação à percepção física inicial. E que o conhecimento dos seres é fragmentário. Essa impressão se acentua quando investigamos os, por assim dizer, fragmentos de ser, que nos são dados por uma conversa, um ato, uma seqüência de atos, uma afirmação, uma informação. Cada um desses fragmentos [...] permite, mesmo, uma noção conjunta e coerente deste ser; mas essa noção é oscilante, aproximativa, descontínua. (CÂNDIDO, 2007, p. 56)

Na tentativa de olharmos para dentro de Matilde e André tentamos invadir suas “áreas de essências” (CÂNDIDO, 2007, p. 56), o real sentido de suas vidas opacas e o que realmente é valioso. As respostas, fugidias e fragmentadas, surgem em momentos de revelação, “lucidez” das personagens. Fazendo-nos supor que há uma transformação em um instante, aparentemente fugaz, que os fazem buscar a perenidade das coisas, mesmo sabendo-as “quebradiças”, efêmeras e rarefeitas.

A imagem visual em “O vitral” e “Os gestos”: aspectos gerais

Tão importante quanto o trabalho com as “tensões internas” das personagens é o ambiente, que é forjado em um cenário de fortes imagens visuais que aparentemente norteiam os sentimentos de André (Os gestos) e Matilde (O vitral), sendo descritos junto às situações vividas por eles, no espaço de uma manhã, de forma que:

[...] o contraste entre a interioridade da personagem e o ambiente externo; servem para revelar seu estado emocional e afetivo, para enfatizar sua tensão, para despertar sua consciência e trazê-lo à realidade. (NITRINI, 2002, p. 13)

Personagem e ambiente, através da imagem visual, se entrelaçam num painel de circunstâncias; como o flash de uma máquina fotográfica que objetiva captar o ambiente entorno do ser, ou objeto fotografado, de forma que o conjunto final seja um só.

Os contos, em questão, poderiam ser captados, pela atuação estática das personagens, sendo constantemente suspenso na imobilidade da hipotipose. Assim, a descrição do momento torna-se tão viva que mais parece uma foto ou um quadro, em necessária revelação da plasticidade, como fotografias, em que todo o ambiente funciona como uma imensa “moldura”, um grande painel da errante condição humana. As histórias buscam apreender o inapreensível. Utopia para a história narrada: papel e vidro, enquanto mecanismos de captação da fragilidade da alma humana, facilmente deterioráveis.

Assim, o desejo das personagens e seus sentimentos exteriorizam-se através de imagens capturadas pelo olhar de um narrador que se personifica no objeto narrado. Clarice Lispector, em “Um sopro de vida”, também recorre a estes instantes, capturarando sensações para vivê-las intensamente:

Minha vida é um único dia. E é assim que o passado me é presente e futuro. Tudo numa só vertigem. E a doçura é tanta que faz insuportável cócega na alma. Viver é mágico e inteiramente inexplicável. [...] O que me importa são os



instantâneos fotográficos das sensações – pensadas, e não a posse imóvel dos que esperam que eu diga: olha o passarinho! Pois não sou fotógrafo de rua. (LISPECTOR, 1999, p. 19).

Como todo humano, as personagens tentam plasmar o opaco da existência em clara fotografia perene, duradoura e ao mesmo tempo danificável, como o papel que atravessa séculos, amarelando e desfazendo-se como a própria vida. Nesse sentido, Júlio Cortázar compara o romance ao cinema e o conto à fotografia, pelo seu caráter peculiar e limitado espacialmente,

O romance e o conto se deixam comparar analogicamente com o cinema e a fotografia, na medida em que um filme é em princípio uma “ordem aberta”, romanesca, enquanto que uma fotografia bem realizada pressupõe uma justa limitação prévia, imposta em parte pelo reduzido campo que a câmara abrange e pela forma com que o fotógrafo utiliza esteticamente essa limitação. (CORTÁZAR, 1993, p. 151)

A interação ambiente e personagem é tão homogênea, ou melhor, influencia de forma tão contundente na sondagem da personagem em “O vitral” e “Os gestos”, que nos parece que as coisas ao redor de André e Matilde funcionam de acordo com seus estados íntimos, ou vice-versa. Essa captação intensa de um momento, em que voltamos o nosso olhar para sentimentos ou acontecimentos, aparentemente sem importância, pode ser comparado ao “punctum⁴⁴” da fotografia. O olhar vai depender da visão de mundo e irá captar aquilo que lhe é mais contundente. Dessa forma, cada leitor olhará de forma pessoal, aferindo importância àquilo que lhe é mais pungente.

Nos contos “O vitral” e “Os gestos”, as personagens possuem algo em comum. Passam do desencanto ao encantamento, através de uma descoberta preciosa. Inexprimível. Em um breve momento, vivido em instantâneos de sensações fragmentadas, lhes trazem uma valiosa descoberta, por mais simples e banal que pareça ser.

Eles sabem, intimamente, que não podem guardá-lo em lugar algum, nem numa fotografia, nem em palavras ou gestos. Contudo, o momento ficará retratado em suas memórias, sinônimo de experiência: daí a força sugestiva e expressiva da fotografia que nos leva a interrogar: o que é precioso?

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e de estética:** a teoria do romance. São Paulo. UNESP. 1988.
- BARTHES, Roland. **A câmara clara.** Lisboa: Edições 70, 2006.
- BOSI, Alfredo. **O conto brasileiro contemporâneo.** 15. ed. São Paulo. Cultrix. 2006.
- CALVINO, Italo. **Visibilidade.** In: _____. Seis propostas para o próximo milênio. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005;
- CÂNDIDO, Antônio.. In: CÂNDIDO, A. [et al.]. **A personagem de ficção.** São Paulo: Perspectiva, 2007;
- _____. **A nova narrativa.** São Paulo, Ática. 2000
- CORTÁZAR, Julio. **Valise de cronópio.** 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2006;

⁴⁴ O punctum é, portanto, um extracampo sutil, como se a imagem lançasse o desejo para além daquilo que ela dá a ver.” (BARTHES, 1984, p. 89)



FERREIRA, Ermelinda Maria Araújo. **Cabeças compostas:** a personagem feminina na narrativa de Osman Lins. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005

GOTLIB, Nádia Batella. **Teoria do conto.** São Paulo: Ática, 1990.

LINS, Osman. O vitral. In: MORICONI, Ítalo. **Os cem melhores contos do século.** São Paulo: Objetiva, 2001.

_____. Os gestos. In: NITRINI, Sandra. **Melhores contos de Osman Lins.** São Paulo: Global, 2003.

LISPECTOR, Clarice. **Um sopro de vida** Rio de Janeiro: Rocco. 1999.

MOISÉS, Massaud. **A análise literária.** 16 ed São Paulo: Cultrix, 2007.

NITRINI, Sandra. **Melhores contos de Osman Lins.** São Paulo: Global, 2003.

SANTOS, Pedro Brum. **Teorias do romance:** relações entre ficção e história. Santa Maria: Ed. da UFSM, 1996.



ENSINO DE HISTÓRIA: O LIVRO DIDÁTICO E A TEMÁTICA AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA

Glauciene Barbosa de NEGREIROS
Fabiana Rodrigues BARBOSA
Iali Fabiana Andrade da SILVA
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

No contexto das relações atuais muito se tem discutido em relação à educação, seus efeitos e suas contribuições sobre a sociedade atual. No entanto, essas discussões embora tenham aumentado consideravelmente, nos últimos anos, sabemos que muito ainda falta fazer, pois é comum percebermos que muitos profissionais de educação ainda ficam presos a modelos de educação ultrapassados e assim criam empecilho para novos modelos de educação determinada a lutar por novos ideais para transformar a sociedade. Para isso, é preciso que a educação ultrapasse os limites do comodismo, e se mobilize a buscar novos modelos de educação uma vez que a sociedade necessita de novos rumos.

Nesse sentido convém ressaltar um importante modelo de educação imutável transmitidos, capturado pelos livros didáticos. Os modelos de livro didático adotado pela maioria das escolas brasileiras são padronizados utilizados ano após ano os mesmos referenciais. Deste modo, percebemos que para uma grande parcela dessas escolas não existe a preocupação em discutir os conteúdos dos livros adotados. As escolas padronizam o ensino e, sobretudo os conteúdos que irão ser trabalhados durante todo o ano, nesse sentido as escolas facilitam o trabalho de analisar, todos os livros dispostos, e assim definir os melhores modelos para serem tomados como base para o bom desempenho da aula.

[...] o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas está recheados de narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Silva (1999 p.101).

Do mesmo modo, existe uma preocupação em relação ao livro didático que adentra uma discussão bastante pertinente, sobretudo para os professores das escolas públicas que não disponibilizam de outro recurso didático que não seja o livro didático e o quadro negro. Nesse sentido essa pesquisa tem como objetivo analisar e discutir o ensino de história, enfocando principalmente a discussão em torno do ensino afro-brasileiro nas escolas e sua relação com o livro didático.

Embora a educação brasileira, na atualidade, tenha um discurso que está fundamentado na educação que contempla todas as culturas raças e etnias, existe a estrutura de ensino, dos livros didáticos o sistema classificatório; o “branco e o preto” ressaltando as diferenças sócio-econômicas e culturais entre os vários níveis da população. Uma das ações que foi encontrada e que tem buscado apaziguar essa relação conflituosa entre “branco” e “preto” foi a Lei 10.639/2003 que obriga as escolas a incluirem em seus currículos o conteúdo história e cultura afro-brasileira e africana, nas escolas básicas públicas e privadas.

Possivelmente, os esforços de visibilidade à pluralidade cultural foram decisivos na elaboração da Lei 10.639/ 2003, que aborda a obrigatoriedade da inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial brasileiro da Educação Básica e alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Para fins de sua regulamentação foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, desde 2003. Para fins de sua



regulamentação foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro brasileira e Africana, desde 2003. O Conselho Nacional de Educação esclarece que:

Com essa medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para os negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e a cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem a cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (CNE, 2004).

Esta, no entanto, parece ser uma medida sensata e justa na busca da reparação histórica para com os negros que tanto contribuíram para o desenvolvimento econômico e cultural do país e que ainda não estão devidamente reconhecidos, acreditamos que pela falta de conhecimento de sua importância história e cultural. Esta seria uma das funções políticas da escola.

Entretanto, estudos advertem que ainda há no interior das escolas práticas de preconceito intoleráveis, que se manifestam diariamente e que são camufladas pelo sistema de ensino. Esse preconceito conforme Santomé (1998 p.137):

[...] aflora de numerosas formas no sistema educacional, de maneira consciente ou oculta. Assim, por exemplo, podem ser detectadas manifestações de racismo nos livros textos de ciências sociais, história, geografia, literatura, etc., especialmente por meio dos silêncios com relação a direitos e características de comunidades, etnias e povos minoritários e sem poder.

Através dessas considerações em relação à cultura do afro na escola, e do questionamento a respeito da forma como essa questão são tratados os conteúdos programáticos dos livros didáticos, percebemos que tudo isso influencia no surgimento do racismo dentro das salas de aula, causando inúmeros malefícios à educação.

Em relação ao racismo Schwarcz apud Haag, (2007, p.13), faz a seguinte consideração: “O racismo é sempre deletério, sempre uma perversão. Não há nada de natural nele, que é uma construção cultural nascida das profundas diferenças sociais que nos dividem”. Como vemos o racismo não é uma prática intríseca, cultural onde “um” se sobrepõe ao outro, legitima o poder da divisão onde uma parte se coloca como superior e outra sofre todos as mazelas dessa divisão.

Ainda para a Schwarcz apud Haag (2007), “todo brasileiro parece se sentir como uma ilha de democracia racial, cercado de racistas por todos os lados” e acrescenta “As pessoas negam e jogam no outro o racismo que na verdade é de cada um” (*ibidem*, p. 14). Aqui o preconceito racial e étnico aparece como algo praticado pelos outros e nunca por cada um. E esse preconceito se mostra no dia-a-dia, ele é ocultado por nós, em nossas práticas escolares, em nosso currículo oculto e real.

No entanto, o combate a essa prática discriminatória deve ser trabalhado dentro da escola e em todos os meios de socialização, porém a eliminação dessa prática não pode ser resumida apenas no momento onde se manifestam as expressões preconceituosas de racismo. Segundo Silva (1999 p.87). “O racismo não pode ser eliminado simplesmente através do combate a expressões lingüísticas racistas, mas deve incluir também o combate à discriminação racial no emprego, na educação, na saúde”.

Pautada na legislação e promovida por todo um movimento de bases educacionais surgem os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) que adentram no cotidiano das escolas com esse caráter e é assumido como instrumento legal por muitos gestores e professores. Esse novo modelo para a educação, composto por dez volumes tratando de várias disciplinas. O PCN



de história trata os conteúdos para o ensino fundamental em eixos temáticos e os subdividem. São eles: “história das representações sociais, da cultura e do trabalho” (ibidem, 1998 p. 55) e “história das relações de poder” (ibidem, p. 67). Ele define também que esses eixos temáticos devem estar “relacionados à realidade dos alunos” (ibidem, p. 55). Como vimos o tema tratado neste trabalho pode ser desenvolvido nos dois eixos temáticos.

As indicações expressam nos PCN's para se trabalhar nas escolas de Ensino Fundamental e Médio traz à tona debates que afligem a sociedade atual como, Pluralidade Cultural, levantando questões para que os profissionais da educação possam se subsidiar e lidar com menos preconceito e discriminações negativas sobre esses assuntos. Naquele momento, mais uma vez percebe-se a diversidade existente no ambiente escolar e a necessidade de dar visibilidade a esses temas.

Deste modo, de acordo com os PCN's, a escola deveria contribuir para que princípios constitucionais de igualdade fossem viabilizados, mediante ações em que a escola trabalharia com questões da diversidade cultural e étnico-racial, indicando a necessidade de se conhecer e considerar a cultura dos diversos grupos étnicos.

A necessidade imperiosa da formação de professores no tema Pluralidade Cultural. Provocar essa demanda específica na formação docente é exercício de cidadania. É investimento importante e precisa ser um compromisso político pedagógico de qualquer planejamento educacional /escolar para formação e/ou desenvolvimento profissional dos professores (PCN. Temas Transversais, 1997:123).

É importante conhecer o que é levado em consideração pelos parâmetros Curriculares Nacionais, pelo fato de muitos professores se basearem nele para desenvolver sua prática em sala de aula, bem como orientar suas escolhas pelos conteúdos, objetivos etc. Os professores pesquisados, por exemplo, alegaram ser a equipe pedagógica da escola quem elabora e apresenta os conteúdos a serem trabalhados, mas que eles têm autonomia para adaptarem a realidade da sala de aula. Deste modo percebemos a importância desses referenciais para auxiliar o professor nesta adaptação.

Dentro deste contexto a escola também é um espaço onde o preconceito se manifesta, é uma instituição, um lugar próprio para se tratar essas questões referentes ao preconceito racial, e deste modo contribuir para a superação dessa prática audaciosa.

Através do racismo derivam-se muitas consequências, para isso requer políticas públicas e ação de toda sociedade, a fim de combatê-lo, gerando programas e atividades anti-racistas, por via da promoção da igualdade de direitos, do respeito às diferenças individuais e grupais, pela promoção de ações afirmativas a medidas legais e administrativas compensatórias e reparadoras, mas que não caiam no assistencialismo, alienação e comodismo dos grupos excluídos.

Como finalidade da escola a formação para uma necessária atuação no espaço público, seja por meio do uso da palavra, seja através do desenvolvimento de uma cultura livre de preconceitos. Devemos ressaltar a possibilidade de articulação entre a atuação da escola e a prática democrática nas sociedades. Além daquelas oriundas das classes média e alta, clientela por excelência dos períodos anteriores. Surge um novo projeto de escola que atenda essas vidas diferentes e que tenha, portanto, como norte a superação das desigualdades sociais.

Conquistar esse território não deve ser apenas tarefa de movimentos negros, mas também de cada educador. Os educadores têm escolhas para fazê-lo, ao escolher o livro didático, os textos, os temas para discussão em sala de aula e de muitas outras maneiras, pois, entendemos que livros, textos, imagens que mostram, ou tratam o negro de forma preconceituosa ou racista devem ser eliminados do cotidiano escolar.

A pesquisa empírica foi desenvolvida com 4 professores de história de uma escola particular de ensino, turno diurno. As informações foram coletadas, através de entrevistas semi-



estruturadas, em torno de conteúdos programáticos de livros didáticos, como esses mesmos conteúdos estão sendo trabalhados dentro da sala de aula com os alunos e se estes abordam a questão da inclusão de conteúdos da história e cultura Afro-brasileira nas escolas e nos livros didáticos.

Para efeito de análise, agrupamos os referidos resultados e averiguamos que nas aulas de história o ensino e cultura africana também podem ser estudados na história geral, visto que como afirma o professor (A-1) “uma das teorias sobre o surgimento do ser humano teria sido exatamente na África” isso nos dá margem para a dimensão da importância de estudarmos a história africana. Percebemos que podemos associar todo conteúdo de história geral trabalhando, também, conhecimentos sobre a África.

No entanto, trabalhar conteúdos que estejam ligados à realidade dos alunos pareceu-nos complexo. Quando educadores e documentos oficiais afirmam que os conteúdos devem estar relacionados com a realidade do aluno, professores, descompromissados, podem entender que pelo fato de na sua sala de aula não haver negro ou alunos que não demonstram aparente preconceito, talvez estudar a história e a cultura afro-brasileira e africana seja “desnecessário”. Porém isso irá depender da visão de realidade que esse professor tem. Por isso é importante da consciência dos educadores para as questões étnico-raciais.

O humano como um ser histórico. “A história e a cultura africana fazem parte dessa história, e é enfatizada em nossa pesquisa pelo professor (A-1)” a história do negro está presente no nosso dia-a-dia uma parte significativa do povo brasileiro (não só os de cor negra) são pessoas negras em sua essência, portanto estudar a história e a cultura afro-brasileira é estudar a própria história do Brasil.”. Percebemos que para este professor a nossa realidade encontra-se atrelada à história e a cultura afro-brasileira. Vendo as questões das múltiplas culturas e raças estaremos nos dirigindo para um caminho que torna o Brasil um país mais justo nesse sentido”.

A nossa história não acontece apenas em nossa casa, em nossa comunidade, ela está ligada com a história mundial. O professor (A-1), ainda, acrescenta: “a nossa culinária, nosso gingado, nossa crença religiosa em parte se dá pelo sincretismo religioso com as crenças africanas”. Ou seja, a própria cultura brasileira é fruto da fusão de diversas culturas, e a afro-brasileira tem uma contribuição fundamental. A cultura afro-brasileira também é em si resultado de uma mistura de etnias e culturas diferentes.

Segundo Santomé, “no interior das salas de aula, raramente o corpo docente e os estudantes ocupam-se em refletir e pesquisar questões relacionadas com a vida e a cultura de etnias mais próximas e com as quais se mantêm relações de conflito”. O caso do negro no Brasil acontece exatamente isso que o autor colocou, embora hajam práticas isoladas. Entendemos que tratar da história e cultura afro-brasileira como tema transversal é de alguma forma secundarizar o tema. A história e cultura afro-brasileira devem ser instituídas, também, como sub - tema nos componentes curriculares de história, geografia, artes.

Vivendo essa realidade, do preconceito como algo externo a nós, a nossa realidade. Perguntamos para os professores como era a interação dos alunos em relação aos conteúdos relacionados à história e a cultura africana, o professor (A-3):

Percebo que há um grande interesse por parte de nosso alunado, pois, muitos ficam agregados de emoção e indignação ao estudarem a vida dos escravos nos engenhos de açúcar, as dúvidas vão fluindo naturalmente através de perguntas. Ao perceberem que o nosso cotidiano está impregnado de heranças afro-brasileiras muitos mitos sobre o negro vão sendo quebrados e aí percebo que é uma boa hora para fazê-los refletir sobre nossa atual realidade onde a sociedade continua carregada de preconceitos e atitudes racistas. A criticidade e a visão sobre o negro começam a mudar fazendo com que algo de importante, ainda, é necessário fazer para mudar essa situação melhore ainda mais.



Analisamos que a questão do racismo é apontada pelo professor como prática constante na sociedade, porém seus alunos apresentam “um grande interesse”, isso pode se dar pelo fato das pessoas conseguirem enxergar práticas de preconceitos, mas não se colocar como preconceituoso, conivente com o racismo.

Obstáculos e descasos e o não cumprimento da lei vigente são motivos da não conscientização de crianças e jovens que estão em processo de construção da identidade, que acaba sendo construída através de valores não éticos aflorando um preconceito e racismo em proporções exageradas.

No Brasil, ainda, existe um amplo território a ser conquistado pelos educadores e negros na educação. Para que haja de fato uma educação democrática voltada para a cidadania e para as múltiplas culturas que a compõe, esta mesma educação não pode aceitar nem reproduzir qualquer preconceito, principalmente com os negros, já que temos uma longa e vergonhosa história com eles.

Percebemos que trabalhar a história e a cultura afro-brasileira em sala de aula, ainda é um desafio para professores de história. As justificativas podem aparecer. É falta de material no nível da turma. É a sobrecarga de conteúdos. E até mesmo o preconceito e o descaso da escola.

Para concluímos que os mesmos tratam da questão do ensino afro-brasileiro de forma séria, e que apesar de alguns atropelos em suas práticas há interesse por parte deles para a inclusão desse conteúdo em suas aulas. E que os conteúdos ligados à cultura afro-brasileira e africana estão sendo acolhidas e postas em práticas de forma ainda sucinta, e por isso ainda precisam de incentivos, recursos.

Entendemos que temas como este tratado neste trabalho devem ser ensinados, discutidos em sala de aula. E isso não deve acontecer simplesmente pelo fato da lei nos obrigar, mas sim pela nossa consciência sobre a importância que tem para cada indivíduo da sociedade.

Estudos sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana é fundamental para contribuir na reflexão de professores de diversas áreas. Dessa maneira, esperamos contribuir para reflexão de professores de história sobre a importância de ensinar este conteúdo, nas diversas realidades escolares, visto que os negros trouxeram da África uma cultura que também foi transformaram sua com a relação que estabeleceram com outros povos que é vivenciada pelo aluno, mas que este não a conhece.

Constata-se então que, a aplicação e o aperfeiçoamento da legislação são decisivos, porém insuficientes. É fato que os direitos culturais e a criminalização da discriminação contra os afros descendentes atendem aspectos referentes à proteção de pessoas e grupos pertencentes às minorias étnicas e culturais. Portanto, para contribuir com a superação da discriminação e a construção de uma sociedade justa, livre e fraterna, é necessário se tratar do campo social, a fim de se pensar na formação de novos comportamentos e atitudes, novos vínculos, em relação àqueles que historicamente foram alvos de injustiças, que se manifestam no cotidiano.

Referências

BRASIL, Ministério do Desporto/ Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/ CEB N° 1, de 17 de Junho de 2004. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro - Brasileira e Africana.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Câmara dos Deputados, 2005.

_____. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História.** 5. ed. Brasília 1998



_____. Secretaria de educação fundamental **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Pluralidade cultural e orientação sexual. 3. ed. Brasília. 2001

HAAG, Carlos. **Quase pretos, quase brancos.** Ciência e tecnologia no Brasil. Fapesp, 2007, n. 134. p.10-15. abril, 2007.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Os conteúdos culturais, a diversidade cultural e a função das instituições escolares. IN: **Globalização e interdisciplinaridade:** o currículo integrado – Porto Alegre: Artes médicas. 1998. p.129-151.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades Terminais: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política:** Petrópolis, Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo: Belo Horizonte, Autêntica, 1999.



CIDADANIA E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Gláucio José Gomes de MORAIS

Maria Aparecida Sousa da SILVA

Luciane Terra dos Santos GARCIA

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Introdução

Este artigo consiste em uma pesquisa teórica que tem por objetivo compreender de que modo a educação escolar pode contribuir para a formação da cidadania. Para entender essa relação foi realizada uma revisão da literatura, consultando autores como Silva (2003), Severino (2005) e Libâneo (2003).

Para falar da cidadania é preciso falar também de democracia posto que uma noção está intimamente ligada a outra. Para compreender essa interação, alguns autores ressaltam os aspectos político-filosóficos (SEVERINO, 2005; CABRAL NETO, 2004) e outros (ARANHA; MARTINS, 2000), os elementos práticos ou formais que possibilitam a construção da noção de cidadania, intimamente relacionada à idéia da soberania popular. Uma vez que a ordem político-econômica é produzida pela ação humana, entendemos que são os próprios sujeitos sociais os responsáveis por constituir uma sociedade mais justa que a existente.

Sendo assim, a democracia constitui-se em um projeto de sociedade, uma visão de mundo, que supõe a criação e o fortalecimento de um sujeito político e coletivo consciente de seu papel de construtor social. Os principais atores da democracia são, portanto, o cidadão e a cidadã articulados em um projeto de sociedade que tem como base um conjunto de valores éticos, que lhes permita determinar e defender coletivamente a vivência de direitos sociais, o que implica em assumi-los e fazer com que sejam cumpridos, tendo em vista o bem comum. Tal propósito requer o envolvimento da população com o desenvolvimento de uma força de ação democrática pautada em uma ação solidária e política capaz de contribuir para a transformação da realidade social.

Com esse objetivo, diversas instâncias sociais como os partidos políticos, a Igreja e os sindicatos, entre outras, vêm debatendo sobre as temáticas da democracia e da cidadania. Destacamos, neste artigo, a importância do papel da escola nesse debate, posto que se constitui em uma das principais instituições responsáveis pela formação humana. O âmbito escolar é um espaço de formação de valores individuais e coletivos que devem estar pautados na ação democrática, na construção do conhecimento e da crítica capaz de colaborar para a construção de cidadãos.

1 Cidadania

Conforme Aranha e Martins (2000), cidadão é aquele que vem da cidade, participa do poder e das decisões públicas que dizem respeito a todos os membros sociais é, por conseguinte, um sujeito de direitos cívicos e sociais. Os direitos cívicos referem-se à segurança, à igualdade perante a lei, à liberdade de pensamento, de expressão, de religião, de opinião e de movimento. Os sociais dizem respeito aos direitos de saúde, educação, trabalho, lazer e acesso à cultura.

Sendo assim, o cidadão tem o direito de viver com dignidade, de se expressar livremente, de ter uma educação de qualidade para todos, de influenciar nos destinos da coletividade. Isso está muito além do direito de votar e de ser votado, de possuir uma série de documentos que



atestam a sua condição de cidadania, como muitas vezes se divulga na mídia como sinônimo de cidadania, reduzindo, assim, o significado da cidadania a aspectos formais.

O cidadão, portanto, é um sujeito que tem garantidos os seus direitos sociais e políticos, mas também possui obrigações a desempenhar, como votar em seus representantes políticos, acompanhar e fiscalizar o desempenho destes durante os seus mandatos; pagar impostos; zelar pelo patrimônio público; participar efetivamente da vida da coletividade com responsabilidade e solidariedade, dentre outras atribuições. Para que o cidadão desenvolva uma cidadania ativa, portanto, é preciso que seja politizado, mantenha-se informado sobre o que acontece na comunidade e nas esferas político-sociais mais amplas, participe das decisões na comunidade em que atua, pois a cidadania se aprende no seu próprio exercício.

Nessa aprendizagem, a escola tem um papel fundamental como instância em que se constroem o conhecimento e a crítica, socializam-se valores, pode-se conscientizar sobre o papel social dos sujeitos, sobre a importância da sua participação e sobre a necessidade da igualdade de condições socioeconômicas entre estes. Assim, a educação escolar contribui para a formação da cidadania, ao possibilitar que os sujeitos sociais se previnam sobre o risco da manipulação política à medida que se discute com os educandos sobre os seus direitos e deveres e sobre as leis vigentes, fazendo-os refletir sobre o seu papel social, preparando-os para atuar em diversos contextos sociais e orientando-os a se posicionar diante o que ocorre na sociedade. Nesse particular, Aranha e Martins (2000, p.) afirmam que "[...] a educação previne a manipulação do eleitor pela propaganda eleitoral e estimular a participação como remédio contra a indiferença e a despolitização".

Isso é possível porque a escola trabalha com conteúdos político-curriculares, valores, crenças e atitudes e possibilita o acesso ao conhecimento sistematizado, por meio dos quais o aluno-cidadão se apropria dos conteúdos podendo ultrapassar o senso comum de maneira crítica e criativa. Assim, a formação desse sujeito deve possibilitar além da apropriação dos conhecimentos básicos necessários para uma mudança de atitudes, a apreensão de uma nova cultura que tenha como base a consciência e o exercício dos direitos e dos deveres sociais.

A escola é, sem dúvida, um espaço de construção coletiva da cidadania e esta, ao planejar o seu trabalho educativo coletivamente, deve demonstrar essa postura. Sendo assim, concordamos com Romão e Padilha (1997, p. 85) que consideram que

[...] planejar a escola de forma socializada é exercitar a cidadania, pois implica a tomada de decisões, em envolvimento com as ações do cotidiano escolar e em avaliações dos serviços prestados à população. O planejamento deve começar pela inserção de toda a sociedade no debate democrático sobre as questões relativas não só ao processo de ensino aprendizagem, mas também em relação às questões administrativas e financeiras da escola e às questões da própria sociedade em que ela se insere, considerando sempre os condicionantes socioculturais e políticos que influenciam e afetam diretamente o cotidiano escolar [...].

Nesse sentido, quando os sujeitos escolares constroem e implementam o seu projeto político-pedagógico, definindo objetivos comuns para orientar o trabalho coletivo e planejando ações para concretizar o que definiram em conjunto, podem construir condições de aprendizagem da cidadania. Por meio desse processo de planejamento coletivo, os atores escolares definem os princípios e objetivos políticos que nortearão a ação comum, de forma que a participação cidadã torna toda a comunidade responsável pelo que definiram em conjunto. Deve se constituir, então, em um aprendizado de participação, democracia e igualdade no interior da escola em que todos definem os seus direitos e as suas responsabilidades.

Para que isso seja possível, quer no contexto escolar, quer no âmbito social, os cidadãos precisam estar sempre vigilantes participando da vida da comunidade. Não se fala da vigilância



daquele que tem a verdade, mas daquele que está aberto para as múltiplas aprendizagens que são exercitadas na convivência política, na tolerância com a diversidade e no ideal da não violência.

1.1 A relação entre a cidadania e a democracia

Cidadania e democracia encontram-se em relação direta, posto que o regime democrático oferece as melhores condições para o respeito aos direitos humanos, sendo também sinônimo de soberania popular. Posicionar-se a partir de uma concepção democrática da sociedade, implica em romper com uma visão determinista da história, pautada na desigualdade social como um fator natural, e em mostrar que a ordem política, econômica e social deve ser fruto de um processo histórico conduzido por homens e mulheres, que se pautam nos princípios de igualdade e liberdade.

Entende-se, pois, que é necessário se intensificar a participação popular nas decisões coletivas, em especial a participação da comunidade escolar na vida da escola. O importante desse processo é que o esforço coletivo na defesa dos interesses comuns transforma a população, na medida em que esta se torna consciente de seus direitos e deveres participando das decisões nos grupos sociais de que se inserem. Por isso, um trabalho educativo que pretende tornar-se uma ação cidadã libertadora precisa ter por base a participação democrática.

A cidadania, na perspectiva democrática, implica na materialização dos direitos legalmente reconhecidos e garantidos pelo Estado, incluindo o exercício da participação política e o acesso aos bens materiais. Nessa direção, a cidadania democrática rompe com a cultura autoritária e cria uma nova cultura a partir do entendimento de que é preciso garantir que todos tenham conhecimentos capazes de possibilitar às pessoas apreender a complexidade das relações e determinações do conjunto da sociedade. Nessa perspectiva, a escola assume o papel de preparar os cidadãos para se inserirem no mundo do trabalho, para participarem ativamente da organização e das decisões sociais, compreendendo e se posicionando criticamente frente à realidade em que atuam.

2 O papel da escola na constituição da cidadania

Conforme exposto, as escolas constituem-se em instâncias da sociedade, tendo a responsabilidade de trabalhar as diversas áreas do conhecimento, abordando conteúdos, valores, crenças e atitudes. Esse trabalho possibilita que os educandos transponham as barreiras do senso comum e, por meio da sistematização dos conhecimentos, possam compreender a realidade de forma crítica e desenvolver a sua criatividade. Assim, a escola pode contribuir para a formação consciente de cidadãos, possibilitando o exercício de uma cidadania ativa que pode colaborar para a superação das diversas culturas como a clientelista e a patrimonialista, que embasam a formação do povo brasileiro e as relações que ocorrem no interior das instâncias públicas.

Como uma organização social, as escolas são influenciadas pelo que ocorre na sociedade, assim como também a influencia. Sendo assim, de acordo com Silva (2003, p.), “[...] a escola sozinha não dá conta da tarefa de formar o cidadão, uma vez que a formação da cidadania vai além de seus muros [...].” Ainda conforme a autora, outras instâncias sociais como os partidos políticos, os sindicatos, a Igreja, os movimentos sociais e organizações de classe colaboraram com a escola nessa tarefa. Porém, isso não diminui a responsabilidade da escola nessa formação, por isso, compreendemos que o envolvimento da comunidade no projeto político de cada escola, possibilita a compreensão por parte dos envolvidos das responsabilidades e dos significados dos trabalhos executados nos espaços públicos escolares, constituindo-se, pois, em uma oportunidade de construção de uma cidadania ativa.

A contribuição da educação para a constituição da cidadania prolonga-se por todas as etapas de formação do ser humano, pois ao longo de toda a sua vida o cidadão pode (re)construir



os seus valores pessoais e sociais de forma simultânea. Dessa forma, a educação é essencial na construção da cidadania, aperfeiçoando o ser humano para a vida em sociedade, levando-o a compreender de forma crítica as mediações sociais, as condições de vida e de trabalho, as diversas formas culturais que constrói para dar sentido às ações comuns.

Segundo Severino (2005, p. 150),

[...] educação deve ser assumida como prática simultaneamente técnica e política, atravessada por uma intencionalidade teórica, fecundada pela significação simbólica mediando a integração dos sujeitos educandos nesse tríplice universo das medições existenciais: no universo do trabalho, da produção material, das relações econômicas; no universo das mediações institucionais da vida social, lugar das relações políticas [...].

A educação como ação político-intencional que acontece no âmbito de uma determinada sociedade e em função das necessidades político-econômicas desta, colabora na formação do ser humano. Uma educação que se coloca na perspectiva da formação humana, deve propiciar o desenvolvimento humano em sua multidimensionalidade (política, cultural, econômica e social). Por outro lado, é preciso considerar que a educação também pode se constituir em um meio de manter relações sociais desiguais, oprimir e alienar os sujeitos.

Na conjuntura atual, marcada pelo processo de globalização da economia e pela hegemonia do ideário neoliberal, as forças econômicas procuram dissimular a sociedade civil num terceiro setor, desmobilizar os sujeitos sociais e secundarizar politicamente a participação do cidadão (CABRAL NETO, 2004). Nesse momento histórico, tanto os movimentos sociais quanto o Estado ficam fragilizados no que se refere à garantia de direitos sociais para a maioria da população. Isso deixa em segundo plano as políticas que visam ao incremento das relações sociais igualitárias, impondo, em grande medida, o isolamento político dos sujeitos.

No que se refere à educação, não se tem como parâmetro a formação do sujeito em suas múltiplas dimensões, mas prioriza-se a instrução do indivíduo conforme as necessidades do mercado econômico. De acordo com esse modelo educativo, importa formar o indivíduo para competir com os demais, segundo as leis de mercado, em uma sociedade marcada pela desigualdade. Contrapondo-se a essa concepção, vale frisar a importância de uma educação que colabore para a formação política dos indivíduos e para a constituição dos novos padrões participativos do homem na sociedade, indispensáveis à democracia e à construção da cidadania. Isso implica na valorização dos profissionais que atuam na área educacional e no investimento nas suas condições de vida e trabalho para que isso se reverta em qualidade na educação.

3. A relação entre a profissionalização docente e a cidadania

No atual contexto político-econômico e social, em diversas partes do mundo, os Estados vêm implementando reformas educacionais para adequar o setor às mudanças globais. Distante da perspectiva de construção de uma educação de qualidade para todos, que propicie a formação para a cidadania, nos países da América Latina, em especial no Brasil, as reformas educacionais se caracterizam pelo corte de verbas e por um modelo que enfatiza uma perspectiva predominantemente técnica, tendo em vista atender prerrogativas econômicas. Assim, os profissionais da educação têm sido submetidos a nefastas condições de vida e de trabalho que compromete a luta pela sua profissionalização. Segundo Libâneo (2001, p. 63, grifo do autor), a

[...] *profissionalização* refere-se às condições ideais que venham a garantir o exercício profissional de qualidade. Essas condições são: formação inicial e continuada nas quais o professor aprende e desenvolve as competências, habilidades e atitudes profissionais; remuneração compatível com a natureza e



as exigências da profissão; condições de trabalho (recursos físicos e matérias, ambiente e clima de trabalho, práticas de organização e gestão).

A situação dos profissionais da educação, em particular dos professores é bastante crítica, devido à desvalorização social, econômica e profissional que a classe vem sofrendo no dia-a-dia por parte dos governos. A precarização dos salários, os poucos recursos materiais e didáticos de que dispõem, a formação profissional deficiente e os desestimulantes planos de carreira, prejudicam a construção da identidade dos professores e a sua relação teórico-prático com a profissão.

A formação da identidade profissional do professor é fundamental para que haja maior respeito pessoal e social pela profissão e para que este possa desempenhar suas funções visando à formação da cidadania. O significado pessoal e social que a profissão de professor tem para o sujeito influencia a sua relação com o trabalho que desempenha, levando-o a assumir o trabalho educativo na perspectiva da formação de cidadãos ou como apenas um meio de subsistência.

A construção e o fortalecimento da identidade do profissional da educação, conforme Libâneo (2001) e Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) passam pela sua formação inicial e continuada, pela construção de saberes e de competências para atuar na situação de ensino bem como pelo envolvimento dos professores na organização da escola. Além disso, uma ação profissional que visa à formação de cidadãos implica em uma prática pedagógica que se fundamenta na reflexão e na pesquisa das situações de ensino-aprendizagem vivenciadas pelos sujeitos envolvidos no processo educativo. Os professores (re)elaborando conhecimentos, desenvolvendo práticas pautadas na participação democrática na sala de aula, não só podem melhorar a sua prática educativa, como também colaborar na formação de cidadãos capazes de lutar por seus direitos e assumir suas responsabilidades civis e sociais.

Conclusão

Ao longo da história humana, o conceito de cidadania encontra-se em permanente construção e também se tem constituído em uma questão central nas lutas pelos direitos humanos, por parte daqueles que buscam a ampliação dos direitos sociais, da liberdade de expressão e de garantias individuais e coletivas para toda a população. O cidadão luta por seus direitos, mas também assume suas obrigações perante a sociedade, buscando participar das decisões políticas nos vários âmbitos em que se insere.

A construção de uma cidadania política e democrática é difícil e exige tanto a participação dos indivíduos na luta por liberdade e igualdade social, como a consideração da diversidade de crenças, etnias, opiniões e projetos existentes na sociedade. A escola desempenha um importante papel na formação de cidadãos ao possibilitar a construção de conhecimentos, a formação de valores democráticos e a vivência da participação. Dessa forma, possibilita que os educandos possam compreender a realidade de uma forma crítica e se posicionar na defesa de direitos comuns.

As atuais condições sócio-históricas em que se realiza a reforma da educação nacional têm dificultado a profissionalização docente e a construção da identidade profissional do professor e, dessa forma, comprometido a formação de cidadãos críticos. Apesar disso, muitos profissionais da educação ainda buscam construir um processo educativo que objetiva a formação de cidadãos de fato, pois compreendem que a realidade social é criada pelos próprios homens compartilhando objetivos comuns.

Referências



SILVA, Aida Maria Monteiro. Práticas de cidadania na escola e na sala de aula. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S.: SOUSA, Luciana Freire E. C. P. (ONGs.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A. 2003. 10

ARANHA, Maria Lucia de A.; MARTINS, Maria Helena. O desafio democrático. In: _____. *Temas de Filosofia*. São Paulo: Moderna, 2000.

SEVERINO, Antônio J. Educação e ética no processo de construção da cidadania. In: LOMBARDI, José Claudinei; GOERGEN, Pedro (Orgs.). *Ética e educação*. Campinas, SP: Autores associados: HISTEDBR, 2005. (Coleção educacional contemporânea)

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.



O MITO DOM QUIXOTE: UMA LEITURA EM TRÊS NÍVEIS⁴⁵

Gonçalo Hernan Apolo ATI
 Dignamara Pereira de ALMEIDA
 Andrey Pereira de OLIVEIRA
 Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

1. O mito, a leitura e seus três níveis

Para estabelecermos uma dimensão universal do mito Dom Quixote, tomaremos como base os conceitos de leitura, mitologia e semiótica, e, a partir desses pilares, construiremos a estrutura teórica que nos permitirá analisar, com uma visão universal, o personagem principal da obra de Miguel de Cervantes.

Apoioando-nos em Maria Helena Martins (1999), observamos que a leitura, numa perspectiva ampla, não é só decodificar signos lingüísticos, é também interpretar olhares, mãos, gestos, tempo, etc. Deste modo o processo de compreensão abrangente envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, psicológicos, neurológicos, tanto como culturais, econômicos e políticos. Assim podemos ler o mundo e, dialeticamente, a palavra.

Ainda segundo Martins, o processo de leitura pressupõe níveis: emocional, sensorial e intelectual. Apesar de considerarmos bastante pertinente esta posição, neste trabalho adotaremos a proposta de estabelecimento dos níveis de leitura do pensador oriental San Hun Lee, cujas idéias são ainda pouco difundidas no Brasil. Segundo Lee, em sua obra *Pensamento da unificação*, a mente humana apresenta três funções fundamentais: a emoção, o intelecto e a vontade.

No nível de leitura emocional, nós percebemos certas coisas em forma de símbolos ou, dito de outra maneira, de forma mítica. Neste nível, situações, lugares, gestos, e tempo têm significados pouco concretos, até difusos poderíamos dizer. Percebemos a existência ou a presença de tais coisas, mas não temos plena consciência dos seus significados, e é por isso que mexem diretamente com nossas emoções, e a fantasia aflora sem que tenhamos controle sobre isto.

No nível de leitura intelectual, o conhecimento nos chega como imagens mentais que agora são definíveis, logo começamos a questionar. As emoções cedem espaço ao raciocínio, então surge a postura crítica e passamos a perceber e compreender detalhes que antes não percebíamos, definindo assim as imagens mentais. Eis o lugar do pensamento filosófico.

O terceiro nível de leitura seria o que nos conduz ao conhecimento prático que poderíamos chamar de leitura volitiva, ou seja, neste nível, agimos segundo a nossa vontade, sendo estimulados à prática substancial do aprendido. E só nesse ponto poderíamos dizer que a leitura se efetiva de modo pleno.

De acordo com a direção na prática da leitura (egocentricamente ou altruisticamente) temos um último elemento que efetiva o processo de leitura: o amor é uma das características mais marcantes da mente humana, aliás, do espírito humano.

Ler significa interar-se do mundo, e o homem continua lendo o mundo no transcurso da história. Assim, nos primórdios da humanidade, o mundo era lido através do mito, o que caracteriza a leitura emocional. Depois o mundo passou a ser lido através da filosofia, a leitura

⁴⁵ Este trabalho é fruto parcial do Projeto de Pesquisa “O signo estético entre o visual e o verbal: os Quixotes de Cervantes, Portinari e Drummond”, que vem sendo desenvolvido desde agosto de 2008 por alunos do Curso de Licenciatura Plena em Letras da Universidade Federal de Campina Grande (Campus de Cajazeiras), sob a orientação do professor Dr. Andrey Pereira de Oliveira.



intelectual. E na época atual o homem lê o mundo através da ciência, que é a leitura volitiva, na qual concretizamos, através da prática, o nosso conhecimento das coisas e do mundo. Então a leitura nos permite apropriarmo-nos das leituras feitas pelo homem durante o transcurso da história, possibilitando o aperfeiçoamento do caráter humano. Cabe aqui acrescentarmos que este aperfeiçoamento se faz possível porque o homem tem quatro desejos inatos no seu espírito: o desejo de perpetuidade, o desejo de controle, o desejo de conhecimento e o desejo de conforto.

Nossa perspectiva está diretamente atrelada a esses três níveis de leitura, já que para nós a literatura pertence ao âmbito do desejo de conhecimento e conduz a busca do caráter do homem. Assim os diferentes movimentos estéticos da literatura são tentativas de encontrar o caráter ideal do homem. Deste modo, os clássicos da literatura buscam esse caráter baseados na percepção da harmonia presentes nos relatos míticos. De forma que a emoção predomina e subjuga. Logo, com a influência da filosofia, a razão subjuga a emoção e a imaginação, que estavam soltas nos mitos. Mas para a literatura ser ficção, o pensamento filosófico não se impõe, nela sempre predomina o mito, que ainda assim continua sempre presente em toda literatura.

Com uma visão próxima a esta, Antonio Cândido (2000), no ensaio “A personagem do romance”, defende que a arte nos faz encontrar significados em um domínio de conhecimentos absolutos. Leyla Perrone-Moisés (1990), por sua vez, em “A criação do texto literário”, afirma que “o mito é um sistema simbólico rigorosamente formalizado”, sendo assim, o modo literário de buscar a verdade continua sendo o modo simbólico.

Como ficou dito, o conhecimento que se obtém em diferentes estágios dão-nos leituras reais, e a literatura, como obra de arte, reflete o aperfeiçoamento do caráter humano, ou seja, o autor reflete em sua obra não só o seu próprio caráter, mas também representa o caráter do ser humano.

Ian Mukarovsky (1997) afirma que essa realidade a que a obra de arte se refere é o contexto geral dos fenômenos ditos sociais, como a filosofia, a política, a religião e a economia. Agora fica claro que a filosofia é o meio com que o homem busca satisfazer seu desejo de conhecimento, a política é o meio através do qual o homem busca satisfazer seu desejo de controle, a religião é o meio com o qual o homem busca satisfazer seu desejo de perpetuidade ou transcendência, e, por fim, a economia é o meio através do qual o homem busca satisfazer seu desejo de conforto.

Neste trabalho pretendemos analisar o mito presente na obra de Cervantes em busca do reflexo do caráter do ideal do ser humano percebido no personagem Quixote. Pois essa busca da harmonia, beleza, verdade, e amor deram como resultado relatos impregnados de imaginação, buscas por respostas que são guiadas pela emoção à percepção de princípios universais.

Agora se faz necessário estabelecer um conceito de mito. Em seu livro *Mitos do individualismo moderno*, Ian Watt (1997) discorre sobre a gênese e o desenvolvimento do mito e apresenta a definição por ele adotada em seu estudo: uma história largamente conhecida no âmbito da cultura, que é acreditada como uma crença histórica ou quase histórica, e que encarna ou simboliza alguns valores básicos de uma sociedade. Mas preferimos a definição exposta por Ernst Cassirer (2000) em *Mito e linguagem*, segundo a qual, no sentido mais elevado da palavra, mito significa o poder que a linguagem exerce sobre o pensamento, e isto em todas as esferas possíveis da atividade espiritual. Cassirer afirma ainda que o conceito é a idéia que representa a totalidade das características essenciais, ou seja, o conceito é um símbolo que representa um todo. A linguagem, por sua vez, tem uma tarefa semelhante e por isto mito e linguagem condicionam-se mutuamente e preparam o terreno para as grandes sínteses, das quais surge uma textura do pensamento, uma visão conjunta do cosmos. Concebido assim, o signo surge com algo ideal, cujo conteúdo não é discernível. O mito é uma concepção contrária ao pensar teórico e discursivo, pois um tende a expansão e outro tende a uma condensação. No mito, desaparece a tensão signo e significado; pois em lugar de uma expressão mais ou menos adequada, apresenta-se uma relação de identidade de completa coincidência entre imagem, nome e objeto.



Segundo Cassirer, uma característica essencial do pensamento mítico é a espontaneidade. A concepção mítica tende a converter tudo em algo espontaneamente receptivo. Apesar dos conteúdos de mito e linguagem se diferenciarem, neles atua uma mesma forma de concepção mental, a metáfora. A fonte autêntica da metáfora é a procura de um caráter original às construções da linguagem. Observemos o que afirma Cassirer (2000, p. 103-4):

(...) não devemos só entender por metáfora a atividade deliberada de um poeta que transpõe de uma palavra que passa de um objeto a outro, pois é também a transposição de uma palavra levada de um conceito a outro e mais ainda a criação ou determinação mais rigorosa de um novo conceito, por meio de um velho nome.

Pode-se tomar este conceito no sentido de que seu domínio abrange tão somente a substituição consciente da denotação por um de representação, mediante o nome de outro conteúdo, que se assemelhe ao primeiro em alguma forma ou tenha com ele qualquer analogia indireta. A retórica, ainda segundo Cassirer, já reconhecia como tipos de metáfora a substituição do gênero pela espécie e da parte pelo todo, e vice versa. Agora podemos ver que a metáfora decorre essencialmente do mito e, deste modo, o mito recebe uma vivificação e enriquecimento interno tal como reciprocamente a linguagem em relação ao mito. Isto porque a linguagem existe também onde reina outra força, o poder do *logos*. Se a linguagem deve realmente converter-se num veículo do pensamento, a intuição cede, e a expressão é moldada por conceitos e juízos, regenerando-se e se transformando em expressão estética.

Esclarecemos que trabalhamos com dois conceitos de mito: o primeiro concebe que o mito faz parte da estrutura do aprendizado e que, em relação recíproca com o pensamento filosófico, centralizam-se na busca da verdade, dando como resultado o surgimento de um conhecimento científico. O segundo conceito concebe é o mito como um dos estágios no processo do aprendizado: o estágio de formação ou mítico, baseado no símbolo; o estágio de crescimento ou filosófico, baseado na imagem mental, ou seja, no conceito; e o estágio de aperfeiçoamento ou científico, baseado na prática, no utilitarismo.

Também é importante acrescentarmos que o conhecimento adquirido deste modo vai acumulando-se em forma de cultura, da qual as gerações posteriores tomam posse através da leitura. E é por isso que podemos sempre progressivamente fazer novas leituras de uma obra literária.

Agora, uma vez concluída nossa teorização entremos na análise do mito Dom Quixote, através abordagem dos três níveis de leitura acima expostos.

2. Dom Quixote: uma leitura em três níveis

Célia Navarro Flores (2000), em sua Tese de Doutoramento *Da palavra ao traço: Dom Quixote, Sancho Pança e Dulcinéia del Toboso*, informa que as figuras de Dom Quixote e Sancho Pança já foram vistas como meras caricaturas dos tradicionais cavaleiros andantes e seus escudeiros. Acostamo-nos a tal posição se considerarmos a obra cervantina na época de sua elaboração e de suas primeiras leituras no século XVI, que nos localizará no estágio inicial da formação de dita leitura. Assim, esta primeira leitura só poderia ser feita na base permitida pelo contexto cultural desse momento, sendo uma leitura superficial e ingênua, até emocional se poderia dizer, já que o conhecimento prévio que os leitores possuíam, não lhes permitia um maior aprofundamento na leitura da obra de Cervantes. Neste nível de leitura, são ressaltadas e lidas de modo apenas literal as desventuras do cavaleiro, como o famoso episódio dos moinhos de vento, dos odres de vinho, entre outros.

Esta é a razão pela qual a figura de um cavaleiro alto e magro em um cavalo igualmente magro acompanhado de um homem baixo e gordo montando um asno se converteram em ícones



da paródia das novelas de cavalaria, em que poucos rasgos ou linhas sugerem um significado emocionalmente percebido.

Isto pode ser confirmado por Riley (apud FLORES, 2000), que percebe que o fato de Dom Quixote ser uma caricatura (um ícone) deve-se ao fato de a concepção das personagens estar relacionada à técnica de caricatura já existente na época. A caricatura sintetiza em poucos rasgos uma imagem e exagera nos rasgos mais proeminentes.

Desenvolvendo agora um segundo nível de leitura do mito quixotesco, podemos ainda basearmo-nos nos apontamentos de Célia Flores, e afirmar que a razão da força e da permanência do mito Dom Quixote estejam ligados ao fato de tal personagem ser um arquétipo com o qual o homem ocidental moderno encontra uma intensa identificação. Desse modo, ler as aventuras e desventuras do personagem cervantino significaria uma busca por nossa identidade. Nesta leitura faz-se presente um certo questionamento crítico, o que nos permite enxergar esse mito como uma parte da estrutura do aprendizado, ou seja, a figura do Quixote indica uma direção para que nossa reflexão apure nessa representação de nosso próprio caráter. Tal leitura, todavia, só poderia ser feita depois de certo período que começa a surgir com o aporte estético dos românticos alemães que nos possibilitaram ver a imagem do Quixote como um idealista. Logo, o resultado desse diálogo entre “caricatura” e “idealista” leva-nos a outro estágio de conhecimento.

A partir desta perspectiva dos românticos, Dom Quixote mais do que um velho fidalgo ensandecido é, sobretudo, o símbolo da vontade absoluta presente no homem, pois o Quixote não fica só na vontade de acreditar no inacreditável, também o faz, sem importar-se com o resultado. Ele não fica só no desejo de ter aventuras e batalhas, sai em busca das aventuras e as enfrenta; tem não só o ideal de cavaleiro perfeito, mas sai em busca deste ideal, como podemos perceber nesse fragmento:

Quando nisto iam, descobriram trinta ou quarenta moinhos de ventos, que há naquele campo. Assim que Dom Quixote os viu, disse para o escudeiro:

— A aventura vai encaminhando os nossos negócios melhor do que o soubemos desejar; porque, vês ali, amigo Sancho Pança onde se descobre trinta ou mais desaforados gigantes, com quem penso fazer batalha, e tirar-lhes a todas a vidas, e com cujos despojos começaremos a enriquecer; que esta é boa guerra e bom serviço faz a Deus quem tira tão má raça da face da terra (CERVANTES, v. I, p. 105).

Célia Flores ainda destaca uma oposição nas personagens de Cervantes, mas ao fazer uma análise mais detalhada, observa que uma complementa a outra. Acreditamos que essa complementaridade dá-se já em razão dos contrastes na diferença física: gordo *versus* magro; alto *versus* baixo. Tais oposições indicam a presença de um princípio universal que rege a relação recíproca entre dois elementos, um ativo e outro passivo, que forma a base da existência de toda existência. Disto resulta o efeito estético que, dialeticamente, funda uma harmonia a partir da contraposição de dois elementos. Efeito semelhante também ocorre que no plano psicológico, no qual encontramos essa mesma complementaridade: mente e corpo; cérebro e estomago; herói auto proclamado e covarde confesso; introvertido e extrovertido; solitário e gregário. Isto de encontrar tanto o caráter de oposição como o de complementaridade indica um conflito existente no interior humano.

Encontramos esta contradição e esta complementaridade também no plano ideológico, expandindo-se do individual ao social e ao mundo natural. Assim, céu e terra, sonho e realidade, passado e presente, literatura e vida, cavaleiro e camponês, solteirão e homem casado são as manifestações deste conflito. E isto vai formando pouco a pouco imagens mais ou menos definíveis do conflito ao qual nos referimos na nossa mente, assim a sabedoria de Sancho e a loucura de Dom Quixote – e, às vezes, vice-versa – indicam uma busca pela harmonia. Isto nós



percebemos na leitura quando evidenciamos que, por exemplo, o romantismo é esta procura chegando aos extremos dos sentimentos, o conceptismo é a defesa do uso da lógica até sua exacerbação, o formalismo é chegar até as últimas consequências à forma dita estética.

Segundo Maria Celina Nasser (2003, p. 12), “Os símbolos também representam as conquistas de um homem ou de um povo (...) os símbolos contam histórias de um homem ou de um povo, sendo, assim, um dado antropológico universal”. Se os dados antropológicos que nos proporcionam os símbolos contam-nos uma história, que história é esta? Acreditamos que essa história é a história da busca do caráter ideal do homem. Agora podemos vislumbrar que o Homem primitivo pôs ordem no caos inicial de informações valendo-se de histórias cheias de fantasias e logo, com este referencial como parte de sua cultura, outras leituras foram feitas pelo homem, dotando-lhe de um caráter mais racional. No século XVI, certo Miguel de Cervantes tomou posse dessa cultura através de suas leituras. Ele, por sua vez, em sua obra, entrega-nos um símbolo que nos conta a história de um indivíduo que através da literatura busca o caráter ideal do homem. Assim, em vez da imitação de Cristo, esquema *a priori* para a vida dos santos e que logo foi tomado como esquema para a vida dos mais famosos cavaleiros como Amadis de Gaula e Percival, Dom Quixote procura efetuar uma imitação do cavaleiro perfeito (SEGRE, 1986). Concretizamos essa idéia ao observarmos um fragmento tirado da obra em que Quixote acredita cumprir seu ideal de cavaleiro defensor da harmonia e da justiça social, expondo um seu ideal de liberdade em defesa do bem e de prestar socorro aos necessitados. Nessa passagem, ele liberta uns desditados que foram presos por delito:

— Pois sendo assim — disse o amo —, aqui está onde acerto à própria o cumprimento do meu ofício; desfazer violência e dar socorro e auxilio a miseráveis. (...) — De tudo que me haveis dito, caríssimos irmãos, tenho tirado a limpo o seguinte: que, se bem vos castigaram por vossas culpas, as penas que ides padecer nem por isso vos dão muito gosto, e que ides para ela muito a vosso pesar e contra a vontade, e que bem poderia ser que o pouco ânimo daquele nos tratos, a falta de dinheiro neste, os poucos padrinhos daqueloutro, e finalmente que o juízo torto do magistrado fossem causa da vossa perdição, e de se vos não ter feito a justiça que vos era devida. Tudo isto se me representa agora no ânimo de maneira que me esta dizendo persuadindo e ate forçando, que mostre em favor de vós outros o para que o céu me arranjou ao mundo, e me fez nele professar a ordem de cavalaria que professo, e o voto que nela fiz de favorecer aos necessitados, e aos oprimidos pelos maiores que eles. Mas como sei que uma das condições da prudência é o que o que se pode conseguir a bem se não leve a mal, quero rogar a estes senhores guardas e comissários façam favor de vos descorrentar e deixai-vos ir em paz; não faltarão outros, que sirvam a el-rei com maior razão; porque dura coisa me parece o fazerem-se escravos indivíduos que Deus e a natureza fizeram livres; quanto mais, senhores guardas — acrescentou Dom Quixote — que estes pobres nada fizeram contra vós outros; cada qual lá se avenha com seu pecado. Lá em cima está Deus, que se não descuida de castigar ao mau e premiar ao bom; e não é bem que os homens honrados se façam verdugos dos seus semelhantes de mais sem proveitos. Digo isto com tamanha mansidão e sossego, para vos poder agradecer, caso me comprais o pedido; e quando a boamente e não façais, esta lança e esta espada com valor do meu braço farão que por força o executeis. (CERVANTES, 2007, v. I, p. 231; p. 241-2)

A leitura que nos momentos atuais podemos fazer com base na posse que fizemos de nossa cultura nos permite interpretar que as vitórias conseguidas pelo valente e desajeitado cavaleiro são, sobretudo, a vitória sobre suas próprias limitações. Aquelas batalhas insubstanciais



e imateriais são representações dessas lutas entre o bem e o mal que acontece em nosso interior. Sabemos dessa luta milenar, mas não temos a certeza de onde exatamente ocorre.

Por outro lado, podemos interpretar a indiferença ou o deboche para com nosso herói como a indiferença ou o deboche que sofrem todos aqueles que, tomados por o espírito de pioneirismo, ousam transpor os limites do sistema estabelecido em busca de algo mais elevado, seja isto referente ao mitológico, ao filosófico, ao científico ou ao espiritual.

Para lermos o mito Dom Quixote em seu terceiro nível, é necessário que façamos outro tipo de abordagem com base na cultura atual, onde tudo o que existe tem que ter uma utilidade prática.

A história de Quixote nos faz enxergar todas as manifestações da alma do ser humano com seus variados matizes e nas mais profundas sutilezas. Numa perspectiva prática, poderíamos afirmar que todo mito, quando lido à época e com o instrumento teórico adequado, pode contribuir com os avanços da Ciência, tomado este termo no seu sentido de Humanidades. À Estética, à Moral, à Ética, à Política e à Pragmática, uma adequada leitura do mito poderia sugerir novos significados e práticas.

O símbolo de Quixote traz significados dos quais a Psicologia poderia se utilizar na prática. Em certa altura de seu ensaio, Segre (1986, p. 220), referindo-se não apenas à crença no absurdo, mas sobretudo à própria vontade de crer de Dom Quixote, comenta que “(...) na base de um só traço acredita caracterizar uma Gestalt completa e entra nesta Gestalt inexistente”. Com base nesta citação podemos evidenciar o dialogo entre o mito Dom Quixote e a psicologia, apoiando-se uma na outra.

Plínio Salgado (1978, p. 59-60), em *O ritmo da história*, faz a seguinte exposição de um aspecto sociológico do Mito de Dom Quixote para explicar o caráter do homem ou de um povo refletido no caráter de Dom Quixote:

(...) como os homens não podem prescindir dos homens comuns para a realização dos seus grandes objetivos, repetem-se periodicamente na história os dramas das incompreensões entre o menor e o maior número, necessitando aquele de compor as forças deste, correlacionado com o ‘mediatismo’ da minoria. (...) A perfeita noção desse drama teve-a Cervantes quando conjugou os altos fins cavalheirescos de Dom Quixote com os fins medíocres do utilitarismo de Sancho Pança. O herói cervantino constantemente está a falar ao seu escudeiro da conquista de uma ilha, da qual fará Sancho governador. Insinua no ânimo do camponês manchego a ambição pelas glórias e riquezas, mais ao alcance de suas mãos, e com isso mantém a fidelidade do prestante auxiliar que pacientemente cuida do cavalo de seu amo e do seu próprio burro, dos problemas cotidianos da alimentação e da hospedagem e não raro dos clínicos e que o herói necessita quando leva por acaso alguma sova de arrieros desrespeitosos ou de taverneiros sem entradas. O que Sancho deseja é um cargo político ou administrativo ou uma posição que o tire da vulgaridade de sua vida de camponês. E como acredita que Dom Quixote lhe pode conseguir tais coisas, dedica-lhe sincera fidelidade. Ao cabo de tantas aventuras, derrotas e humilhações, Sancho acaba nutrindo uma profunda amizade pelo ‘cavaleiro dos leões’, libertador de cativos, defensor da honra das damas, cultor das lidimas virtudes da cavalaria. Enquanto isso, o que deseja Dom Quixote é tudo aquilo em Sancho não foi e não pode ser iniciado: o ideal pelo ideal, o dispêndio da vida no esforço para o mais alto, o mais puro, o mais santo.

Também Léo Vilaverde, em seu livro *A natureza mística do marxismo*, utiliza o conceito de mito numa perspectiva sociológica (aqui estamos evidenciando uma leitura científica): “o mito, nos dias atuais em um certo sentido é um instrumento de pressão intelectual e emotiva que



é geralmente utilizado para exacerbar ou falsear a realidade de um individuo ou de um fato social.” (1987, p. 260)

Uma leitura um pouco a parte poderíamos fazer do ícone ou símbolo Dulcinéia. Ela representa o amor esquecido, marginalizado pelo utilitarismo das leituras atuais. Esse amor insubstancial, intangível e inalcançável que o “cavaleiro da triste figura” procura como complemento na sua busca representa a inconsistência e ilogicidade da procura do verdadeiro amor em nossos dias.

Em conclusão, o mito de Dom Quixote permite-nos, através da estética, mergulhar profundamente para clarear no espírito humano verdades sobre princípios universais que nos permitam visualizar um homem de caráter ideal. Este inclusive, é o objetivo primordial da Estética, na visão de Charles Sanders Peirce: “a estética visa determinar o que deve ser o ideal último o bem supremo para o qual a nossa sensibilidade nos dirige” (SANTAELLA, 2004, p. 2), E, se algum dia conseguirmos estabelecer esse homem ideal como referência para as ciências humanas, conseguiremos estabelecê-las com a mesma autoridade que hoje se percebe nas ciências exatas.

Referências

- CANDIDO, Antonio. A personagem do romance. In: CANDIDO, Antonio et al. *A personagem de ficção*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- CASSIRER, Ernest. *Mito e linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- CERVANTES, Miguel de. *Dom Quixote de La Mancha*. São Paulo: Martin Claret, 2007. 2 vols.
- FLORES, Célia Navarro. *Da palavra ao traço: Dom Quixote, Sancho Pança e Dulcinéia del Toboso*. Tese de Doutoramento, Universidade de São Paulo, 2000.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MUKAROVSKY, Jan. *Escritos sobre estética e semiótica da arte*. Lisboa: Editorial Estampa, 1981.
- LEE, Sang Hun. *O pensamento da unificação*. São Paulo: Instituto do Pensamento da Unificação, 1985.
- NASSER, Maria Celina de Queiroz Carrera. *O que dizem os símbolos*. São Paulo: Paulus, 2003.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. A criação do texto literário. In: *Flores da escrivaninha*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- SALGADO, Plínio. *O ritmo da história*. São Paulo: Voz do Oeste/MEC, 1978.
- SEGRE, Cesare. Construções retilíneas e construções em espiral no *Dom Quixote*. In: *As estruturas e o tempo*. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- VILAVERDE, Leo. *A natureza mística do marxismo*. 12. ed. São Paulo: IL Rung, 1987.
- WATT, Ian. *Mitos do individualismo moderno: Fausto, Dom Quixote, Dom Juan, Robson Crusoé*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

**GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA E SUAS DIMENSÕES SOCIAIS: (RE) PENSANDO AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE NO ESPAÇO ESCOLAR**

Graziella Vidal LIMA

Viviane Josiane de MESQUITA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

A adolescência enquanto um momento de transição e construção da personalidade que vem sendo formada desde a infância, é também caracterizada por inúmeras dúvidas, anseios, sonhos e descobertas, e todas essas fases são diretamente influenciadas pelo cultural, social, e assim é vivenciada por cada um diferentemente. A adolescência é conhecida como a fase complicada, onde os denominados “aborrecentes” nunca são compreendidos, ou melhor, nem mesmo se compreendem! Há uma verdadeira diversidade deles; uns são alegres demais, outros deprimidos, há ainda os elétricos, os que fazem de tudo para ser diferente, pintam os cabelos, usam roupas que outras pessoas não usariam; enquanto uns estudam, pois precisam alcançar algumas metas, outros preferem curtir um cineminha, além daqueles que flutuam nas suas próprias fantasias. Mas uma palavra passa a ser predominante em seu vocabulário até então repleto de gírias, a esta denominamos **RESPONSABILIDADE**.

Cada adolescente sente a necessidade de desenvolver dentro de si certa autonomia, o que de fato é imprescindível nessa fase, em que afloram os desejos, ou melhor, desenvolve uma nova percepção de mundo.

E, nesse ínterim, abordar a gravidez nessa parte do caminho é de fundamental importância, já que, muito embora este seja um fenômeno natural, e por muitos considerado “divino”, requer uma responsabilidade imensurável, pois é nesta fase que se constrói toda a base que vai estruturar a vida adulta, é nela que se criam perspectivas, alimentam-se sonhos, traçam-se metas.

Mais abordar a gravidez na adolescência, a partir da percepção de mundo do outro, como ocorre geralmente na escola, com palestras prontas, aulas expositivas que tratam apenas dos métodos anticoncepcionais e das infecções sexualmente transmissíveis ISTs, perderia a real complexidade que esse tema envolve.

Pensar em educação para a saúde vai muito além de conceitos fechados, de (pre)conceitos criados e repassados. É necessário enxergar os sujeitos, enquanto seres dotados de autonomia, perceber todas as nuances que envolve cada tema trabalhado, pois são inúmeras as verdades construídas, e as singularidades de cada sujeito é fator primordial quando pensamos em construção efetiva do conhecimento.

Para tratar da gravidez na adolescência na perspectiva de construção conjunta do conhecimento, trabalhamos com vistas na educação popular em saúde, baseada nos princípios da educação emancipatoria.

A educação popular em saúde trata-se de ações em saúde construídas com e para os sujeitos, na busca de novas formas de atenção à saúde, fugindo do modelo hierarquizado, onde se leva em consideração o saber de um, em geral profissionais de saúde, docentes, etc.

A educação emancipatoria é uma vertente da educação popular, busca a construção da autonomia, esta baseada na carga cultural que cada um carrega, esta fundamentada em princípios como: mediação, amorosidade, cooperação e produção compartilhada do conhecimento.

Assim, esse trabalho tem como objetivo apresentar as várias facetas em pauta na gravidez na adolescência, no intuito de gerar uma concepção coletiva em volta dessa temática, ressaltando



inclusive os principais sintomas, formas de transmissão e prevenção acerca das Doenças Sexualmente Transmissíveis – DST's, sempre enfatizando, as diferenças e necessidades específicas no uso de métodos contraceptivos.

Metodologia

Para abordar o tema proposto com vistas na educação emancipatoria, visitamos a escola escolhida com o intuito de perceber, mesmo que de forma imprecisa, por se tratar de um momento isolado, as necessidades dos alunos. A princípio o tema proposto era violência, mas devido o alto índice de gravidez entre os adolescentes da instituição, optamos por trabalhar essa temática com um novo enfoque, que fugisse dos padrões tradicionais de aulas expositivas, até por que estas eram constantes e o número de evasão escolar, devido gravidez, continuava crescente.

Mais era preciso trabalhar todas as nuances dessa temática, então optamos por esquetes que trouxessem várias realidades da gravidez na adolescência, permeadas de comicidade, com o intuito de instigar os alunos a refletirem sobre o assunto e colocar suas experiências, a fim de construir conjuntamente o senso de responsabilidade.

O trabalho foi realizado em forma de uma palestra, onde foi utilizado como espaço a Escola Municipal Professor Antônio Fagundes, no Bairro Aeroporto, município de Mossoró – RN, onde abarcam alunos do quinto ao nono ano, sendo o público-alvo, aqueles que constituem o nono ano. Foram planejadas e implementadas três esquetes, nas quais se tratavam seguintes situações: a gravidez enquanto refúgio; enquanto abandono da família e do namorado e enquanto quebra de sonhos e metas, que geralmente fazem parte do submundo dos adolescentes. Após a apresentação, foram abertas discussões, cujo direcionamento foi a interpretação das esquetes. Para abordar as Doenças Sexualmente Transmissíveis – DST's, foi organizado um debate no qual se dispuseram e foram sanadas algumas dúvidas que fazem parte do cotidiano dos adolescentes, além da apresentação de uma esquete, cuja função era retratar a presença dessa temática e de que forma ela se processa na realidade. Com o auxílio de um órgão genital masculino, providenciado pela equipe, foi também demonstrado o uso correto da camisinha. Trata-se então de um trabalho de cunho empírico, e portanto fundamentado na observação, em um arranjo bibliográfico, além das concepções pessoais e histórias de vida que foram expostas pelos próprios alunos. Enquanto qualitativa, ultrapassa a necessidade de dados estatísticos, para propiciar a criação de um vínculo cada vez maior entre aqueles envolvidos no trabalho da saúde, e os adolescentes que mesclam com suas especificidades à sociedade.

Discussões

Abordar a gravidez pelo viés fisiológico é algo imprescindível, mas as consequências sociais e emocionais que esta acarreta na vida de um adolescente também é de fundamental importância, foi por entender essa relevância que nosso momento de discussão e de compartilhamento com os adolescentes seguiu esse eixo de pensamento.

A construção histórica social instituída coloca a mulher algumas vezes em um nível inferior ao homem, com os adolescentes essa regra não é diferente, das meninas se exige mais responsabilidade, respeito, já se associa a esta a idéia de pureza, delicadeza e cuidado. A vida sexual dos meninos e meninas ainda é vista pela sociedade de forma diversificada, aos meninos se instrui que começem a vida sexual cedo, constrói-se nesses o pensamento do domínio, de soberania, assim quando ocorre uma gravidez na adolescência em geral, o menino não assume a sua responsabilidade, deixando-a somente para a menina, a família a princípio se choca com essa nova realidade, e a menina se vê desesperada, desprotegida, pois carrega em si uma responsabilidade imensa, que não estava programada. Até bem pouco tempo brincava de boneca,



e agora se vê grávida, sem o apoio do namorado, que julgava amá-la, e que não lhe demonstrou amor mesmo diante de tantas provas exigidas por parte desse, a família algumas vezes não dá o apoio que a adolescente precisa, e essa confusa pensa no aborto como a única solução para o que ela julga um problema, tomando chás e remédios indicados por terceiros colocando em risco a sua vida e a do bebê.

Uma gravidez na adolescência também adia muitos sonhos e planos, é preciso algumas vezes deixar a escola pra cuidar do bebê, de trabalhar para sustentar esse, ações que não estavam programadas que tem forte influência na vida dos adolescentes e da família. Em outras realidades a gravidez é uma fuga de uma realidade que a adolescente julga inadequada, seja por uma família desestruturada, ou por uma falsa idéia de liberdade que a gravidez traz.

Percebemos assim que a gravidez na adolescência tem inúmeras faces, peculiar a cada um, essa não pode ser entendida como uma doença, pois se trata de uma dádiva para algumas mulheres e de um momento biologicamente natural, mas tem seu momento certo para acontecer, quando a mulher se sentir segura para ser mãe, a adolescência é um momento único que tem que ser vivido na intensidade que lhe é peculiar, mas sem antecipar nem um momento que é mais bem vivido na idade adulta como a gravidez.

Mostrar aos adolescentes essas faces de uma gravidez precoce tornou-se um momento muito prazeroso, pois eles poderão ver exemplos citados, uma realidade que não está distante deles e que pode trazer consequências para a vida toda, fez-se o momento de uma realidade inesperada para os adolescentes onde o conhecimento não foi transmitido, mas construído conjuntamente com estes.

A gravidez se trata de um acontecimento mágico, é o maior espetáculo da natureza, porém quando acontece na adolescência requer um grau de responsabilidade muito maior, pois é nesta fase que se constrói toda a base que vai estruturar a vida adulta, é nela também que criamos perspectivas, alimentamos sonhos, traçamos metas, e temos certeza que cada um de nós quer o melhor para seus futuros filhinhos, e ainda que haja desejo em engravidar pensemos antes, se já fizemos tudo que tínhamos a fazer antes desse acontecimento, pois a partir daí, dizem que a vida da família se transforma, mas só segue por um bom caminho quando se tem certeza do que quer, e tem plena consciência do que poderá ou não ocorrer.

Após discutir as diversas faces que a gravidez pode desencadear nessa fase, podemos adentrar nas DST's que sem dúvida estão diferentemente do que muitos pensam, bem presente no dia-a-dia das pessoas que mantém relações sexuais. E ao falar mais de DST's conseguimos a colaboração efetiva de todos, que embora timidamente foram dando primeiros passos começando a expor suas dúvidas. Esse foi um momento importantíssimo, porque muitas pessoas já por alguns instantes tiveram acesso a orientações, contudo não se cuidaram. Estes adolescentes poderão hoje estar não apenas com orientações em mente, mas poderão ainda ter capacidade de despertar para uma nova consciência, ou melhor, passarão a repensar suas ações, num ato de valorização de sua vida e também a do outro. Por isso achamos relevante que eles pudessem estar tirando suas dúvidas que de modo bem abrangente abordaram questões desde a possibilidade de manter relações性uais no período de menstruação, sem engravidar até mesmo possível contaminação por sexo anal, entre outros.

Todas as orientações possíveis de serem dadas e ainda orientações com momentos de ilustrações de como estar usando corretamente a camisinha, nos deram a chance de avançar um pouco mais reforçando para eles o fato de estarem sempre atentos ao uso da camisinha, que hoje não previne apenas a gravidez, mas é também considerado o método mais indicado para a prevenção das DST's. E assim diante da dinamicidade das participações acreditamos que foi plantada uma semente e que, a partir de então, caberá a estes escolherem uma vida sexual segura sem danos a sua saúde.

Conclusão



O desenvolvimento de um trabalho de tão grande espectro reserva muito trabalho e muito empenho, este não seria diferente. Mas diante de tanto esforço, obtemos êxito, pois conseguimos alcançar todos os objetivos que tínhamos pensado no momento da construção do trabalho. Para conseguirmos tudo tivemos uma contribuição muito importante por parte da Escola Municipal Professor Antônio Fagundes quando coordenadores, professores, alunos nos forneceram uma grande receptividade e participação, tanto na construção como nas discussões do trabalho. Mantendo-se sempre como co-participe e nos ajudando a construir aquele momento.

Foi de grande relevância para nós porque pudemos interagir com jovens de faixa etária diferente da nossa, com diferentes olhares sobre o assunto, mas que souberam participar com suas dúvidas e com seus conhecimentos prévios, que não eram poucos, tornando a discussão cada vez mais abrangente e enriquecedora.

Acreditamos que ao final desse momento podemos afirmar que alcançamos nossa meta principal, pois pudemos observar em suas faces a alegria de cada um ter participado daquele momento de construção de conhecimentos, mas acima de tudo de interação entre distintos níveis que juntaram seus esforços e fizeram aquele momento ser tão produtivo.

Referências

Aprendendo sobre AIDS e Doenças Sexualmente Transmissíveis: livro da família/ Ministério da Saúde, Coordenação Nacional de DST e AIDS – 4^a edição – Brasília: Ministério da Saúde, 2001. 84p.

Prevenção e controle das DST/AIDS na comunidade: Manual do Agente Comunitário de Saúde/ Coordenação Nacional de DST e AIDS. Brasília: Ministério da Saúde, 2001.80p.: il.color.

SOUZA,Eliane Santos.**Educação emancipatória, o processo de constituição dos sujeitos operativos:alguns conceitos.** Caderno de educação popular e saúde, 1º ed. Brasília. 2007. p.114-121.

APENDICE.

ESQUETE 1

CAROLINE: Ci, amor, demorei muito??

CLEOSVALDO: Sai daí, você me deixa uma hora esperando, e ainda me pergunta se demorou, ta pensando o que? Quando eu te chamar é pra valer, não é pra me fazer de bobo não.

CAROLINE: Espere que eu tenho que conversar com você, venha! Não precisa ficar nervoso.

CLEOSVALDO: Nem quero saber Caroline, agora quem não quer conversar sou eu. Ta beleza!ora sou jovem demais pra ser pai, você não se cuidou agora agüenta.

CAROLINE: Cleosvaldo meu amor, escute!É muito importante! Eu estou grávida!!!!

CLEOSVALDO: Deixa de caso meu amor, você acha que eu acredito? E que é que você quer, se for pra tentar segurar nem vem. A vida é sua, o filho é seu!!

CAROLINE: É assim que você diz que me ama, que me chama de seu xodozinho, vai me deixar na mão? Não percebe que estou aflita, eu acreditei que você o pai do meu filho, não fosse me abandonar.

CLEOSVALDO: Esquece garota, to fora sou jovem demais pra ser pai, você não se cuidou agora agüenta.

CAROLINE: E eu não sou jovem? E o nosso amor??

CLEOSVALDO: Já disse, se vira! Não quero nem saber de você e desse boy.



FILHA: Mãe, mãe é que eu tenho uma coisa pra te contar, mas a senhora tem que me entender, prometa que não vai brigar comigo, não foi por querer.

MÃE: Fale logo menina. O que foi? Me dê isso. Meu deus como você foi deixar isso acontecer? E agora como vamos pagar os juros desse cartão de crédito?

FILHA: Mãe não se trata de pagar juros, me escute!

MÃE: Claro! Não é você que trabalha para pagar contas!

FILHA: Mulher acorde é outro papel, é que eu engravidei, embuchei, to prenha, será que agora ta mais claro?

MÃE: O quê? Grávida? Menina você só tem 15 anos, nem me diga uma coisa dessas; ai meus deus seu pai vai me matar (chulepe, chulepe, chulepe). Ai nosso senhor! Saia da minha frente, acho melhor você não estar em casa quando seu pai chegar. E o pai cadê? Ele vai casar num vai??

FILHA: ele não quer casar.

MÃE: Vai logo, não espere seu pai chegar, se não ele te mata. Deixe primeiro eu acalmar as coisas por aqui, aí você volta.

— Caroline senta no banco em frente a Unidade de Saúde, chorando aflita.

CAROLINE: Ai meu deus o que vai ser de minha vida agora, com 15 anos, grávida? Acho que vou me livrar desse problema.

— Empregada Virginia varrendo, observando Caroline.

VÍRGÍNIA: Vailha, a filha de seu Zezinho. O que será que ela tem? Vou chamar a enfermeira. — Dona enfermeira, a filha de seu zezinho faz tempo que ta lá fora chorando, sei não, mas eu acho que ali tem coisa, e pela minha experiência não é coisa boa.

ENFERMEIRA: Vamos lá ver. — O que foi menina? Porque você está chorando? O que aconteceu de tão grave para estar assim?

CAROLINE: Ai dona enfermeira eu quero morrer,eu quero morrer, eu vou ser abandonada por meus pais, fui abandonada por meu namorado, minha vida ta uma bagunça... eu to grávida, mais eu não quero esse filho não, ele só ta me fazendo mal! Eu quero tirar ele de mim...

ENFERMEIRA: Menina! Isso não é solução para você, para o seu corpo! Esta situação pela qual você está passando é difícil, mas as águas vão se acalmar! Agora eu acredito que está cheia de dúvidas, mas com a nossa ajuda tudo se resolverá!

CAROLINE: Mas o que é que eu vou fazer? Estou sozinha!!!!!(Chora mais ainda)

ENFERMEIRA: Acalme-se! É claro que terá que abster-se de algumas coisas, mas não diga que está sozinha, pois será mãe, e para que isso ocorra da melhor forma, faremos tudo que estiver ao nosso alcance. Olha Caroline nós aqui da Unidade fazemos todo um acompanhamento mensal que chamamos de pré-natal, e nele você se preparará direitinho para receber seu filho. Venha comigo e eu lhe darei algumas orientações.

ESQUETE 2

Senhor Benedito (pai de mariazinha), chega em casa bêbado do trabalho cantando:

BENEDITO: Eu bebo porque gosto de beber... da vida não levo nada, do jeito que a vida vem, depois de fechar os olhos ninguém é de ninguém. Mariazinha, venha aqui! Será que Nesse inferno não tem nada para comer! Ô Vagabunda, vai fazer algum treco pra eu comer, e depois passe a porcaria da camisa pra mim ir para aquela forca amanhã.

Mariazinha levanta fuzilando de ódio e diz:

MARIAZINHA: Eu não aguento mais essa porcaria de vida, aqui eu não passo de uma escrava.

Mariazinha leva uma bofetada e cai em prantos. No dia seguinte, encontra uma rua uma velha amiga, e desesperada, corre ao seu encontro.

MARIAZINHA: Eu não aguento mais essa vida, ontem discuti com meu pai.

JUDITE: Mas por que, o que houve?



MARIAZINHA: Porque como sempre ele quer me fazer de mucama. Eu queria um lugar pra mim, onde eu pudesse mandar e desmandar, até quem entra e quem sai.

Nesse momento passa uma mulher grávida, as duas pasmam, alucinadas com a cena, quando percebem a caminhante demonstrando tanto carinho com o bebê que ainda estava em seu ventre,e de repente, para quebrar o gelo, Judite entra em outro assunto:

JUDITE: Ei menina, tu foi praquela festa na estação das facas?

MARIAZINHA: Homi, que história de festa, eu acabei de ter uma idéia que vai salvar minha vida.

JUDITE: Ei doida, o que é que tu ta pensando em fazer?

MARIAZINHA: Eu sempre sonhei em ser mãe, e agora meu namorado ta trabalhando... meu filho vai ser lindo como o pai! Ele nem existe, mas já o sinto aqui dentro de mim. Sei que serei a melhor mãe do mundo.

As duas amigas se abraçam. Passados algumas semanas, Benedito chega em casa, como sempre alcoolizado, e começa a gritar por Mariazinha:

BENEDITO: Ô Mariazinha, venha aqui ligeiro... venha logo vagabunda que eu to lhe chamando. Depois de dar algumas voltas pela sala, percebe uma carta em cima da mesa, meio trôpego, começa a lê-la:

Pai...

Estou indo construir minha própria família. Estou esperando um filho que será, a partir de hoje, a minha razão de viver; Sei que serei a melhor mãe do mundo. Estou imensamente feliz, e espero que também fique. De qualquer forma obrigado por tudo que fez, ou melhor por tudo o que não fez por mim.

Se quiser, até outro dia... Mariazinha.

ESQUETE 3

CENA 1:

A filha está estudando no quarto quando a mãe chega...

MÃE: Ow filha... você estuda tanto, gosto de te ver sempre assim esforçada e responsável.

FILHA: Mãe... faço isso porque tenho muitos objetivos e quero alcançar todos eles, meu sonho é ser uma grande juíza, ter meu nome reconhecido por todos e dar muito orgulho a senhora e a papai.

MÃE: Pois é minha filha graças a Deus você está no caminho certo.

6 MESES DEPOIS

CENA 2:

Adolescente grávida encontra uma amiga de escola na rua.

AMIGA: Ain amiga estou tão feliz. Conseguí passar no vestibular. Pense numa sensação maravilhosa. Hoje é o dia mais feliz da minha vida.

ADOLESCENTE GRAVIDA: Amiga quando eu lembro que era pra eu também estar feliz dessa maneira. O que foi que eu fiz da minha vida? Adiei todos os meus sonhos, os meus planos por causa de uma gravidez inesperada, uma coisa tão simples de ser evitada. Mamãe falava, professor, escola, televisão, mais infelizmente só acordamos para as consequências quando estas já estão acontecendo. Tive que abandonar os estudos para trabalhar por que meus pais e nem os pais do meu namorado tem condições para sustentar essa criança. E o pior que nem trabalhando estou por que sinto muita tontura e desmaios e também enjoou demais, tenho que passar muito tempo em repouso. Mulher não sei o que vai ser da minha vida, nem paro pra pensar por que é pior.

AMIGA: Mais vai dar tudo certo. Quando a criança nascer e crescer um pouco mais, você volta a estudar e trabalhar.

ADOLESCENTE GRAVIDA: Espero que tudo dê certo mesmo.



4 ANOS DEPOIS.

CENA 3:

A filha esta cuidando da criança na sala quando sua mãe entra com algo na mão para entregá-la...

ADOLESCENTE: Ow meu Deus é o convite de formatura de Paula (amiga). Todos os meus sonhos se acabaram. Eu era pra estar aqui neste mesmo convite e olhe o que eu fiz da minha vida.

MÃE: É filha... é uma das consequências de uma atitude impensada.

ADOLESCENTE: Tanto que eu planejei estudar, mesmo depois que Maria nasceu, mais tive que trabalhar pra dar o que ela precisava. Quando chegava em casa além de estar exausta, ainda tinha que cuidar dela. Assim o tempo foi passando e nunca tive tempo para concluir os meus estudos.

ESQUETE 4.

Três jovens (2 mulheres e 1 homem) estão conversando em uma mesa da escola logo depois que acabou a aula:

- Murmúrios de conversa...

Chega Carlão...

CARLÃO: Oi galera!

TODOS: Oi!

DEBORA: Chegou mesmo na hora..., estávamos combinando de irmos pra festa hoje a noite, você vai não é?

CARLÃO: Sei não.

KATIA: Você, em duvida se vai ou não pra uma festa, o que é que esta acontecendo?

BRUNO: É mesmo cara, você esta triste, esta com algum problema?

CARLÃO: Vocês estão certos galera, estou perturbado mesmo..., vou me abrir com vocês...!

BRUNO: Fala ai mano, se agente puder te ajudar....!

CARLÃO: É o seguinte, meu “instrumento” de prazer, vocês sabem né, anda meio estranho!

BRUNO: Como assim cara?

CARLÃO: É que a cabeça do meu negocio ta avermelhada, e as vezes sai um liquido branco-amarelado, e ainda por cima quando eu vou mijar ele fica ardendo e doendo. To muito bolado..., não sei o que eu faço?

KATIA: Carlão eu tinha uma vizinha que também estava sentindo certas coisas no seu órgão genital; ela estava com uma coceira enorme e saindo um liquido que parecia leite talhado, e o namorado dela estava sentindo coisas parecidas com estas suas.

CARLÃO: E ai o que foi que ela fez?

KATIA: Eu fui com ela ao posto de saúde, fomos atendidos pela enfermeira Patrícia e ela disse que minha amiga e o namorado dela estavam com IST.

CARLÃO: E o que é isso?

DEBORA: IST significa infecção sexualmente transmissível, ou seja, é uma doença que agente pega quando transa com uma pessoa que tem a doença, sem camisinha. Existe um monte dessas doenças, e cada uma delas faz com que a pessoa sinta coisas diferentes ou então pode ainda não sentir nada. A pessoa pode sentir coceira, dor, ardência, e pode aparecer corrimento, verrugas e feridas, sendo todos estes no órgão genital.

CARLÃO: “minha nossa”! e isso tem cura? O que é que eu faço pelo amor de Deus?

KATIA: Acalme-se criatura tem cura sim, com exceção da doença que se chama AIDS, mais não é o seu caso. Você só precisa ir o mais rápido possível ao posto de saúde e procurar um profissional capacitado para você iniciar o tratamento junto com sua namorada.

CARLÃO: Que alívio! E eu ainda vou poder transar?



BRUNO: Claro que vai cara, só vai precisar você fazer da maneira mais segura, que é usando a camisinha.

CARLÃO: Ah ta, é melhor mesmo, assim agente evita esses transtornos. Valeu galera, vou me cuidar..., vou agora mesmo para o posto de saúde com minha namorada.

BRUNO: Valeu!

CARLÃO: Tchau galera!

KATIA: Tchau!

DEBORA: Tchau! E ai gente, vamos voltar ao assunto da festa!

BRUNO E KATIA: Vamos!

**A COMUNICAÇÃO NO CUIDADO COM A CRIANÇA HOSPITALIZADA :UM DESAFIO PARA A ENFERMAGEM.**

Greice Kelly Gurgel de SOUZA

Jackeline Carminda Cabral de FREITAS

Líbne Lidianne da Rocha e NÓBREGA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

O Sistema Único de Saúde - SUS contempla ações e princípios como universalidade, equidade, integralidade das ações em saúde, direito à informação e descentralização dos serviços de saúde, proporcionando ao usuário um cuidado ampliado, na tentativa de favorecer a promoção, proteção e prevenção da saúde, dando resolutividade aos problemas da população.

Deve ser ressaltado que, todas as pessoas, qual seja a faixa etária, devem usufruir de uma assistência que zele pelo cumprimento dos princípios. A criança, por exemplo, não pode ser tratada como um adulto em miniatura, devendo ser um sujeito ativo no seu processo saúde-doença. Um ser que tem direitos e autonomia, apesar de estar em formação.

Enfocando a criança em meio hospitalar, em particular, é possível destacar, segundo Fontes (2005), a gravidade deste evento, que afeta a vida das pessoas. A criança se sente acuada e sensível devido ao novo contexto que a cerca: ambiente e pessoas estranhas, dor, medo da doença e medicação, afastamento dos pais e amigos, entre outros. Além disso, algumas das situações de medo e estresse da criança no hospital são reflexo do comportamento dos pais, que as ameaçam dizendo que se elas não colaborarem, terão como punição, uma injeção dolorosa.

Nesse contexto, percebe-se a necessidade da otimização da interação entre profissionais de saúde e pacientes, em especial, as crianças. E isso pode ser alcançado através de um instrumento simples e essencial nos ambientes de saúde: a comunicação.

De acordo com Menezes (1973):

Comunicação significa estar em relação com, representa a ação de pôr em comum, de compartilhar as nossas idéias, os nossos sentimentos, as nossas atitudes. Nesse sentido, identifica-se com o processo social básico: a interação.

Corroborando este conceito de comunicação, Kron (1978) destaca que:

A comunicação penetra em todas as facetas de nossas atividades diárias e relações com as pessoas. É a fundação sobre a qual construímos a compreensão e o respeito mútuo tão essenciais em nossas relações com nossos colaboradores e pacientes.

Dessa forma, a comunicação é um instrumento fundamental durante a assistência de enfermagem, pois por meio dela, pode-se conhecer a fundo os verdadeiros problemas da criança, entender seus medos, traumas e, a partir disso, criar vínculo, intervindo de forma mais precisa, garantindo uma melhor atuação em face aos problemas do sujeito assistido.

Durante a comunicação, geralmente, iniciada pela entrevista, na tentativa de se promover uma maior e melhor interação com a criança e sua família, alguns requisitos devem ser considerados, como: saber ouvir, pois a criança é ativa neste processo comunicacional, não bastando apenas escutá-la, sendo preciso entendê-la; estar atento às expressões não-verbais, como



sinais faciais que indicam dor, angústia, medo e sofrimento, proporcionando privacidade através de um ambiente adequado, silencioso para que a criança fique à vontade e adquira confiança.

O processo de comunicação, segundo Alonso (2001), é dinâmico e nessa interação, os participantes recebem influências mútuas e também do ambiente, comprovando-se a necessidade de se estar atento aos requisitos citados anteriormente.

A ausência de comunicação ou a comunicação inadequada, segundo Martins e Guareshi (1997), pode causar à criança negação da doença e ao tratamento, situações de estresse e depressão, irritabilidade, falta de confiança, medo dos processos invasivos, podendo acarretar também em desconfiança da família em relação ao tratamento e aos profissionais da saúde, principalmente, a equipe de enfermagem.

Estes profissionais estão mais próximos dos pacientes e, com a criança hospitalizada não é diferente. Exige-se, portanto, deles também, a necessidade de exercerem uma comunicação efetiva, com informações aos usuários e família sobre o tratamento. Não estamos subestimando o papel de outros profissionais da saúde como cuidadores e comunicadores, mas, ressaltando a presença do enfermeiro enquanto articulador entre profissionais e a família.

Deste modo, o presente artigo visa investigar, a partir da literatura científica, como o processo de comunicação entre criança/equipe de enfermagem/família vem acontecendo na dinâmica cotidiana dos serviços hospitalares.

Metodologia

Trata-se de um estudo descritivo bibliográfico que visa ampliar e fomentar discussões sobre a temática abordada: a relação comunicativa entre enfermeiro – criança hospitalizada.

A fundamentação teórica foi realizada através da seleção de artigos e de livros científicos, pesquisas na internet em sites de busca como o Scielo e o Google, com leitura integral do material selecionado, a fim de sintetizarmos os principais resultados e as necessidades de discussão da temática, levantadas por bibliografia específica.

Buscamos enfatizar a importância que deve ser dada ao processo comunicacional pelos profissionais de enfermagem, já que são eles os que estão sempre mais próximos do paciente e que acompanham dia-a-dia o seu processo saúde-adoecimento.

Resultados Encontrados

A pesquisa nos possibilitou perceber a fragilidade da comunicação entre a equipe de enfermagem e a criança hospitalizada. Como relata Oliveira & Cassiani (1997), isso se deve ao predomínio de ações bloqueadoras como a não aprovação do comportamento da criança, depreciação, tranquilização da mãe com “clichês” ou comentários estereotipados, em detrimento de ações que promovam o reconhecimento dos sentimentos do paciente, sua presença e esclarecimento e orientação à mãe ou responsável. Segundo os autores, as crianças devem ser informadas quanto ao futuro sofrimento, pois a dor inesperada proporciona uma maior angústia, além da ausência de confiança em relação ao profissional.

Além disso, Figueiredo & Mello (2002) mencionam que a falha no diálogo ocorre pela fragmentação da assistência de enfermagem. A enfermeira encontra-se, na maioria das vezes, bastante atarefada, com falta de tempo, ficando impossibilitada de atender às reais necessidades do paciente, priorizando o saber técnico como foco do relacionamento enfermeiro-criança. Os autores ainda ressaltam que a elevada demanda da clientela é um fator determinante para a não adequação de uma assistência de enfermagem voltada para a troca de informações, não se preocupando em conhecer a criança, tão pouco compartilhar seu sofrimento.



Ao contrário dessa perspectiva, é coerente afirmar que a comunicação qualificada é elemento que não pode ser dispensado em nenhuma etapa do trabalho da enfermagem, acompanhando, por exemplo, o componente educativo.

O componente educativo acompanha, diretamente, o processo de cuidar; isto significa que o processo educativo está presente, intrinsecamente, nos cuidados de enfermagem; enquanto cuidamos, estamos educando, enquanto educamos, estamos cuidando. O processo de cuidar inclui, constantemente, a informação, a orientação, a demonstração, a avaliação e a reconstrução do cuidado, em conjunto com o(s) indivíduo(s) e/ou família(s) (ALONSO; VERDI, 2005, p. 182).

Entretanto, mesmo crendo na inegável indissociabilidade do processo comunicativo com o trabalho da enfermagem em todas as suas facetas, de acordo com Lúcio & Pagliuca, (2008), a comunicação é de difícil execução, pois envolve valores individuais, concepções, mitos e expectativas diante da experiência inédita. Estes autores enfatizam que esta comunicação é um importante instrumento para o envolvimento do profissional com a criança, pois, proporciona uma relação de troca. Porém, nem sempre se constitui em um momento fácil, já que existem barreiras culturais, educacionais, pessoais e ideológicas por parte tanto dos pacientes e acompanhantes como de enfermeiros.

Conforme exposto por Watson (apud WALDOW, 1998), o enfermeiro sabe que a comunicação é um instrumento básico do cuidado, constituindo, assim, saber empírico. Por sua vez, a equipe de enfermagem (auxiliares e técnicos de enfermagem) possui este conhecimento, empiricamente, e ainda envolve seu modo de cuidar com sensibilidade. O autor ainda relata que o desenvolvimento do trabalho com o foco no cuidado deve estar embasado no tocar, olhar, acariciar, confortar, explicar à criança (enquanto usuário de saúde) o que se passa com ela naquele instante. E este cuidado está ameaçado pelas tecnologias médicas, burocráticas e administrativas das instituições de saúde no Brasil.

Camargos e Dias (2008), em seu estudo a cerca do cuidado humanizado envolvendo a comunicação em UTI, acredita que o diálogo é desafiante para a enfermagem e um dos grandes entraves para a concretização desta tem sido o avanço das tecnologias, já que estas acabam distanciando o enfermeiro do paciente.

Nesse sentido, Kumamoto (2007) destaca que brincar é uma forma de comunicar-se, além de ser uma forma imediata de criar vínculos e confiança com a criança. E ainda, promove a continuidade do tratamento, pois, é visto como um instrumento terapêutico, facilitando à criança a familiarização com o ambiente estranho em que ela está inserida. Diante desta perspectiva, acredita-se que a intervenção lúdica também auxilia na comunicação, possibilitando a (re) construção da própria individualidade da criança, que se encontra fragilizada diante do processo de hospitalização.

Considerações Finais

Diante do exposto, percebemos que o avanço das políticas públicas de saúde (criação do SUS) contempla a ênfase em medidas de proteção, prevenção e promoção da saúde, sendo estas passíveis de serem realizadas através de elementos como o vínculo, acolhimento, humanização, entre outros.

No entanto, a comunicação, principal instrumento capaz de tornar tais elementos operacionalizáveis, não se faz presente no dia-a-dia da prática da enfermagem à criança hospitalizada, de forma qualificada. E sabe-se que, seja ela verbal ou não-verbal, sua efetividade é primordial nas relações entre pacientes e profissionais de saúde.



Assim, cabe à enfermagem rever suas intervenções, utilizando-se de tecnologias leves apropriadas na atenção à saúde dos sujeitos, priorizando as relações interpessoais através do afeto, sensibilização da equipe profissional e do estabelecimento de relações de confiança entre as partes envolvidas no processo comunicacional, na tentativa de construir uma prática que harmonize com a nova concepção de saúde do SUS, atrelada à promoção da saúde dos sujeitos.

É imprescindível ainda refletir acerca da própria constituição da dinâmica dos serviços, que muitas vezes dificultam interações e práticas acolhedoras, já que estão sempre com grande demanda de trabalho para todos os profissionais. É preciso, portanto, aperfeiçoar ações cotidianas, como as de educação em saúde, sedimentando-as a partir do conhecimento das necessidades dos usuários, sendo a comunicação qualificada um instrumento para a implementação de mudanças.

Referências

- ALONSO, I. L. K. O processo de comunicação na assistência de enfermagem. In: VERDI, M.; BOEHS, A. E.; ZAMPIERI, M. de F. M. (Org.). **Enfermagem na atenção primária de saúde: textos fundamentais**. Florianópolis: UFSC/NFR/SBP, 2005, v. 1, p. 141-143.
- ALONSO, I. L. K. Consulta de enfermagem. In: VERDI, M.; BOEHS, A. E.; ZAMPIERI, M. de F. M. (Org.). **Enfermagem na atenção primária de saúde: textos fundamentais**. Florianópolis: UFSC/NFR/SBP, 2005, v. 1, p. 144 – 165.
- ALONSO, I. L. K.; VERDI, M. Processo educativo em saúde e a assistência de enfermagem. VERDI, M.; BOEHS, A. E.; ZAMPIERI, M. de F. M. (Org.). **Enfermagem na atenção primária de saúde: textos fundamentais**. Florianópolis: UFSC/NFR/SBP, 2005, v. 1, p. 182 - 189.
- CAMARGOS, AT. DIAS, LO. Um Instrumento importante para a humanizar o cuidado de enfermagem em unidades de terapia intensiva. **Rev. Mineira de Enfermagem**, 2005.
- CARDOSO. S. M. M. Consulta de Enfermagem: Um processo de comunicação enfermeiro/cliente na construção da cidadania. **Rev. Latino Americana de Enfermagem**, 2002.
- CASANOVA, E. G. PORTO, I. S. OLIVEIRA, R. M. P. O cuidado de enfermagem psiquiátrica como espaço para a comunicação na reabilitação psicossocial. **Simpósio Brasileiro de Comunicação**, 2001.
- FIGUEREDO, GLA. MELLO, DM. A comunicação em enfermagem no seguimento de crianças em atenção primária de saúde. **Simpósio Brasileiro de Comunicação em Enfermagem**, Maio 2002.
- FONTES, R. de S. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. **Revista Brasileira de Educação**. n. 29, p. 119 – 139, mai./Jun./Jul./Ago., 2005.
- GUARESCHI, A.P.D.F.; MARTINS, L.M.M. Relacionamento multiprofissional X criança X acompanhante: desafio para a equipe. **Rev.Esc.Enf.USP**. v.31, n.3, p.423-36, dez, 1997.
- LÚCIO, IML. PAGLIUCA, LMF. CARDOSOS, MVML. Diálogo como pressuposto na teoria humanística de enfermagem: relação mãe-enfermagem-recém-nascido. **Rev. Da Escola de Enfermagem da USP**. Vol.04, Mar.2008.
- MERHY, Emerson Elias. Um ensaio sobre o médico e suas valises tecnológicas: Contribuições para compreender as reestruturações produtivas do setor saúde. **Interface – Comunc-Saúde-Educ.** Vol.06, Fev. 2000 p. 109 – 16.



SADALA. MLA. ANTÔNIO, ALO. Interagindo com a criança hospitalizada: utilização de técnicas e medidas terapêuticas. **Rev. Lat. Am. de Enferm.** Vol.03. n2, Ribeirão Preto, jul. 1995.

WALDOW, V. R. **Cuidado Humano - O resgate necessário.** Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1998. 204 p.



A LEITURA E A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Hildevânia da Silva MONTE

Cosmo Gean da Silva MONTE

Rosa Leite da COSTA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

1. Palavras iniciais

Muito se tem discutido sobre o estudo de leitura e produção textual no contexto escolar, pois, sabemos que a leitura é um fator de grande importância para a construção de um texto, de modo que para escrever bem é necessário que o aluno disponha de conhecimentos prévios, para articular as suas idéias. Assim, para nós estudantes de Letras é interessante vivenciarmos, na prática escolar, como é desenvolvido o trabalho com estes conteúdos na educação básica, fazendo uma ponte com as teorias estudadas durante a graduação.

Nestes termos este trabalho, consta de uma análise feita a partir de observação em sala de aula e de um questionário realizado com um professor do sétimo ano “a” do ensino fundamental da Escola Municipal 04 de outubro, na cidade de José da penha/RN. Assim discutiremos as concepções que norteiam a metodologia utilizada pelo docente, na disciplina de língua portuguesa, referente aos aspectos de leitura e produção textual.

Para a análise dos dados, nos baseamos nos princípios teóricos discursivos de Bakhtin (2000), que discute a concepção de linguagem como interação social; em Travaglia (1996) que apresenta as concepções de linguagem presentes no uso escolar; nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, PCN- (1998) que apresentam a importância dos gêneros textuais para a sala de aula; em Dionísio (2002) acerca dessa mesma problemática; entre outros. O objetivo proposto neste artigo é de investigar como ocorre o trabalho com os conteúdos de leitura e produção textual na sala de aula, levando em consideração o posicionamento da professora diante das respostas dadas ao questionário.

Nestas condições, este artigo divide-se em quatro seções: Em um primeiro momento, temos a introdução, que se refere à apresentação dos aspectos temáticos da leitura e produção textual. No segundo momento uma discussão teórica sobre o assunto em questão. Posteriormente, uma análise dos dados obtidos e, por fim, algumas considerações sobre os resultados obtidos na análise.

2- A linguagem e seu funcionamento

O ensino de língua materna nas escolas, muitas das vezes, não atende satisfatoriamente o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, tendo em vista que as abordagens sobre a questão da linguagem ainda não estão bem esclarecidas para o docente. É preciso que se tenha conhecimento de que o estudo da língua, não se resume somente aos aspectos modelares exigidos pela escola, mas que também e, principalmente, deve considerar o princípio da interação social, que se consolida nas práticas de linguagem.

Nos estudos realizados sobre as concepções de linguagem (TRAVAGLIA,1996, p.21), compreendemos que há três diferentes concepções que direcionam o ensino de uma língua. Na primeira, a linguagem é vista com expressão de pensamento, isto é, o falante organiza seu pensamento para depois se expressar. Assim, os enunciados por ele produzidos, quer sejam orais quer sejam escritos, são vistos como algo isolado, pertencente, unicamente, aquele indivíduo, sem considerar que exista um interlocutor capaz de influenciar o falante/escritor no momento em que produzem seus dizeres. Outra concepção que norteia, muitas das vezes, o ensino de língua



portuguesa é a concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Embora esta já traga em si a idéia de que, no processo de comunicação, há mais de um participante, ela ainda se restringe a transmitir informações, a comunicar pelo repasse, de maneira que a mensagem e não os participantes do processo é o elemento que merece maior destaque. É essa concepção que norteia, em grande parte, as atividades de leitura do livro didático, uma vez que elas não levam o aluno a nenhuma reflexão, antes buscam somente as informações específicas, por meio de tarefas que solicitam transcrever e/ou localizar informações.

Se essas duas primeiras concepções de pensar a linguagem e, consequentemente, o ensino de língua portuguesa, não atendem, de fato, ao desenvolvimento das habilidades básicas esperadas para um indivíduo que freqüenta a escola, para o aluno, quais sejam essas habilidades, ler e escrever com proficiência, é necessário pensarmos numa concepção teórica que seja realmente aplicada ao ensino e que lhe renda o desenvolvimento dessas habilidades. Falamos aqui da concepção de linguagem como interação social, em que há o reconhecimento dos participantes do ato da comunicação, os quais se tornam autores sociais, seres ativos, capazes de construir significações pela linguagem. Segundo os PCN (1998, p.20)

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história.

Com isso, percebemos que a linguagem faz parte de todas as instâncias da vida do ser humano e que a escola não pode esconder essa realidade. Há, pois, a necessidade de que a escola ofereça um ensino, cuja proposta vá muito além de ensinar nomenclaturas gramaticais ou de oferecer uma prática de leitura que consista em privilegiar determinados textos em detrimento de outros, pois o aluno é um sujeito social, que tem uma vida fora da escola, que participa de múltiplas instâncias de comunicação, as quais pressupõem interlocutores, propósitos comunicativos e níveis de linguagem diferentes.

Assim, considerando a proposta de ensino dos PCN, é fundamental explorar a diversidade, em sala de aula, das situações de comunicação, pois o aluno precisa obter o conhecimento referente a elas, isto é, o conhecimento dos gêneros textuais. Nesse caso, existe para cada situação comunicativa, um gênero e um texto construídos a partir da necessidade dos interlocutores, em consonância com a própria situação. Segundo Bakhtin (2000) os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados, pertencentes as mais variadas situações de comunicação e bem como nos coloca Marcuschi (2002, p.24) todo texto se materializa num gênero. O trabalho com a diversidade dos gêneros chama atenção do aluno por trazer para a sala de aula muitos textos com diagramação diferentes, uso do não-verbal, assuntos que atendem a interesses particulares ou gerais, entre outros aspectos. Como diz Dionísio (2002 p. 41), com isso as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes.

3 - Novos textos, velhas ou novas metodologias?

A importância de um trabalho que inclua os gêneros textuais é indiscutível. No entanto, somos da opinião de que não adianta apenas levar textos e mais textos para a sala de aula se não há um objetivo pré-definido ou se não há um tratamento adequado para eles. Referimo-nos aqui à metodologia do professor. Esta parece estar atrelada ao conhecimento que o professor deve ter sobre os gêneros, sobre a própria concepção de linguagem como interação social e sobre as práticas de ensino que são essenciais para o domínio da linguagem. Pouco adiantará, por exemplo, um professor levar para a sala de aula uma canção regional se ele limita-se a pedir que



seus alunos identifiquem as marcas da oralidade, sem falar/discutir da riqueza cultural implícita ali, sem falar das condições de produção desse texto, das características do gênero, do papel dos interlocutores. Pior seria ainda se ele, o professor, pedisse para “corrigir” esse texto.

Nestes termos, devemos considerar que as práticas de leitura e de produção textual envolvem determinadas ações, tanto por parte do leitor/produtor como do professor. Consideremos, por exemplo, o caso da leitura. Pela proposta dos gêneros, ler é construir sentidos para o texto (que também pode ser totalmente não-verbal), é penetrar na compreensão da temática abordada, lendo suas entrelínhas, construindo hipóteses que podem ser negadas ou comprovadas, é fazer relações com outros textos, é considerar o nível de linguagem empregado, é compreender quem são os interlocutores desse texto e para quais propósitos ele foi produzido. Neste caso, já não falamos numa simples compreensão, mas numa compreensão que pressupõe a interpretação. Segundo Mussalim, (2003, p. 245)

Interpretar um texto é investigar não só seu conteúdo está atento a sua “semântica”, mas refletir sobre aspectos pragmáticos e discursivos que constituem esse texto e que o fazem ser aquilo que é, aspectos que o fazem estar imerso em um processo histórico, sendo constituído por “realidades” e constituindo outras.

Se como dissemos, ler envolve determinadas ações, as práticas tradicionais de leitura parecem desconsiderar grande parte delas. Já nem falamos mais aqui de não existir essa invasão dos gêneros textuais na sala de aula, haja vista que até mesmo o livro didático de língua materna traz hoje uma seleção de textos variada, falamos aqui do tratamento dispensado a estes textos. Tradicionalmente, a leitura se constitui como uma atividade que consiste em ler para responder um questionário exaustivo, muitas das vezes, questões superficiais que pedem para retirar fragmentos do texto lido, que interrogam sobre questões óbvias, que mandam identificar substantivos, adjetivos, etc. Ao fazer isso, o professor volta à velha concepção de língua como instrumento de comunicação na qual o leitor/ouvinte é passivo, bem como limita a leitura à mecânica da busca de informações específicas, um procedimento utilizado quando precisamos verificar de um número de telefone na lista, quando necessitamos consultar o dicionário ou a enciclopédia, dentre outras coisas de ordem prática. (SOLÉ, 1998). Segundo os PCN do Ensino fundamental (1998 p.69-70):

A leitura é o processo na qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir dos seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informações, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

No caso da produção textual, esta parece caminhar por dois lados: ou se produz o gênero trabalhado ou se produz um texto considerando à temática em detrimento do gênero. Embora, as propostas sejam diferentes, no final, elas deságuam no mesmo propósito, qual seja, na correção dos aspectos gramaticais do texto, quando, quase sempre, é ignorado um nível de linguagem mais informal, pois há a crença na língua padrão como verdade absoluta. Dessa forma, como bem coloca Mussalim (2003, p. 251), o professor muitas vezes está mais preocupado com a “higiene” do texto do que com o “conteúdo” propriamente dito: O que o aluno diz? Porque ele



diz? Para que ele diz? De maneira que o leitor efetivo, em um contexto natural de leitura, não procura correção, mas, dentre outras coisas, informação, tese, argumento, história, emoção.

No caso específico de se adotar apenas a temática independente do gênero, o que mais vemos acontecer são as chamadas redações, as quais, segundo Geraldi, (2005 p. 64) primam pela fórmula, contando o total de linhas, uma linguagem que seduza ou engane o professor e a tipologia textual empregada, ou seja, um texto que seja mais narrativo ou mais descriptivo ou mais dissertativo. O texto, quase sempre, é escrito somente para o professor, ignorando outros interlocutores reais ou imaginários.

A situação parece mais séria quando depois dessa produção ou ainda dessa correção nenhum encaminhamento é dado a esses textos, isto é, quando não há uma proposta de reescrita desses textos. Sabemos que, em muitos casos, o professor leva o texto do aluno para casa, aponta os problemas, geralmente de grafia e de pontuação, devolve e o aluno guarda. Alguns alunos nem sequer olham para as intervenções que o professor fez, porque consideram que já cumpriu sua parte e o professor também cumpriu a sua. Sabemos ainda que muitas vezes não há sequer a leitura do texto produzido. O aluno produz para deixar no caderno.

Todos esses fatores nos colocam diante de uma situação: as práticas de leitura e produção textual não podem caminhar isoladamente. E para que isso ocorra há de fato a necessidade do professor desconsiderar os procedimentos metodológicos que cansam/ fadigam o aluno (os “exercícios” enormes) e os aproxime da seleção variada de textos que antes nem circulavam na escola: charges, horóscopos, manuais de instrução, anúncios publicitários, entrevistas, reportagens, textos literários em geral, entre outros. A leitura deve visar a produção textual, oral ou escrita, e a própria produção deve ser um processo de leitura. É esta a proposta dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para todos os segmentos da educação

4- O que escreve o professor: análise do questionário

Os dados apresentados foram coletados através de questionário respondido pelo professor de Língua portuguesa da Escola Municipal “04 de Outubro”, localizada na cidade de José da penha, RN. Onde também, no período entre 10 e 20 de agosto de 2008 observamos um total de 10 hora/aulas na turma do 7º ano “A”, utilizando notas de campo como instrumentais de pesquisa. Selecionamos, portanto, para nossas discussões, quatro das questões respondidas pelo professor, as quais indagam a respeito de suas concepções teórico/metodológicas.

Na pergunta do questionário dirigida ao professor sobre texto e linguagem, obtivemos a resposta de que “tudo que nos rodeia é linguagem”. E “um texto é toda construção cultural que se adquire um significado devido a um sistema de códigos e convenções. A resposta do professor em relação à linguagem é bastante condensada ao mesmo tempo em que contém uma resposta bastante geral. No entanto, podemos interpretá-la ou situá-la dentro da concepção de linguagem como interação social. Com efeito, a linguagem permeia todas as instâncias da vida, todas as situações comunicativas, sejam elas escritas ou orais, com interlocutores presentes ou distantes, os quais fazem uso de determinada variante lingüística, num grau de maior ou menor nível de formalidade. Em relação a sua concepção de texto, o professor também nos oferece uma resposta dentro da perspectiva sócio-interacional de linguagem, pois sabemos que ao definir um texto com uma construção cultural, há uma proposta que envolvem os interlocutores, as instâncias de comunicação, um caráter interativo de relações de sentidos, abarcando tanto a escrita como a fala.

Para a pergunta, “O que você entende por gêneros textuais?” O docente respondeu que: “São formas discursivas orais ou escritas, puramente verbais ou híbridas com outras linguagens – fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”. Com relação a esta resposta, não há como negar que o professor tem acesso ao conhecimento teórico sobre o assunto. De fato, conforme nos diz Bakhtin (2000), cada esfera de utilização da língua elabora



seus tipos relativamente estáveis de enunciados, isto é, elabora seus próprios gêneros, os quais surgem, transformam-se e desaparecem, conforme a época e a situação de comunicação.

Por fim, ao indagarmos sobre a produção textual, sobre a sua realidade de sala de sala de aula, através da questão “Quando você considera que seu aluno produziu um bom texto?” o professor equivocou-se e nos deu a resposta adequada para a mesma pergunta na forma negativa, que seria “Quando você considera que seu aluno NÃO produziu um bom texto?” A propósito do que ele nos diz: Quando os mesmos não conseguem produzir de acordo com a temática trabalhada, isto é fogem do tema o tempo todo, pois, dessa forma, o texto fica sem sentido.

Notamos nesta resposta que o docente não faz nenhuma referência a uma proposta de produção textual com base nos gêneros textuais. Para ele, importa a temática, o que parece esbarrar numa proposta de produção textual que privilegia um único gênero, a chamada redação escolar. Não cabe aqui, neste momento, julgarmos a prática de produção textual desenvolvida por esse docente. Chamamos atenção apenas para o fato de que, aparentemente, há um desligamento entre os conceitos colocados pelo docente numa primeira instância e o momento em que estes conhecimentos/conceitos deveriam fazer uma ponte com a situação vivenciada por ele. Esperávamos uma resposta em torno dos aspectos comunicativos, composicionais e principalmente funcionais dos gêneros, pois como bem coloca Marcuschi (2003, p.24), o texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. E um pouco antes, os gêneros se definem por seus aspectos formais, mas principalmente por seus aspectos sócio-comunicativos e funcionais. (MARCUSCHI, 2003, P. 21).

5- Na sala de aula: observação de uma prática

Nas observações feitas, entre os dias 10 e 20 do mês de agosto do ano de 2008. O professor deu inicio as atividades trabalhando um texto do livro didático: “Língua origens e influências”, a dinâmica consistiu em dividir a turma em grupos, realizando assim uma leitura coletiva. Logo após a professora fez uma explanação do tema, buscando relacioná-lo à discussão sobre linguagem e variações regionais da língua.

Em encontros seguintes, a professora trabalhou uma leitura visualizada, que consistiu em apresentar um quadro com uma gravura, contido no livro didático, e levantar questionamentos para retomar os conhecimentos prévios do aluno. As perguntas feitas oralmente buscavam chamar a atenção dos alunos para o caráter do texto não-verbal, entre elas: “O que mostra a gravura?”, “Quais os elementos existentes na gravura?” “Que sensações a imagem desperta em você?”.

Após esses questionamentos com a turma, foi pedida uma produção de texto a partir da gravura. Foi dado um tempo para a realização da atividade, e posteriormente cada um dos alunos fez a leitura de seus textos produzidos. Logo após o professor fez a correção, e devolveu os textos para os alunos sem fazer comentários.

Nos últimos encontros, o professor levou um conto intitulado “a aranha” e a metodologia empregada foi a mesma, os alunos reuniram-se em grupo e fizeram à leitura em voz alta para os colegas do grupo. Em seguida o professor fez perguntas orais para a turma, tentando explorar a compreensão do texto, mas só uma minoria respondeu. Então, o professor explicou/ expôs o texto e disse aos alunos que era um conto, mas não deu maiores detalhes. Na seqüência o professor pediu que, individualmente, os alunos copiassem e respondessem uma atividade sobre o conto, a qual se encontrava no livro didático de língua materna. Posteriormente, cada aluno dirigiu-se a carteira da professora para ela vistoriar a atividade realizada, à medida que iam guardando o caderno. Não houve comentários, mediante a turma, a respeito das respostas dadas pelo aluno. Também não houve mais uma atividade de produção escrita.

O quadro descrito nos permite fazer algumas considerações em relação às práticas de leitura e de produção de texto trabalhadas nesta turma. Façamos então um contraponto entre o



que o docente respondeu e o que ele fez. Quase todas as respostas dadas por esse professor, conforme, já comentamos, estão de acordo com a concepção de linguagem como interação social. No entanto, no momento em que observamos a metodologia desse professor, vemos que há uma discrepância entre suas respostas e o trabalho que foi realizado na sala de aula, quando lá estivemos.

O professor, de fato, propõe uma dinâmica de leitura acertada quando reúne esses alunos em grupo, isso facilita aprendizagem à medida que coloca o aluno diante do objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes (DIONÍSIO 2002 p. 41). Também é louvável as relações de sentido que esse professor consegue estabelecer entre o texto objeto de trabalho e outros textos. Nisto, ele respeita um dos princípios da linguagem como interação social, que é o diálogo entre textos, entre as diferentes situações de comunicação, principalmente no caso específico do primeiro texto “Língua origens e influências”, ao estabelecer relações com as variedades lingüísticas.

Embora, esses procedimentos, bem como o emprego de textos não verbais na sala de aula desse professor, sejam, de fato, importantes; a prática de leitura desse professor parece ainda está fortemente presa à concepção de linguagem como sistema de comunicação. Com efeito, pouco adianta dizer ao aluno que um texto é um conto, um bilhete, uma entrevista se não for feito um trabalho de leitura que considere entre outros aspectos a funcionalidade desse texto: para quem foi produzido, por que foi produzido, quem o produziu, onde circula qual a função social deste texto, com que outros textos ele dialoga, etc. Um trabalho que envolva o aluno, levando-o a emitir opiniões, a colocar-se diante do texto, emitindo opiniões ao seu respeito. No momento em que o professor solicita uma atividade cujo objetivo é apenas buscar informações no texto, pois é isso o que pensamos de uma atividade realizada individualmente e que só o professor tem acesso a ela, já não há um trabalho na perspectiva de interação. Não há interlocutores de fato ou, se há, ele é único, ele é o professor. A ler, segundo os PCN (1998 p.69) é extraír informações, decodificando letra por letra, palavra por palavra, mas é uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência.

Em relação à produção textual, o pouco que pudemos ver nos revela que ainda há um trabalho nos moldes da redação, aquela que o aluno escreve para o professor corrigir, correção esta que, como bem coloca Mussalim (2003, p. 251) consiste mais numa higienização do texto, em seus aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos, do que numa busca pela significação, pelo conteúdo do texto, pelas idéias transmitidas, pelas relações intertextuais.

Outro fator que nos chama a atenção é o fato do professor está muito preso ao livro didático, todos os textos foram de lá. As temáticas para a produção textual também foram do livro, bem como as atividades escritas de leitura. Como dissemos, o livro didático hoje comporta uma variedade muito grande de gêneros, mas o professor precisa mediar esse trabalho, precisa perceber a funcionalidade dos gêneros contidos nesses manuais, tornando as práticas de leitura e de produção textual menos cansativas e mais estimulantes.

Ao analisarmos essas observações, nesse primeiro momento, vemos que as respostas dadas pelo docente da turma muito pouco condiz com sua prática, isto é, embora este docente tenha acesso à teoria sobre ensino centrada na concepção de língua como interação social, parece haver um divisor de águas na hora de aplicar esse conhecimento, de maneira que, pelo menos, nas atividades de leitura e de produção textual ainda prevalece as concepções de linguagem como expressão do pensamento e, principalmente de linguagem como sistema de comunicação.

6 - Palavras finais

O trabalho aqui apresentado é uma singela contribuição no sentido de discutir as práticas de leitura e de produção no contexto da sala de aula do ensino fundamental. Buscamos saber se as concepções de linguagem já são, de fato, claras para o professor no sentido de analisar como



seu trabalho é desenvolvido e chegamos à constatação de que o professor ainda não consegue entender bem o que seria uma proposta de ensino que considere os aspectos sócio-comunicativos da língua, como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.

Constatamos, ainda, que o professor no primeiro momento, por suas respostas, nos tentou mostrar conhecimento sobre a concepção de linguagem como interação social, sobre os gêneros textuais. No entanto, nossas análises revelam que, embora em alguns momentos, esse professor transmita em sua fala, no contexto da sala de aula, uma visão de linguagem menos tradicional, pareceu ficar claro que ele apenas absorve mecanicamente determinados conceitos, sem conseguir restabelecer uma relação prática com sua atuação profissional, limitando, dessa forma, as atividades de leitura e de escrita, a algo mecanizado. Falta-lhe, em especial, compreender uma metodologia de trabalho que abarque a importância dos gêneros textuais.

Como estudantes de letras e docentes que somos, estamos cientes da importância desse trabalho e a partir dessa experiência, procuraremos também melhorar, por meio de leituras, as concepções teóricas que orientam e/ou que venham orientar nossa atuação em sala de aula.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa: 5^a a 8^a séries. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- DIONÍSIO. P **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- GERALDI, J. W. **Sobre produção de texto na escola.** O texto na sala de aula. São Paulo; Ática, 2005
- MARCUSCHI, L. A. **Gêneros Textuais: definição e funcionalidade.** In: DIONISIO, A. P. (org.) Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- MUSSALIN, F, BENTES, A. C. (org.) **introdução a lingüística 1- domínio e fronteiras.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6^a ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998
- TRAVAGLIA, L. c **gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1 e 2 graus. São Paulo: Cortez, 1996.



A MÍDIA E O MERCADO DO CORPO

Hudson Pablo de Oliveira BEZERRA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

Esse trabalho surgiu de uma experiência vivida com o Programa Trilhas Potiguares da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na cidade de Itaú – RN, tendo como base a oficina “A mídia e o mercado do corpo”, desenvolvida no período de 07 a 12 de julho de 2008, como forma de articular as ações desenvolvidas para a educação e inclusão social, meio ambiente, preservação e difusão cultural, políticas públicas e cidadania, áreas temáticas norteadoras da política de extensão da Pró-Reitoria de extensão da UFRN.

O Programa Trilhas Potiguares foi criado na UFRN em 1996 e tem como objetivo principal propor novas formas de aplicação do conhecimento gerado na universidade, a partir do contato com as demandas da comunidade externa, buscando a construção solidária do saber voltado para o desenvolvimento sustentável das comunidades. Tendo como fundamento o princípio da indissociabilidade, entre o ensino, pesquisa e extensão, o programa implementa-se utilizando metodologias que contemplam a participação dos diversos atores sociais, o aproveitamento do capital social, o patrimônio institucional, valorizando os elementos culturais e sócio-espaciais do lugar.

A participação no programa inclui professores e alunos de graduação que se dispõem a desenvolver trabalhos relacionados à suas respectivas áreas de conhecimento em municípios do estado do Rio Grande do Norte, oportunizando a saída do ambiente de sala de aula e a vivência em múltiplos laboratórios sociais, o contato com diferentes realidades, as faixas etárias distintas dos participantes e a parceria com outras áreas, através da promoção de mini-cursos, oficinas, palestras e outras atividades. Desse modo, tenta assegurar condições reais para aplicação dos conhecimentos produzidos na universidade, contribuindo para uma formação pessoal e profissional.

Buscando articular os objetivos do programa, procurei discutir e refletir sobre o corpo e a mídia, através de uma oficina intitulada “A mídia e o mercado do corpo”, tendo como foco principal a mídia na transformação do corpo em mercadoria de venda, consumo e separação de grupos, devido ao destaque desses assuntos no cenário atual e como forma de perceber sua influência na sociedade contemporânea.

Essa oficina foi desenvolvida como prática educativa e não teve como proposição inicial apresentar respostas objetivas, mas refletir sobre como somos influenciados pela mídia na construção de um corpo como sinônimo de “status” e “beleza”, objetivando ainda promover reflexões sobre a influência da mídia na construção da imagem corporal; verificar as formas que a mídia se apropria para construir e divulgar os seus objetivos; pensar consequências ao “utilizarmos” o corpo como mercadoria; discutir formas de agir com autonomia e emancipação, entre outros.

Nesse contexto, a mídia passa a ser vista como meio através do qual serão veiculados produtos, idéias e atitudes que buscam estimular a população para o grande mercado de consumo; já o corpo, vem assumir em diversos momentos uma postura de “mercadoria”, onde lhe são atribuídos valores, símbolos e significados a serem comercializados entre a população, transformando o imaginário social.

Assim, esse trabalho se apresenta como um relato de experiência e de discussões teóricas sobre o corpo, enfatizando os valores e significados que este recebeu em sua construção



histórica, além de enfocarmos como ele é tratado e veiculado pela mídia e quais influências tem gerado no mercado de consumo atual.

Metodologia

A oficina surgiu como proposta a ser analisada pela coordenação do Programa Trilhas Potiguares e, com a aprovação, buscou-se discutir a temática de uma forma que conseguíssemos integrar a população do município onde estavam sendo realizados os trabalhos com os participantes do grupo.

Na organização da oficina, observamos a necessidade de apresentar conceitos referentes a corpo, mercado e mídia, realizando um percurso teórico e apresentando diferentes pontos de vista, além de utilizarmos estratégias que nos permitissem conhecer qual imaginário é permeado no pensamento das pessoas sobre o tema discutido e como elas percebem sua influência.

A oficina foi inicialmente proposta ao público de escolares do Ensino Médio, porém, durante a realização das inscrições a procura se deu por um público bastante variado. Dessa forma, tornou-se difícil manter a coerência entre uma faixa etária específica, passando a ser integrada por um público bastante heterogêneo, composto de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Essa variação de idades levou-nos a agir inicialmente com uma visão preconceituosa, onde pensávamos que isto configurar-se-ia como empecilho para o desenvolvimento do nosso trabalho, porém para surpresa de todos essa característica veio a acrescentar nos resultados obtidos. Todos conseguiram se posicionar e contribuir especificamente de acordo com sua realidade, permitindo conhecer diferentes formas de ver e pensar como o corpo, o mercado e a mídia se interligam e quais implicações podem gerar.

Para o desenvolvimento da oficina, procurei utilizar estratégias que dinamizassem as discussões. O primeiro momento foi o de apresentações, realizado através de uma dinâmica que tem como objetivo a fixação dos nomes e o esclarecimento dos objetivos da oficina. A sala manteve-se organizada em um grande círculo para que não tivéssemos no expositor a figura de “comandante”, mas sim de mediador, permitindo aos participantes uma visão ampla de todos durante as discussões.

O segundo momento dos trabalhos aconteceu através da divisão em seis pequenos grupos, onde cada grupo ficaria responsável por expor em cartazes, através de desenhos, como percebem os corpos de atores, atrizes, super-heróis, heroínas, garotos e garotas propaganda. Utilizamos esses 'modelos de corpos' por estarem freqüentemente presentes na mídia e serem vislumbrados como exemplos a serem seguidos por crianças, jovens e adultos. Com o término dos trabalhos, cada grupo se responsabilizaria por apresentar aos demais o que havia produzido.

Após as apresentações, realizou-se uma breve discussão sobre como podemos definir corpo, mercado e mídia, mostrando diferentes olhares e atribuições de autores sobre o tema. Prosseguindo, tentamos eleger no grande grupo características de um “corpo perfeito” para que pudéssemos fazer um paralelo com os trabalhos anteriormente apresentados. Finalizamos com outra dinâmica, proporcionando novamente o desenvolvimento do trabalho em grupo como forma de descontração e união.

Resultados

Para realizarmos nossas discussões sobre o corpo como objeto de consumo e desejo veiculado pela mídia, iniciamos com definições de diferentes áreas de conhecimento. Em seguida, para aprofundarmos, nos apropriamos de referenciais teóricos de autores que discutem essa temática no interior da Educação Física.



Abordaremos diferentes visões de corpo, iniciando com a definição do dicionário de Língua Portuguesa Aurélio (2000), que atribui ao corpo significados como: “substância física de cada homem ou animal; cadáver; a parte do organismo humano e animal formado pelo tórax e abdome”, entre outras. Essas definições se propõe inicialmente a atribuir significado ao termo “corpo” como forma de facilitar o entendimento dos envolvidos na realização da oficina, deixando evidente uma visão reducionista ao defini-lo como algo apenas material, levando-nos a fazer relação com o que predominou na filosofia por muito tempo, ou seja, o corpo apenas como instrumento da alma.

Na filosofia clássica, situamos o pensamento de Descartes, que afirma que o corpo humano é do domínio da natureza, o que não acontece com a alma. Para Descartes, “o corpo é puramente corpo, assim como a alma é puramente alma”. Essa visão, ao separar radicalmente as dimensões corpo e alma, reforça a idéia de funcionamento corporal, como uma máquina que atua através de princípios mecânicos próprios (Descartes apud Silva, 2001, p. 14).

Na física clássica, o corpo é visto como “todo objeto material que ocupa um espaço e tem por principais propriedades: a extensão em três dimensões, a impermeabilidade e a massa” (Japiassú e Marcondes, 2006). Essa definição atribui ao corpo o sentido de um objeto inanimado, composto somente de características físicas que podem ser facilmente mensuráveis através de testes e medidas como peso e altura, além de caracterizar-se como algo que não possui a capacidade de interagir com o meio e com os outros.

Segundo Silva (2005),

Esta doutrina da instrumentalidade irá preponderar na concepção de corpo presente na filosofia do período medieval, enquanto na modernidade, por meio do cérebro, passa a ser caracterizado, em especial a partir dos partidários do materialismo vulgar, como produtor da alma, mantendo, em última instância, o mesmo esquema explicativo de instrumento para algo.

Na área médica, a linguagem com a qual o corpo será visualizado é aquela que se constrói de forma estritamente biológica, podendo muitas vezes ser definido como um aglomerado de células. Da mesma forma, na ciência moderna, o corpo passou por uma geometrização, fazendo com que o “ser humano” se afaste de sua materialidade. (Silva, 2001)

Essa visão reducionista do corpo tem prosseguimento. A forma quantitativa que o corpo se apresenta no interior das áreas biomédicas está relacionada com a desconsideração das subjetividades humanas e das diferenças étnicas e culturais. Silva (2001) afirma que todas as técnicas utilizadas para analisar seus parâmetros biológicos são materiais. Para ela:

... não se considera a possibilidade de avaliação subjetiva ou a radicalização dos diferentes gêneros de vida. O corpo em questão é sempre aquele da identidade biológica da espécie humana; como tal reforça a necessidade de redução da qualidade à quantidade, tanto no que se refere as diferenças entre grupos culturais, gêneros, personalidades, níveis de treinamento, como no que se refere à compreensão dos estados de saúde e doença (Silva, 2001, p. 35).

Silva (2001) ainda nos fala sobre a obra de Foucault, onde o corpo assume uma posição na sua análise social e sua compreensão perpassa um organismo no qual circundam diferentes signos, como: linguagens, moedas, entre outros.

Com o seguimento do processo histórico e cultural, novas visões surgiram, como a que atribuiu ao corpo o valor de cultura. Segundo Silva (2001), a “cultura é fundamento de todos os fenômenos do corpo humano, tal qual seu fundamento biológico. Ao se criarem modos de vida diferentes, criam-se também modos de funcionamento orgânico diferentes” (Silva, 2001, p. 36).



Então, se modificadas as condições ambientais e culturais de vida dos indivíduos, serão também afetados os sistemas fisiológicos.

Hoje identificamos uma nova utopia centrada no corpo, a saúde em aliança com a beleza e junto a essa utopia percebemos que a comunicação se torna um elo de poder no processo de globalização. Para Silva (2001):

O corpo se encontra no centro dessa nova utopia; os esforços em torno desse ideal são justificados pela sua identificação com um novo arquétipo da felicidade humana. A passagem para esse novo universal dá-se por meio da tecnologia que investe profundamente nas questões do corpo, ela mesma identificada com o progresso e a serviço do mercado, que busca se expandir ilimitadamente (Silva, 2001, p. 55).

Evidenciamos então que os meios de comunicação interferem nos ideais de corpo, saúde e beleza. O corpo passa a ser visualizado como meio através do qual pode-se chegar a um ideal de felicidade, e a tecnologia investe inesgotavelmente na produção de produtos que a ele estão relacionados.

O cuidado com o corpo na busca de uma melhor aparência a ser projetada em público, tornou-se gradativamente uma necessidade para os indivíduos. Dessa forma as práticas corporais, suas técnicas, produtos e a expectativa do corpo, contribuem para ampliação de um mercado das aparências. Essa ampliação é acompanhada pelo crescimento de uma gama de conhecimentos relativos ao corpo nas áreas da estética, saúde e educação.

Os meios de comunicação de massa irão atuar como mediadores para coagir os indivíduos a corresponderem a uma expectativa de corpo. O que se percebe é que existem estratégias de marketing em torno de padrões de beleza, criados através de uma nova relação dos indivíduos com sua dimensão corporal.

Dos indivíduos, esperam-se ações na busca pelas dimensões corporais “perfeitas”, que devem vir através da dieta, do exercício intenso, da capacidade de suportar dor e da exaustão. Nas propagandas, o corpo tem assumido papel de destaque, veiculando imagens de juventude em liberdade, imagens de opulência e saúde, erotismo, dentre outras, para vender os mais diversos produtos (Silva, 2001).

Desse modo, a mídia cria diferentes imagens a partir das expectativas de corpo, incentivando através de vários elementos o consumo, que atua na busca pelo status social, pela sedução que se deseja incentivar e a tribo da qual se deseja fazer parte. Porém, torna-se aqui importante relatar que, “não se pode ter qualquer corpo desejado, não se pode operar um cancelamento das diferenças individuais e culturais” (Silva, 2001, p. 87), mesmo que os meios de comunicação de massa propaguem a necessidade de desafio a ser superado.

Para Villaça e Góes (1998), “pensar o corpo hoje é pensar suas performances, seus limites, numa visão que o contemple como um dos elementos constitutivos do amplo universo semiótico, no qual se produzem as subjetividades” (Villaça e Góes, 1998, p. 29). Nessa visão, o corpo ultrapassa os limites do biológico e consegue assumir uma posição superior, ao levar em consideração o seu inconsciente, sua sexualidade, linguagem e os valores e crenças culturais.

A medicina e a biologia perderam o monopólio do objeto corpo, em proveito das ciências humanas que o revelam trabalhado pelo inconsciente, a sexualidade, a linguagem, atravessado pelo imaginário fantasmático e também construído pelo social, como produto de valores e crenças culturais. (Villaça e Góes, 1998, p. 76)



A partir dessas atribuições ao corpo e da interferência da mídia na formação dos padrões de beleza, analisaremos de forma suscinta os resultados obtidos através das atividades realizadas em grupo pelos participantes da oficina.

Percebemos nos trabalhos apresentados que os participantes da oficina possuem um imaginário do corpo masculino como um amontoado de massa muscular, demonstrado pelos fortes traços que delineiam a musculatura dos desenhos, também deixam evidente características de um baixo teor de gordura, vitalidade, força, vigor, seriedade, insensibilidade, entre outras.

Já nos desenhos dos corpos femininos, percebemos uma menor definição da musculatura, talvez associada ao imaginário do feminino como “frágil”. Ainda apresentam estaturas menores; enfocam o uso de acessórios como pulseiras, brincos, colares, bolsas; as mãos ficam postas para trás assumindo a idéia de modelos e manequins; os cabelos são longos; os rostos afilados; além das características que mais são acentuadas, por serem associadas a sensualidade feminina, como: o quadril largo, cintura fina, região glútea acentuada, coxas torneadas, seios protuberantes e abdome “sequinho”. Verificamos dessa forma que a mulher é visualizada numa perspectiva que vem enfocar a maternidade, a sensibilidade, a sensualidade, a fragilidade, a submissão, a vaidade, entre outras.

De maneira geral podemos perceber que os desenhos apresentados demonstram características de jovialidade, beleza, saúde, disposição, e outras, que estão relacionadas diretamente ao bem estar e à qualidade de vida, bem como aos padrões de beleza que são impostos pela mídia.

Conclusão

Diante dos estudos realizados e através das apresentações dos trabalhos produzidos durante a oficina, podemos perceber que circunda na sociedade atual padrões específicos de corpo e beleza. Esses padrões possuem como principal construtor as imagens veiculadas e produzidas pela mídia.

Nos trabalhos apresentados e nas discursões realizadas sobre o “corpo perfeito”, percebemos que ambos se assemelham fortemente aos corpos que diariamente são veiculados pela grande mídia, sejam nas propagandas, novelas, filmes e outros, comprovando assim que a mídia influencia na construção dos ideais de beleza. Esta, também atua no mercado como incentivadora do consumo, buscando a formação de um “corpo” homogêneo onde as pessoas devem manter-se adequadas a um determinado padrão para que possam fazer parte de grupos, ganharem status social, entre outros.

Dessa forma confiamos que esse trabalho tenha contribuído no sentido de permitir reflexões sobre os padrões de corpo e beleza que são impostos pela mídia, esclarecendo que nem todas as exigências por ela feitas podem ser alcançadas coletivamente. É importante deixar claro que os sujeitos se constituem de estruturas e mecanismos de funcionamento específicos, por isso cada sujeito tende a guardar consigo suas particularidades. Acreditamos também, que este tenha servido para que possamos visualizar através das “imposições”, diferentes interesses das classes que dominam.

Portanto, esperamos que o trabalho possa servir de base para futuros estudos que busquem discutir os fenômenos corpo, mídia e mercado e suas influências na sociedade. Assim, sugerimos que sejam elaboradas propostas de intervenção que possam ser desenvolvidas no ambiente escolar, proporcionando esclarecimentos e reflexões sobre os padrões de corpo que nos são impostos pela mídia, através de estratégias como palestras, oficinas, mesas de debates, exposições, relatos, mini-cursos, entre outros.

Referências



COSTA, M. V.; SILVA , M. D. C. Homem Anúncio: o corpo como manifestação midiática. XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – UERJ.

FERREIRA, A. B. H. Miniaurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da Língua Portuguesa. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Dicionário Crítico de Educação Física. Ed. Unijuí, 2005.

JAPIASSÚ, H; MARCONDES, D. Dicionário básico de Filosofia. 4 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 2006.

JOHNSON, A. G. Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

SILVA, A. M. Corpo, Ciência e Mercado: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade. Campinas – SP: Autores Associados: Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

VILLAÇA, N. e GÓES, F. Em nome do corpo. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.



IMAGINÁRIO: COMPREENSÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – UERN/CAMEAM

Hudson Pablo de Oliveira BEZERRA

Simone Martins AQUILINO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

Este trabalho foi desenvolvido como fragmento dos debates e discussões realizados no Projeto de Pesquisa “Da cultura do futebol ao futebol como cultura” da Linha de Pesquisa do Imaginário no Esporte que integra o Grupo de Pesquisa Educação Física, Sociedade e Saúde do Curso de Educação Física (CEF), do *Campus Avançado “Prof. Maria Elisa de Albuquerque Maia”* (CAMEAM) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

O projeto de pesquisa “Da cultura do futebol ao futebol como cultura” tem como eixo de debate três questões centrais relacionadas ao telespectador com base na Copa do Mundo de Futebol do ano de 2006, que são: a mídia, no que se concerne às informações e seus significados; a emoção, no que concerne à experiência do consumo do espetáculo e, finalmente, uma análise das transformações sociais derivadas do espetáculo esportivo.

Diante das discussões realizadas na linha de pesquisa sobre o Imaginário no Esporte, objetivamos inicialmente neste trabalho, identificar a compreensão dos alunos do curso de Educação Física UERN/CAMEAM sobre questões relacionadas à temática do Imaginário e sua aplicabilidade à área. Visamos que este possa servir de base para futuras intervenções que busquem expandir o conhecimento relacionado ao Imaginário e as possíveis transformações que pode provocar na forma de pensar e agir dos alunos.

O Imaginário, segundo Maroun e Vieira (2004, p. 5) pode ser resumidamente descrito como “sentidos, símbolos e significados que emergem em dado contexto sócio-histórico-cultural e são compartilhado por uma sociedade ou grupo, influenciando decisivamente as relações sociais”.

Para o Coletivo de Autores (1992, p. 50) a Educação Física será entendida como uma “prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal”. Assim como o imaginário, esta carrega consigo sentidos, símbolos e significados que emergiram em contextos sociais, históricos e culturais específicos de um grupo. Dessa forma podemos compreender que ambos apresentam forte ligação entre suas características, evidenciando alto grau de semelhança entre Cultura Corporal e Imaginário.

Assim, buscarmos diante do ponto de vista dos alunos verificar as possíveis relações das suas respostas com a literatura de pesquisadores da área, levando em consideração o que nos diz Gaston Bachelard (1996, p. 18) “a ciência, tanto por sua necessidade de coroamento como por princípio, opõe-se absolutamente a opinião. [...] Não se pode basear nada na opinião: antes de tudo, é preciso destruí-la”. Portanto, é através do confronto entre a “opinião” dos alunos e os “teóricos” da área, que esse conhecimento pode progredir do nível de senso comum e tornar-se conhecimento científico devidamente elaborado, estruturado e comprovado.

Metodologia



O presente estudo utilizou de questionários abertos de forma descritiva com objetivo de verificar a percepção dos alunos do curso de Educação Física UERN/CAMEAM sobre questões do Imaginário. Estes foram elaborados com o propósito de ampliar as discussões da temática do Imaginário e suas contribuições no universo acadêmico dos alunos do curso de Educação Física.

O instrumento de pesquisa foi elaborado por membros do projeto de pesquisa “Da cultura do futebol ao futebol como cultura”, a partir da necessidade de entender algumas indagações realizadas pelos alunos aos componentes do projeto, tais como: Qual relação do Imaginário com a Educação Física? O que é imaginário? O que ele se propõe a estudar? Quais as contribuições do Imaginário na Educação Física? entre outros.

Este estruturou-se a partir de 5 questões, onde as questões 1^a e 4^a são específicas ao controle estatístico do grupo de pesquisa. A 1^a questão, pretende saber se os alunos foram informados sobre assuntos referentes a pesquisa no curso de Educação Física do CAMEAM, e a 4^a busca indicações de novas formas de observarmos o Imaginário dentro da linha de pesquisa do Imaginário no Esporte. As demais questões buscam compreender como os alunos percebem e entendem o Imaginário e a sua relação com a Educação Física. A 2^a questão pretende verificar qual o entendimento os alunos possuem do imaginário, a 3^a sobre como observar o Imaginário aplicado ao curso de Educação Física e a 5^a refere-se à maneira de como eles se vêem pensando, pesquisando e escrevendo sobre o Imaginário no Esporte.

A população para este trabalho foi composta por acadêmicos do curso de Educação Física do CAMEAM/UERN, sendo a amostra de 40 entrevistas. Os questionários foram aplicados de forma aleatória, entregando-se 10 para cada período do curso com visita posterior para recolhimento, não havendo acompanhamento dos entrevistadores no momento das respostas, tendo em vista que tal presença poderia servir para indagações e esclarecimentos que modificariam a idéia original existente nos entrevistados.

Dos questionários que foram entregues obtivemos o retorno de 19, onde 4 foram de alunos do 8º período, 9 do 6º período, 5 do 4º período e apenas 1 do 2º período. Deixando evidente grande omissão dos alunos para responderem as perguntas apresentadas, ou seja, apenas 48% foram devolvidos respondidos, tendo como predominante no número de devoluções o 4º período e o 2º período como mais omissos de todos.

O tratamento dos dados seguiu técnica de análise de conteúdo, em que a partir das leituras das respostas são identificadas recorrências que permitem construir categorias mais amplas a partir das quais é possível trabalhar com análises mais aprofundadas baseadas em teorias específicas para o estudo em questão.

Neste trabalho enfocaremos com maior ênfase a análise da segunda questão, que visa compreender como os acadêmicos do Curso de Educação Física entendem as questões relacionadas ao Imaginário, verificando suas opiniões sobre essa temática.

Resultados

Apresentaremos agora as respostas obtidas através dos questionários aplicados aos alunos, juntamente com algumas análises feitas através da literatura especializada na temática em questão. Por meio das entrevistas realizadas, pudemos perceber que entendimento é permeado no pensamento dos alunos entrevistados do curso de Educação Física sobre o Imaginário.

Dos 19 questionários que obtivemos retorno, todos os entrevistados responderam a 2^a questão, e como supracitado, esta nos norteará como subsidio para análise desse estudo. Quando analisamos esta questão, que indaga sobre o entendimento dos alunos relacionado ao Imaginário, obtivemos grande heterogeneidade no sentido das respostas. Dentre elas, podemos citar a resposta de um aluno que afirma “até o momento não entender nada relacionado a esse assunto”, principalmente pelo fato deste configurar-se como recente nas discussões realizadas na área de Educação Física e ter origem no campo da Filosofia.



Quando analisamos as respostas de dois alunos, pudemos verificar que estes entendem o imaginário como algo individual, particular a cada sujeito, que não consegue transpor essa individualidade e ser comum a um determinado grupo de pessoas. Segundo eles o Imaginário é “algo que parte de cada um”, “existe só em minha mente, que só faz parte do meu eu”, evidenciando assim uma forte contradição entre essas respostas e o que diz Maroun e Vieira (2004, p. 2) apud Maffesoli (2001):

O imaginário estabelece um vínculo, é cimento social, ultrapassa o individuo, impregna o coletivo, ao menos, parte do coletivo. Logo se o imaginário liga, une uma mesma atmosfera, não pode ser nunca individual. Mais do que isso, só existe imaginário coletivo.

Dessa forma, de acordo com Maroun e Vieira, o Imaginário não pode ser compreendido como algo particular de um indivíduo, pois sua dimensão rompe as barreiras da individualidade atingindo quantidades maiores de pessoas que constituem grupos com características semelhantes, podendo criar e modificar o modo de pensar, e consequentemente alterar a forma de agir, divergindo dessa forma das respostas anteriormente apresentadas pelos alunos.

No decorrer das nossas análises, verificamos nas respostas de três alunos que o Imaginário é tratado como algo que não se faz presente na realidade, sendo considerado como, “algo fictício”, “algo que é fantasioso”, “fato irreal”, propagando a idéia de que este se apresenta somente nos pensamentos das pessoas como criações que fogem ao contexto da realidade, adquirindo características de falsidade e engano. Na verdade tal afirmação é um entendimento errôneo, pois segundo Maroun e Vieira (2004),

O imaginário é determinado pela idéia de fazer parte de algo. Partilha-se uma filosofia de vida, uma linguagem, uma atmosfera, um símbolo, uma idéia de mundo. Assim sendo, o imaginário é real, uma força social, podendo ser comparada a uma aura: sabemos que ele existe, percebemos sua influencia, no entanto não podemos quantificá-lo. O imaginário não é palpável.

Diante do que foi acima citado, percebemos que o imaginário não pode ser quantificado, porém não significa dizer que ele seja inexistente em nossa realidade. Podemos assim, relacioná-lo com os sentimentos; sabemos que estes existem e conseguimos sentir suas influencias em nossas atitudes e comportamentos, mas não podemos expressar através de quantidades e medidas a sua representatividade e influência em nossas relações sociais.

Semelhante às respostas acima apresentadas, três alunos entrevistados argumentaram que o imaginário pode ser compreendido como “aquilo que é introduzido de forma abstrata”, “é tudo aquilo que é subjetivo, abstrato, fruto da imaginação” e “é algo empírico abstrato que está presente em nossos pensamentos”, esse entendimento vem reforçar a idéia que o imaginário só está presente no âmbito da subjetividade, sem apresentar relevância nos atos concretos no nosso dia-a-dia, tanto para as pessoas quanto para a sociedade. Bachelard (1978) opõem-se a esse pensamento quando diz que: “o concreto se revela como uma promoção do abstrato, pois é o abstrato que fornece os eixos mais sólidos da concretização”.

Deste modo, o imaginário quando classificado como abstrato não se restringirá ao âmbito da subjetividade, pois como citado por Bachelard, é o abstrato que fornece os instrumentos necessários para concretização de nossas ações.

Na seqüência foram apresentadas três respostas onde os alunos entendem que “o imaginário não esta presente no nosso cotidiano”, “só pode ser pensado e idealizado” e “algumas vezes trazemos á realidade”, essas respostas sugerem que o Imaginário é sinônimo de imaginação, corroborando dessa forma com Trindade e Laplatine (1996) quando dizem que “a imaginação pode ser compreendida como tudo aquilo que não existe, um mundo oposto à



realidade concreta". Quanto a isso Neves (2001) explica que, "O imaginário reconstrói ou transforma o real; funciona como uma imaginação transgressora do presente, refere-se a um possível não realizável no presente, mas que pode vir a ser real no futuro". Neste ponto de vista, o imaginário tem capacidade de se fazer presente na realidade, atuando como modificador e transformador das relações sociais, caso não seja no presente possivelmente no futuro.

Semelhante ao pensamento de Neves (2001), Augras (1995) afirma que "o imaginário está no cotidiano, em todos os momentos na realidade em que se vive". Embora semelhantes quanto à presença na realidade, estes diferem nos aspectos relacionados ao tempo em que estão presentes, sendo que para Augras estará presente em todos os momentos e para Neves possivelmente no futuro.

Prosseguindo os estudos, um aluno expõe que "O imaginário diz respeito a uma idéia permeada no pensamento das pessoas de forma comum", proporcionando o entendimento de que o imaginário de um mesmo grupo ou uma sociedade é semelhante, pois, nosso Imaginário está relacionado com o contexto que estamos inseridos.

Para outro aluno, o imaginário corresponde a "tudo que pode ser pensado podendo ser certo ou não", e de acordo com a literatura estudada podemos falar que o que determina o certo ou o errado para as pessoas, é o significado atribuído as "coisas", estando diretamente relacionado com a nossa cultura. Para Maroum e Vieira (2004):

O indivíduo não lida diretamente com as coisas, e sim com os significados atribuídos às coisas, o que se desenrola através da cultura. O ambiente cultural, portanto, é formador do simbolismo e este, o simbolismo, pode ser entendido como o resultado do concreto e "real" do imaginário.

Percebemos que a cultura, como parte ou o aspecto integrante da vida coletiva, está relacionada à produção e transmissão de conhecimentos e a criação intelectual e artística, influenciando diretamente na atribuição de significados as "coisas". E será através desses significados atribuídos, que construiremos símbolos representando nosso concreto e real no meio em que vivemos, servindo como ponte que permita as pessoas realizarem julgamentos entre o certo e o errado, bonito e feio, fácil e difícil, bom e mal, amor e ódio, alegria e tristeza, entre outros.

Com a continuidade das análises, três alunos argumentaram que o imaginário pode ser entendido como a capacidade de "criatividade", "percepção" e "inteligência", esse entendimento, embora de forma superficial, aproxima-se do pensamento de Augras (1995) quando diz que "o imaginário concerne todas as criações do homem que vão desde pensamentos simples até pensamentos mais complexos como a ciência".

Por fim, dois alunos mostram entender que o imaginário "é tudo o que podemos perceber no outro, de uma forma subjetiva", "se trata de como visualizamos o outro", dessa forma, descrevem o imaginário como aquilo que conseguimos perceber no outro, ou seja, os símbolos que atribuímos às pessoas. Maroun e Vieira (2004) apud Durand (1997) "não demonstra uma diferenciação clara entre o símbolo e o imaginário", por isso, "o mais importante é entender que ambos se caracterizam pela função de mediadores nas relações que os indivíduos estabelecem com eles mesmos, com o outro e com tudo o que está ao seu redor".

Como verificado acima, um dos alunos complementa sua afirmação dizendo que o imaginário é aquilo conseguimos perceber no outro "de uma forma subjetiva", onde Maroun e Vieira (2004) apud Braunstein e Pépin (1999) vem esclarecer que:

O corpo não se revela apenas enquanto componente de elementos orgânicos, mas também como fato social, psicológico, cultural, religioso. Sua subjetividade está sempre produzindo sentidos que representam, diferencialmente, sua cultura, desejos, paixões, afetos, emoções, enfim, o seu mundo simbólico.



Portanto não devemos compreender o sujeito apenas como um aglomerado de células que devem ser analisadas isoladamente fora de um contexto, mas sim, como um ser inserido em um contexto social, histórico e cultural específico, capacitado para agir através do funcionamento de vários fatores que se interligam tornando um só, influenciado tanto dos seus aspectos materiais como subjetivos.

Conclusão

Diante dos estudos realizados, percebemos que o Imaginário possui forte ligação com a área da Educação Física, tornando-se mais forte quando esta tematiza formas de atividades expressivas corporais que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de Cultura Corporal. Dessa forma, tivemos como objetivos em nosso trabalho, identificar a compreensão dos alunos do Curso de Educação Física sobre questões do Imaginário e sua aplicação a área, e de acordo com as respostas apresentadas pudemos fazer algumas considerações sobre esses entendimentos.

Percebemos nas respostas apresentadas e no confronto com o referencial teórico de estudiosos da temática que, o entendimento dos alunos sobre o Imaginário mostrou-se divergente, em especial pelo fato de na maioria das vezes notarmos que as respostas apresentadas pelos alunos opõem-se ao pensamento dos estudiosos da temática. Isso mostra que essa área do conhecimento é teoricamente desconhecida ou nova para a maioria dos graduandos em Educação Física UERN/CAMEAM, revelando muitas vezes valor de desprezo e insignificância.

Este trabalho é de fundamental importância, pois, a partir dele pudemos conhecer superficialmente o entendimento dos alunos sobre o Imaginário. Dessa forma, poderá servir para elaboração de estratégias de intervenção que busquem uma discussão mais aprofundada dessa temática, tais como, debates, seminários, mesas redondas, fóruns temáticos, entre outros, descobrindo quais os benefícios para formação do profissional de Educação Física, sendo capaz de entender atitudes que se fazem presentes na nossa realidade social.

Portanto, vemos que este estudo servirá de base, proporcionando alguns conhecimentos necessários para intervenção nas especificidades do grupo entrevistado, também para ser utilizado em pesquisas futuras que sintam a necessidade de descortinar o Imaginário relacionado a outras temáticas, visto que este se configura como passo importante rumo à transformação na forma de pensar e agir das pessoas.

Referências

AUGRAS, M. **Psicologia e cultura.** Rio de Janeiro: Nau, 1995.

BACHELARD, G. **A filosofia do não; O novo espírito científico; A poética do espaço.** Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha; Traduções de Joaquim Jose Moura Ramos... (et al). São Paulo: Abril Cultural, 1978.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico:** contribuições para uma psicanálise do conhecimento. Tradução Estela dos Santos Abreu. – Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

LAPLATINE, F.; TRINDADE, L. **O que é imaginário?** Col. Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.



MAROUN, K. E VIEIRA, V. **Imaginário social e Educação Física:** um novo olhar sobre a cultura corporal. UERJ. 2004.

NEVES, J. **Reflexões sobre a Ciência do Imaginário e as contribuições de Durand:** um olhar iniciante. Revista Eletrônica do Centro de Estudos do Imaginário. Ano I nº. 2 - Julho - Setembro 2001. <<http://www.cei.unir.br/artigo23.html>>



**A CEGUEIRA NARCÍSICA NO CONTO “LAÇOS DE FAMÍLIA” DE CLARICE LISPECTOR.**

Iandra Fernandes Pereira CALDAS

Antônia Marly Moura da SILVA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

O conto “Laços de família” é um dos treze textos que integram a obra de mesmo título. Nesse livro, as histórias, em sua maioria, são protagonizadas por personagens femininas. Na obra, a autora por meio das tramas e das descrições dos conflitos interiores de suas heroínas, contesta, de forma engenhosa e metafórica, a convivência entre parentes próximos fisicamente, mas, distantes uns dos outros emocionalmente e encarcerados em identidades narcísicas que os impedem de se enxergarem dentro das relações que mantêm entre si.

A formação de identidades narcísicas nos remete ao mito de Narciso, que adquire influencia decisiva na nossa cultura. O homem sempre buscou compreender sua identidade, mas nunca essa temática foi tão discutida. O sujeito contemporâneo vive um momento direcionado para o conhecimento de si e do outro, tentando inconsistentemente saber quem é aquele diferente de nós e que ao mesmo tempo nos reflete. O interesse e a curiosidade pelo diferente, através da percepção do eu – tu caminha para o surgimento da consciência, á busca da individualidade e a construção da identidade do sujeito.

Porém, as identidades modernas estão entrando em colapso, o sujeito que antes tinha uma identidade unificada e estável, vive na sociedade moderna uma crise de valores que o leva a assumir:

identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2005, p.13)

Esta realidade é fruto de profundas mudanças sociais, econômicas, de classe e de gênero que vêm se processando ao longo do século XX. O avanço tecnológico proporcionou profundas transformações na sociedade e nas relações interpessoais, o cotidiano foi invadido por eletrodomésticos, microcomputadores, aparelhos de última geração, sem que ninguém saiba se é decadência ou renascimento cultural. O ambiente moderno significa que entre nós e o mundo estão os meios tecnológico de comunicação que simulam uma realidade virtual, eles nos informam sobre o mundo e o refazem transformando-o em um grande espetáculo. Assim, ”novas formas sociais requerem novas formas de personalidade, novos modos de socialização, novos modos de se organizar a experiência.” (LASCH, 1983 p.76).

A cegueira narcísica

“Laços de família” relata a história de Catarina, personagem principal da narrativa, que recebe em sua casa a visita da mãe por alguns dias, período em que a convivência é muito difícil entre os membros da família. Há um conflito latente entre o marido e a sogra, pois, incomodado com a presença desse suposto “estranho” em sua casa, a figura masculina passa a discordar das opiniões desse terceiro sujeito sobre seu lar e a criação de seu único filho. Os laços que os unem



são aparentes, porém a verdade da relação somente se explicita no momento da despedida. Há um desejo contido de alívio e satisfação no momento da separação como se pode ver no fragmento que segue:

a mulher e a mãe acomodaram-se finalmente no táxi que as levaria à estação. A mãe contava e recontava as duas malas tentando convencer-se de que ambas estavam no carro. (LISPECTOR, 1991, p.117).

Catarina acompanha sua mãe até a estação e durante o trajeto conversam sobre assuntos banais, como se elas nada tivessem para partilhar. O diálogo é retórico, pois Severina insiste em falar do comportamento de seu neto, numa conversa evasiva, dispersa e sem sentido. Catarina, por outro lado, se perde em divagações sobre as atitudes da mãe e dos dias transcorridos em seu lar. Inesperadamente, o diálogo é interrompido com uma freada do carro; o movimento brusco lança mãe e filha, uma contra a outra, numa intimidade de corpo há muito esquecida. O choque faz despertar sentimentos adormecidos, e reflexões sobre o passado.

Catarina olhava a mãe, e a mãe olhava a filha, e também a Catarina acontecera um desastre? Seus olhos piscaram surpreendidos... Porque de fato sucedera alguma coisa, seria inútil esconder: Catarina fora lançada contra Severina, numa intimidade de corpo há muito esquecida, vinda do tempo em que se tem pai e mãe. Apesar de que nunca se haviam realmente abraçado ou beijado. Do pai, sim Catarina sempre fora mais amiga. (LISPECTOR, 1991, p.119).

O caminho que mãe e filha percorrem é difícil e conflitante ela não só se desloca fisicamente, mas também subjetivamente, o que a incita a refletir acerca do relacionamento com a mãe, o marido, o filho e consigo mesma. Quando a mãe segue viagem, Catarina retorna ao lar pronta para romper com muitos dos laços que a aprisionam. Livre da presença da mãe, ela reencontra o filho e o marido e, como num passe de mágica, se redescobre como mãe e como mulher. Após este trajeto, todos os personagens sofrerão profundas mudanças na vida familiar e pessoal

Em “Laços de família”, o poder encantatório da palavra e das imagens poéticas simboliza o inexpressível. De forma metafórica, verifica-se no conto que o “ver” e/ou “não ver” é temática recorrente, como podemos observar no fragmento abaixo:

Catarina olhava a mãe e a mãe olhava a filha, e também a Catarina acontecera um desastre? Seus olhos piscaram surpreendidos, ela, ajeitava depressa as malas, a bolsa, procurando o mais rapidamente possível remediar a catástrofe (LISPECTOR, 1991, p.119).

Nesse duplo gesto de contemplação, Catarina olha sua mãe e ausculta seu mistério e sua condição de filha, mulher e também de mãe, percebendo seu reflexo na imagem refletida. No ato de olhar, ocorre uma simbiose mãe e filha, entre o objeto refletido e o ser que o refletiu. Através da imagem de sua mãe, ela cria uma imagem dela própria, ou seja, por meio do reflexo, ela vê-se. Ou seja, ao contemplar a imagem de sua mãe, Catarina volta-se para dentro de si, procura apreender-se, alcançar-se, como Narciso diante da fonte.

Vale salientar que em “Laços de família”, o ver não está circunscrito à matéria refletida, pois remetem ao interior do personagem. O ver é metafórico, está voltado para as profundezas do eu dessas mulheres que se contemplam mutuamente.

Desconstruindo o célebre dito popular, tal como apresenta Guimarães Rosa, o conto poderia ser resumido a partir do conteúdo do adágio, *Pior cego é o que não quer ver* (1979), pois na narrativa as mulheres – mãe e filha - se olham e o ato de olhar configura-se como uma ação



metafísica, emblematizando um gesto em que “ser” e “ver” se confundem o que nos faz lembrar a afirmação de Novaes em seu consagrado livro *O olhar*: “ver mais do que se vê, é acender a um ser latente.” (1998, p.14). Catarina não se enxerga como filha e, apesar da consciência da presença de sua mãe, não expressa qualquer laço afetivo e natural entre familiares. Não ocorre o ver platônico que denota a idéia de conhecimento. Em suma é a imagem de duas mulheres, estranhas, que se esqueceram delas mesmas.

Catarina estava sob a iminência de lhe perguntar se não esquecera nada... - Não esqueci de nada? Perguntou a mãe. Também a Catarina parecia que haviam esquecido de alguma coisa, e ambas se olhavam atônicas – por que se realmente haviam esquecido, agora era tarde demais. (LISPECTOR, 1991, p.120)

Em várias passagens do conto os personagens se perguntam o que haviam esquecido. A sensação de vazio é premente e constantemente, elas vasculham a memória em busca de respostas. Não lembravam ou não queriam lembrar, resgatar o que estava aprisionado na alma? O esquecimento é prova de que talvez elas prefiram não lembrar. O esquecimento seria o subterfúgio utilizado para esconder o que sentem. É provável que elas tenham esquecido, acima de tudo, de amar uma a outra; nesse caso, lembrar seria doloroso. É o que se pode inferir no momento em que colidem fisicamente dentro do automóvel, quando acontece um “desastre”, uma “catástrofe”. Assim, pela primeira vez, ambas, conseguem ver, perceber e entender a situação vivida. A filha contempla a mãe e, por um lapso da memória, o ato é recíproco, como podemos verificar no relato do narrador:

quando uma freada súbita do carro lançou-as uma contra a outra e fez despencarem as malas.Ah!ah! exclamou a mãe como a um desastre irremediável, ah! dizia balançando a cabeça em surpresa, de repente envelhecida e pobre. E Catarina olhava a mãe, e a mãe olhava a filha. (LISPECTOR, 1991, p.119).

Na representação do eixo temático ver e/ou não-ver, a cegueira materializa-se no olhar estrábico da personagem, textualmente referido na caracterização da personagem: “com seus olhos escuros a que um ligeiro estrabismo dava um contínuo brilho de zombaria e frieza.” (LISPECTOR, 1991, p. 117). Assim, por um problema de deficiência visual, a personagem não consegue, realmente, enxergar. Logo, confluem duas cegueiras, a cegueira psicológica e a cegueira física.

A cegueira psicológica nos remete a simbologia da cegueira narcísica. Os sujeitos narcísicos não se reconhecem porque negam o que são. Catarina e a mãe “são incapazes de distinguir entre uma imagem do que se imaginam ser e uma imagem do que realmente são.” (LOWEN, 1993, p.17).

Neste contexto, o indivíduo configura-se como um sujeito narcísico, fruto de uma cegueira psíquica que leva a uma cegueira social, o sujeito tem um olhar alienado para si mesmo e para o mundo. É possível que a estranheza e o automatismo contribuam para a ruína das relações sociais e familiares, sendo assim; mãe e filha não percebem a semelhança existente entre elas, pois atuam como duas estranhas. Aqui é oportuno lembrar o que afirma Freud sobre o efeito da estranheza, segundo ele, “o estranho é aquela categoria do assustador, que remete ao que é conhecido, de velho, e há muito familiar.” (1996, p. 238). Ambas são conscientes dos laços entre elas - mãe e filha - mas, não se reconhecem como tal.

Ninguém mais pode te amar senão eu, pensou a mulher rindo pelos olhos; e o peso da responsabilidade deu-lhe à boca um gosto de sangue.Como se “mãe e filha” fosse vida e , repugnância.Não, não se podia dizer que amava sua mãe. Sua mãe lhe doía, era isso. (LISPECTOR, 1991, p.120.)



Este encontro com o “eu”, através do jogo epifânico do olhar, pode provocar diversas reações emocionais e extremas que podem variar da atração a repulsa ou a estranheza. O estranhamento é um sentimento primitivo “pois este estranho não é nada novo ou alheio, porém algo que é familiar e há muito estabelecido na mente, e que somente se alienou desta através do processo de repressão.” (FREUD, 1996, p.258). O outro, a imagem é o nosso reflexo, estranhamos então, por assim dizer, por não aceitar a imagem que se reflete tal qual como ela se apresenta, é algo que desejariam que fosse oculto, mas que veio a tona. Esta imagem refletida se constitui no duplo, que causa em Catarina “um gosto de sangue”, “repugnância”, “dor”, estes sentimentos se explicam segundo Brunel:

O duplo é ao mesmo tempo idêntico ao original e diferente – até mesmo o oposto – dele. É sempre uma figura fascinante para aquele que ele duplica, em virtude do paradoxo que representa (ele é ao mesmo tempo interior e exterior, está aqui e lá, é oposto e complementar), e provoca reações emocionais extremas (atração/repulsa). (1998, p.263)

Catarina é o duplo da mãe, apesar de não reconhecê-la dentro de si, por isso a sensação de estranheza frente à mãe, ela estranha aquilo que é familiar, mas deveria ter sido apagado, esquecido. Mãe e filha coexistem uma dentro da outra, reconhecer este fato provocava em Catarina reações de medo ou até mesmo repulsa por que tem plena consciência de que não gostaria de ser igual à mãe.

A mensagem cifrada no próprio nome

Um dos focos enigmáticos do conto é a escolha providencial dos nomes dos personagens. No conto, os nomes próprios têm a função de antecipar elementos da história narrada, são signos que ora velam ora revelam o drama das personagens. Considerando o caráter sínico desse suporte poético, observamos a engenhosidade semântica contida nos nomes e, sobretudo, sua relação com o enredo. Catarina do “grego Katharé: a ‘pura’, ‘casta’”. (GUÉRIOS, 1981, p.89). É a figura que mantém um relacionamento distante com a mãe; Severina, palavra originária do masculino Severino, cuja acepção deriva do sentido de “severo”. (GUÉRIOS, 1981, p.225). O significado contido no vocábulo nos induz a pensar que a severidade proposta no signo do nome próprio materializa-se na estranheza da relação mãe e filha.

Antônio é nome da personagem masculina, o marido engenheiro, o sujeito que carrega no nome a imagem do homem comum, seguindo os moldes de uma cultura patriarcal, como se observa no decurso do enredo. Antônio casara-se com Catarina ainda “moço e cheio de futuro”, proporcionara-lhe “apartamento arrumado, onde tudo corria bem” (LISPECTOR, 1991), cabia-lhe apenas manter o controle sobre a mulher e o filho.

No jogo anagramático é perceptível também a forma como mãe e filha se refletem, a forma como a mãe habita na filha, de forma plástica. Severina ”vive” em Catarina, está realidade é verificável no anagrama que se propõe entre os nomes:

C A T A R I N A
S E V E R I N A

Catarina carrega no signo do nome próprio a sina da procura, pois no próprio radical da palavra CATAR, contida em seu nome, está emblematizada a perspectiva da busca, da procura. Etimologicamente, *catar* significa “escavar” (GUÉRIOS, 1981, p.89), desse modo, diríamos que Catarina busca algo, talvez a si mesma.

No caso específico de sua mãe, Severina, o radical SEVER (IN) A, sugere um comportamento “severo, inflexível, de caráter austero, que demanda circunspeção”



(FERREIRA, 1999), desta forma pode-se concluir que Severina é aquela que tolhe que castra a constante busca de Catarina por si mesma.

A coincidência na terminação, RINA, nos leva a perceber que as histórias das duas mulheres se confluem e se confunde, uma está contida na outra, ou melhor, dizendo, uma se impõe a outra, invadindo, machucando, marcando sua identidade, sua forma de ser. Aparentemente, é mais fácil fugir desta realidade quando a mãe não encontra-se presente “sem a companhia da mãe, recuperara o modo firme de caminhar: sozinha era mais fácil.” (LISPECTOR, 1991, p.122). A força que Severina exerce sobre a filha é de natureza psicológica, como se sua presença a impedisse de ser o que é, castrasse seus sentimentos, suas emoções.

Entre mãe e filha os sentimentos foram banidos. Catarina transformou-se em uma mulher fria, possivelmente por herança da mãe. Em sua casa, as manifestações de carinho e afeto não existem, para a personagem é difícil expressar afeto.

O caminho até a estação é tenso, a conversa é fria e distante; no momento em que ambas colidem, a freada impõe ao leitor do conto uma reflexão sobre a carga semântica expressa nesta ação, que poderíamos denominá-la como o momento de epifania na narrativa. A freada propicia a revelação, que somente ocorre no exato instante em que mãe e filha colidem:

Porque de fato sucedera alguma coisa, seria inútil esconder: Catarina fora lançada contra Severina, numa intimidade de corpo há muito esquecida, vinda do tempo em que se tem pai e mãe. Apesar de que nunca se haviam realmente abraçado ou beijado... Catarina viu então que sua mãe estava envelhecida e tinha os olhos brilhantes... Não, não se podia dizer que amava sua mãe. Sua mãe lhe doía, era isso. (LISPECTOR, 1991, p. 119).

O choque físico entre mãe e filha remete a um choque subjetivo e emocional, propiciando a Catarina compreender sua condição de sujeito perdido em sua própria história de vida. Aparentemente, é um acontecimento simples do cotidiano, uma freada que conduz a personagem filha a um momento de revelação. É um baque violento que transcende o olhar, dizendo mais que a própria palavra.

Estreitos os laços físicos e por consequência a relação afetiva, duas consequências surgem daí: a primeira é a identificação entre Catarina e Severina e a segunda é a abertura para o descortinar de um mundo novo.

Desta forma, o caminho até a estação se faz longo e difícil, pois além de físico é subjetivo, para mãe e filha o desejo de conhecer-se não ocorre somente em Catarina. Já no trem, Severina tira o espelho da bolsa e se contempla. Em sua atitude contemplativa diante do espelho, o objeto traz à tona toda sua simbologia, pois funciona como instrumento de iluminação, conhecimento. No entanto, ele pode não refletir a realidade, mas aquilo que desejamos vê. Como nos coloca ECO:

é preciso considerar que a imagem especular não é uma duplicata do objeto, é uma duplicata do campo estimulante ao qual se poderia ter acesso caso se olhasse o objeto ao invés da sua imagem refletida. (ECO, 1989, p.20).

O espelho é um pretexto para o devaneio e reconhecimento do amor de Severina por ela mesma, como ocorre com o jovem Narciso. É o símbolo do narcisismo clássico. O olhar de Severina é severo e narcisista. Talvez ela nunca tenha olhado a vida além de si mesma “olhava-se compondo um ar excessivamente severo onde não faltava alguma admiração por si mesma.” (LISPECTOR, 1991, p.120).

Ao deixar a mãe na estação, o caminho de volta para casa é leve, pois entre o sonho e o devaneio, Catarina se coloca como uma mulher moderna, mesmo que apenas em sua



indumentária e modo de mascarar a realidade: "Caminhava serena, moderna nos trajes, os cabelos curtos pintados de acaju." (LISPECTOR, 1991, p.122). Observando esta cena, é possível inferir que a personagem configura-se como sujeito capaz de se adequar à paisagem urbana. Ou será que tudo não passava de uma máscara?

Mesmo consciente da realidade vivida, Catarina volta ao seu lar; o percurso é marcada pelo anseio de liberdade. Desperta, agora Catarina pode analisar sua condição de sujeito, avaliar sua suposta liberdade e pensar sobre a possibilidade de ser uma mulher com direito de ir e vir. Todas as reflexões empreendidas, talvez nem tenham respostas. O certo é que o reencontro com a mãe trouxe à tona todos os fantasmas do passado, todos os medos e incertezas. Em outras palavras, na verdade, a visita da mãe "havia aberto um caminho que lhe ardia no peito." (LISPECTOR, 1991, p.123).

Após o instante de epifania Catarina chega ao apartamento e reencontra o filho. Olhar o filho denuncia algo. É ele quem a faz lembrar daquilo que deixaram de fora de suas vidas, daquilo que foi usual e ao mesmo tempo proibido: afeto, amor, carinho, compreensão.

O menino, não tem nome no conto, é assim esvaziado de sua individualidade, como se de fato nele habitasse algo que sempre foi inominável para essa família. O marido pensa: "de onde nascera esta criatura (o filho) vibrante, se não do que sua mulher e ele haviam cortado da vida diária." (LISPECTOR, 1991, p.127).

Catarina demonstra seu carinho ao filho, através de um abraço brusco e inconsciente, quase grotesco: "a mulher sentia um calor bom e gostaria de prender o menino para sempre a este momento" (LISPECTOR, 1991, 123). Após este instante de explosão do sentimento, há muito guardado, o menino dirigi-se a ela chamando-a de "mamãe", sem pedir nada, gratuitamente, o que Catarina aceita de bom grado, como um ato divino, inexplicável, único, simbolizando um rito de passagem da desordem para a ordem interior, o equilíbrio necessário àquebra de uma barreira de silêncio emocional, atitude aparentemente intransponível. Neste instante único.

Com os olhos sorrindo de sua mentira necessária e, sobretudo da própria tolice, fugindo de Severina, a mulher inesperadamente riu de fato para o menino, não só com os olhos: o corpo todo riu quebrado, quebrado, quebrado um invólucro, e uma aspereza aparecendo como uma rouquidão. (LISPECTOR, 1991, p.124).

Neste momento impar da comunicação entre mãe e filho, a realidade das vidas que se construíram vem à tona, parece que pela primeira vez ambos haviam se reconhecido como mãe e filho. No entanto, no instante seguinte o encanto é quebrado o menino chama-a de "feia", nesta cena o poder mágico da palavra põe em cena gestos em que o oposto é reforçado acordando-a para a realidade do ritual de conquista da liberdade.

Logo em seguida, Catarina resolve sair em companhia do filho e o marido, assustado, rebela-se contra a atitude da mulher, como se pressentisse o momento de liberdade que a mulher conquistara:

quem sabe se sua mulher estava fugindo com o filho da sala de luz bem regulada, dos móveis bem escolhidos, das cortinas e dos quadros? Fora isso o que ele lhe dera. Apartamento de um engenheiro. (LISPECTOR, 1991, p.126).

O marido de Catarina é um engenheiro, profissão da área de exatas, o que favorece a prática do cálculo da ação medida e planejada, do que possivelmente foi rotina na relação familiar. Porém, agora a situação é outra, Catarina acorda e mantém o controle sobre aquele momento, numa troca de papéis. A cena configura a surpresa e temor do marido ao entender que, em se tratando de relação verdadeira, ele é excluído.



O marido repetiu a pergunta que, mesmo sob sua inocência de frase cotidiana, inquietou-o: aonde vão? Via preocupado que sua mulher guiava a criança e temia que neste momento em que ambos estávamos fora de seu alcance eles transmitisse a seu filho... mas o quê? (...) Agora mãe e filho compreendiam-se dentro do mistério partilhado (...). Mas e eu, e eu? perguntou assustado. Os dois tinham ido embora sozinhos. (LISPECTOR, 1991, p.125).

Talvez aquele momento fosse intrigante por que o marido parece saber que sua mulher ultrapassou uma barreira ao perceber o sentimento de afeto do filho, quando verbaliza seu amor pela mãe, quebrando assim a barreira (herança) de silêncio e ausência de carinho.

Também, neste contexto é relevante observar que a rua, o espaço que, segundo Roberto da Matta (1997), é o espaço público da liberdade, da desordem e tido como masculino, fora invadido por Catarina. Nessa cena, o marido aparece na janela, limite entre a casa e a rua, espaço de contenção. Habitulado a controlá-la, o marido, em pleno sábado, sozinho, encontra-se perdido e surpreso com a atitude da esposa. O sábado, comumente considerado o dia da folga, da fuga do cotidiano, da liberdade, é também o dia tido como do homem, aquele que pode usufruir do lazer, da ociosidade e do prazer de simplesmente contemplar a vida e sua mulher, sentado em sua poltrona. Sendo assim, ao ver Catarina sair, ele reflete; "À tarde de sábado sempre fora 'sua', e, logo depois da partida de Severina, ele a retomava com prazer. "(LISPECTOR, 1991, p.123). Sendo assim, ao ver Catarina sair com o filho, quebrando a rotina, ele não a reconhece.

Enquanto tenta curtir o sábado, o marido observa atônito, a mulher ir embora: "ele a olhara da janela, vira-a andar depressa de mãos dadas com o filho, e dissera-se: ela está tomado o momento de alegria sozinha." (LISPECTOR, 1991, p.127)

Catarina, por sua vez, cai em si e decide resgatar a vida que perdeu, o sábado propicia essa passagem para uma semana que começa e a abertura para uma nova vida, seu próprio rito de passagem. Somente assim, tomando as rédeas de uma vida que se perdeu, tirando a máscara, Catarina se apercebe como sujeito. Transformada e consciente, ela poderá desfazer os falsos laços de filha, de dona de casa e de esposa.

Considerações finais

Partindo de pressupostos filosóficos e psicanalíticos, da simbologia do espelho e do olhar e da concepção moderna do mito de Narciso, verificamos que no conto "Laços de família" de Clarice Lispector, a problemática da identidade apresenta-se configurada na caracterização dos personagens e em outros elementos da narrativa. Catarina, a figura central da história narrada configura-se como um sujeito narcísico, fragmentado e estilhaçado.

Nessa perspectiva, buscando o Mito de Narciso e a simbologia da fonte ou a magia da imagem especular (reflexo do próprio eu), o conto possibilita uma maior reflexão sobre a condição humana, bem como sobre os aspectos que envolvem a vida, a duplicitade e as vicissitudes do ser humano diante da própria imagem.

Catarina, personagem central do conto, após experimentar em sua vida adulta, enquanto mãe, filha e mulher a cegueira narcísica, consegue, finalmente, perceber-se refletindo a imagem da mãe e entender o papel que representa o encontro com o próprio ser através do desdobramento no outro. Nesse despertar epifânico ecoa os significados da simbologia do espelho, um processo através do qual o sujeito toma conhecimento de si mesmo e de sua própria existência.

Referências



BRUNEL, P (Org.). **Dicionário de mitos literários**. 2º ed. Tradução de Carlos Sussekind *et. al.* Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

CAVALCANTI, R. **O mito de narciso**: o herói da consciência. São Paulo: Cultrix, 1992.

ECO, U. **Sobre os espelhos e outros ensaios**. Tradução de Beatriz Borges. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio século XX**. 6ª ed. São Paulo. 1999.

FREUD, S. Sobre o Narcisismo: uma Introdução. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Traduzido do Alemão e do Inglês sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro. Imago, 1996. p. 81-107.

_____. O estranho. **Obras completas de Sigmund Freud**: Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Traduzido sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1990. V. 18. P. 12-85.

GUÉRIOS, **Dicionário Etimológico de nomes e sobrenomes**. São Paulo. Editora Ave Maria LTDA.1981.

HALL, S. **A identidade na pós modernidade**. 11. ed. Tradução Tomaz T. da Silva e Guacira L. Lovro. Rio de Janeiro: DP & A. 2006.

LASH, C.A **cultura do narcisismo**. Trad. Ernani Pavanell. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

LISPECTOR, C. **Laços de Família**. Rio de Janeiro. Francisco Alvas Editora. 1991

LOWEN, A. **Narcisismo**: negação do verdadeiro *self*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1993.

MATTA, R. **A casa e a rua**: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

NOVAES, A. *et al.* **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

ROSA, J. G. **Tutaméia**: terceiras estórias. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.



O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM E A INCLUSÃO NA ESCOLA REGULAR

Ilder Layanna Arruda de Sousa GALDINO
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

1. A inclusão e o pedagogo como mediador da aprendizagem

O projeto foi desenvolvido durante o período entre agosto/2007 e fevereiro/2008, na Creche do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, com o objetivo de promover a inclusão escolar e social do sujeito de nossa pesquisa, uma criança com SD, através da mediação realizada pelo pedagogo na relação escola-família. Para tanto, foram realizadas intervenções pela mediadora baseadas no currículo da sala de aula do aluno e avaliações de todas as atividades aplicadas no período, além de estudos bibliográficos, estudo de caso e pesquisa de campo.

A história da educação das pessoas com deficiência tem início no século XVI, com iniciativas de médicos e pedagogos que desafiavam os conceitos presentes na época de que estas pessoas eram ineducáveis. Apesar das tentativas destes profissionais, a “institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para tratamento dos considerados desviantes” (MENDES, 2006, p.387), promovendo a segregação explicada como uma forma das pessoas com deficiência serem mais bem cuidadas e protegidas. Contudo, assinala-se que esta era uma maneira de defender a sociedade dos então considerados “anormais”. Com a institucionalização da escola obrigatória no século XIX e a crescente demanda por educação em uma sociedade que se moderniza a partir da idéia do Estado de direito e dos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade, os deficientes passam a se constituir um grupo social que requer cuidados educacionais, sendo-lhes destinado as classes especiais. Estas funcionavam na escola regular e atendiam os alunos que apresentavam algum tipo de deficiência ou dificuldade de aprendizagem. A partir desta ampliação da educação escolar para a população em geral, o acesso das pessoas com deficiência vai sendo conquistado, constituindo o modelo de educação especial como um sistema paralelo ao sistema educacional geral.

Na década de 1960, com a eclosão dos movimentos sociais e a luta pelos direitos humanos, diversos grupos sociais se organizaram, buscando conscientizar a sociedade sobre os prejuízos causados pela segregação das pessoas com deficiência em escolas e salas especiais, indicando a necessidade da integração escolar, concebida como

[...] um processo com vários níveis, através dos quais o sistema educacional proveria os meios adequados para atender as necessidades dos alunos. O nível mais adequado seria aquele que melhor favorecesse o desenvolvimento de determinado aluno, em determinado momento e contexto. (MENDES 2006, p.391)

O modelo de integração embora assegurasse o acesso da pessoa com deficiência à escola, não garantia sua participação no contexto educacional, uma vez que a escola não era preparada para receber o aluno com necessidades educativas especiais, de modo que se exigia que o próprio aluno se adequasse ao funcionamento tradicional da escola. Apesar do avanço na proposta pela integração, esta concepção na prática, se efetivava como mais um processo de segregação.

Na busca da superação da segregação, o debate da educação inclusiva, na década de 1990 ganha destaque nas discussões acadêmicas e sociais, sob a idéia de que a escola precisa



reformular seus currículos, suas formas de avaliação, promover a formação de professores e adotar uma política educacional mais democrática e inclusiva.

A escola tem como função preparar, instrumentalizar a criança para a vida, proporcionando-lhe o desenvolvimento das habilidades físicas e acadêmicas, bem como as habilidades sociais (SAAD, 2003, p.126), porém, em se tratando de pessoas com necessidades educativas especiais, esse papel da escola torna-se um caminho complexo e cheio de barreiras devido às estruturas físicas, falta de material e formação adequados dos docentes. Segundo Branco, (2007, p.45) “[...] na perspectiva inclusiva, a escola precisa oferecer oportunidades de desenvolvimento de comportamentos e atitudes, baseados na diversidade humana e nas diferenças individuais dos seus alunos.”, o que é encarado, principalmente pelos professores, como um desafio, pois têm-se constatado, a existência de preconceito entre os profissionais da educação e na sociedade em geral, partindo-se da suposição de que os alunos especiais, neste caso em estudo, as pessoas com SD, não são capazes de se desenvolverem cognitivamente.

A proposta de inclusão das pessoas com deficiência em escolas comuns é recente. No mundo, inicia-se com a Conferência de Jomtien em 1990, que assegura a educação para todos através de um novo paradigma educativo e escolar, para a construção de novos cenários e de relações inéditas, de outro senso comum, de outros valores e práticas para a educação. Depois, estes princípios são reforçados com a Declaração de Salamanca (1994) que objetiva fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. No Brasil, o marco é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que propõe o direito da pessoa especial à educação na classe comum, como está explícito em seu Capítulo V, artigo 58: “Entende por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.”. Nestes termos, educadores, gestores e pais, ainda estão no traçar do caminho pela inclusão.

Neste processo de aprender, destaca-se o papel dos educadores e da escola, em oportunizar condições à família para que possam ajudar o desenvolvimento da aprendizagem, pois muitos pais ficam a mercê de dúvidas e questionamentos sobre como agir em relação ao processo de aprendizagem de seus filhos. Deste modo, a interação da escola-família torna-se fundamental para o processo de inclusão. Para tanto, o pedagogo como mediador dos processos de aprendizagem e da relação escola-família é o profissional capaz de efetivar elos de interação. Ele participa do processo educacional ministrado na escola em que o aluno está inserido, conduzindo a proposta pedagógica ao cotidiano familiar do mesmo, o que permite a participação e integração não apenas do professor, mas dos familiares e do mediador no processo de aprendizagem, visando a superação das dificuldades educativas desse educando.

Desta forma, o trabalho executado pelo pedagogo mediador juntamente com a escola e a família, favorecem o processo de aprendizagem da criança com SD contribuindo deste modo para uma maior interação desta com o meio escolar e social e, consequentemente, contribuindo para sua inclusão em geral.

2. Descrição do lócus e dos sujeitos da pesquisa

A atuação do pedagogo mediador da aprendizagem de crianças com SD ocorreu em dois espaços considerados como lócus da pesquisa. São eles, a Creche do Centro de Educação e as residências do sujeito.

A Creche do Centro de Educação está localizada no Campus I da Universidade Federal da Paraíba e no ano de 2007 estavam matriculados 66 alunos, distribuídos em turmas do Maternal I e II, Infantil I e II e Alfabetização. A pesquisa teve como lócus privilegiado a turma do Maternal II que contava com 17 alunos com faixa etária de 2 e 3 anos, sendo uma com SD na idade de 3 anos. Quanto a este espaço de observação, pode-se dizer que era propício à



quantidade de alunos, contudo, a sala de aula era organizada com mesas enfileiradas onde todas as crianças ficavam juntas. No que se refere ao desenvolvimento das atividades educativas, observou-se um processo de interação favorável entre alunos e professores. Porém, deve-se assinalar a preocupação por parte das professoras que não se sentiam habilitadas para o trabalho com crianças especiais.

E com relação ao contexto familiar das crianças com SD, pode-se inferir que é favorável à aprendizagem. É uma família de classe social média, a mãe professora universitária e o pai músico e funcionário público. A criança mora com seus pais e irmãos onde se constatou boa interação familiar.

A Síndrome de Down é, atualmente, a síndrome genética mais conhecida (BRANCO, 2007, p.75), tratando-se de um acidente genético, no qual ocorre uma alteração na divisão cromossômica, resultando na triplicação ao invés da duplicação, do cromosso 21. Esta alteração genética pode ocorrer de várias formas: a primeira e mais conhecida é a trissomia simples onde ao invés do indivíduo apresentar dois cromossomos 21, apresenta três. Outra forma de alteração genética é a translocação, onde neste caso o autossomo 21 é fundido a outro, podendo esse erro genético acontecer pela proporção variável de células trissômicas presente ao lado de células citogeneticamente normais. Algumas características podem ser constatadas nas pessoas com essa síndrome, tais como: músculos flácidos (hipotonia), ocasionando reação lenta no desenvolvimento de atividades físicas de rápido movimento; lentidão no desenvolvimento cognitivo que dificulta os processos de aprendizagem e linguagem. Contudo, Bissoto (2007) assinala que “cada portador de Síndrome de Down possui um processo de desenvolvimento particular, fruto de condições genéticas e sócio-históricas próprias.”.

Diante do fato que a pessoa com SD possui em sua formação genética a construção cromossômica do pai e da mãe e que seu desenvolvimento também é influenciado pelas condições sócio-históricas do ambiente em que vive, a estimulação precoce é uma alternativa que contribui para o seu avanço cognitivo. Melero(1997) relata que a inteligência da pessoa com SD ultrapassa sua carga genética, ou seja, ela funciona como um todo, sendo a genética apenas uma das possibilidades. Este modo de funcionar na totalidade pode compensar a carga genética da pessoa com SD, mediante os processos de desenvolvimento, isto é, quando melhoram os contextos em que esta pessoa vive: familiar, escolar e social.

Desta forma, o sujeito de nossa pesquisa apresentava no início da implementação do projeto desequilíbrio durante algumas passadas, dificuldade para coordenar os movimentos realizados pelos braços, pernas e pés, além de não conseguia pular. Tinha dificuldade em desmontar peças de encaixe, não conseguia colorir limitando-se ao espaço da imagem do desenho, não conseguia pegar objetos pequenos com as pontas dos dedos, não manuseava com firmeza o lápis cera, tinha pouquíssima reação aos cumprimentos que lhes eram direcionados, não colaborava e nem participava no que se refere ao “pegar” e “guardar” os brinquedos nos devidos lugares. Era desatento tanto nas brincadeiras, quanto nas pessoas que a ela se dirigiam. Tinha pouco entendimento sobre o real motivo de se fazer higiene. Notava-se pouca ou quase nenhuma interação com os colegas de classes durante as atividades em sala de aula e no recreio. Obtinha um vocabulário muito reduzido, falando poucas palavras como: mamãe, papai, acabou, não, água, chapéu. Demonstrava um pouco de desenvolvimento na linguagem gestual e explorava alguns objetos a partir de poucas ações e de modo rápido e superficial. Utiliza-se de estratégias de fuga, quando confrontada com a aprendizagem de novas habilidades. Demonstrava desinteresse nas atividades aplicadas pelas professoras na Creche. Apresentava uma boa capacidade de memória auditiva de curto-prazo.

3. Aspectos teóricos-metodológicos da pesquisa



A pesquisa teve início com o levantamento bibliográfico sobre inclusão e aprendizagem. A mesma tem um caráter qualitativo por se preocupar em estudar e interpretar as práticas dos sujeitos estudados e a importância da interação na relação escola-família para a superação dos déficits de aprendizagem e inclusão das crianças com Síndrome de Down. Portanto, os procedimentos utilizados foram os seguintes: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa de campo e o estudo de caso que possibilita examinar de forma minuciosa o sujeito e objetiva colaborar nas decisões a respeito do tema, podendo apontar possibilidades para sua modificação e superação.

A pesquisa de campo desenvolveu-se em duas fases. A primeira no espaço da sala de aula, a partir de observações e participação do pedagogo mediador junto às professoras, alunos e à fonoaudióloga (voluntária) que se agregou ao projeto devido às dificuldades da Creche. Junto a esta última profissional, foram aplicadas atividades teatrais e jogos seqüenciais no espaço da “brinquedoteca” da Creche, além de acompanhamento na hora de escovar os dentes e lavar as mãos, incentivando a criança a realizar essas ações de forma autônoma. A segunda fase foi desenvolvida no contexto familiar, em que tendo por base as atividades curriculares da sala de aula, o mediador planejou ações de intervenção nas aprendizagens.

O processo de intervenção deu-se a partir da avaliação realizada no início do projeto em que se caracterizou o processo de aprendizagem das crianças com Síndrome de Down, para se trabalhar as atividades lúdicas a fim de explorar e desenvolver quatro áreas de atuação. Áreas estas designadas como: Área Motora Grossa, Área Motora fina, Área Pessoal-social e Área de Linguagem. O planejamento realizado pela educadora-mediadora referia-se a um objetivo, em que a partir deste eram criadas atividades que atingissem as quatro áreas mencionadas para o desenvolvimento da criança com Síndrome de Down. As áreas utilizadas como meio de progresso no desenvolvimento da criança estão correlacionadas e funcionam em conjunto, ou seja, a partir do melhoramento de uma das áreas, consequentemente as outras áreas também irão progredir, como assinalada Nascimento (2006, p.38) ao se referir à área motora grossa na qual

[...] os conteúdos se fixam em primeiro plano nas posições eretas, equilíbrio estático, equilíbrio dinâmico, e na coordenação muscular geral. E em seguida, parte-se para o processo mais organizado no sentido motriz que são a coordenação *manual* e o *esquema* corporal [...]

A partir das interações de aprendizagem, observa-se o desenvolvimento da área motora fina, promovendo os aspectos organizacionais do conteúdo melhorando o desenvolvimento tono-muscular e a coordenação viso-motor para, em seguida, desenvolver as habilidades relativas à grafomotricidade, ou seja, o desenvolvimento das ações realizadas com as mãos e os dedos. E no que se refere à área pessoal-social, objetiva-se o desenvolvimento da autonomia pessoal e autonomia social, que contribuem significativamente para o crescimento da área de linguagem e vice-versa. Na Área de Linguagem o primeiro conteúdo a ser trabalhado é ainda, segundo Nascimento (2006, p.39), “a pré-linguagem, isto é, atenção, primeiros contatos, discriminação visual, imitação vocal, gestual.”, vindo a ser explorado em seguida, o desenvolvimento da linguagem receptiva e, por fim, a linguagem expressiva.

Para o alcance destas habilidades, o processo de intervenção ocorreu no período entre agosto e dezembro de 2007 onde houve a mediação na creche e na residência da criança, e durante o período de janeiro e fevereiro de 2008.

Para a realização das atividades foram utilizados os brinquedos pessoais da criança, fichas de leitura que contribuíram no desenvolvimento da linguagem, materiais didáticos e pedagógicos proporcionados pela pedagoga mediadora e pela família como: tesoura, folha de papel ofício, cartolina, papel crepom, lápis cera, pincel, massa de modelar, apontador, cola, EVA (Etil Vinil Acetílico); e outros materiais que ainda contribuíam para a efetivação das tarefas e como forma de apresentação de novos materiais para a criança como o uso de algodão, balões de ar e sementes de feijão. Nas atividades proporcionadas pela pedagoga mediadora na creche do



Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, onde estuda a criança (sujeito da pesquisa), foram utilizados os brinquedos e alguns materiais encontrados naquele espaço, além do material trazido pela mesma.

Durante as brincadeiras, jogos, músicas, interpretação com fantoches e máscaras, e demais atividades (como pintura, apresentação de gravuras) aplicadas pela pedagoga mediadora, a criança era estimulada a participar de tudo, proporcionando desta forma, uma maior interação da mesma com a pedagoga e com o meio em que se encontrava, além de poder assimilar de uma forma mais atrativa os conhecimentos oferecidos nas atividades.

A família foi de essencial importância no que se refere ao contexto social da criança, já que esta era excitada para a realização de tarefas higiênicas (ex. escovar os dentes, lavar as mãos, tomar banho, vestir a roupa) e também durante os passeios, nos quais eram apresentados pontos conhecidos como praças, shoppings, padarias, etc.

A avaliação era realizada mediante o registro de cada reação e desenvolvimento da criança durante as atividades ministradas, e ao final de cada mês era catalogado em uma ficha de avaliação o desenvolvimento geral obtido naquele período.

O procedimento do estudo de caso se aplica como um tipo de pesquisa que tem sempre um forte cunho descritivo. O pesquisador não pretende intervir sobre a situação, mas dá-la a conhecer tal como ela lhe surge. Para tanto, pode valer-se de uma grande variedade de instrumentos e estratégias. No caso desta pesquisa, as atividades na Creche eram feitas com as duas crianças, no entanto no contexto familiar de um dos sujeitos não houve maior interação, de modo que estamos apresentando os resultados de um aluno SD como estudo de caso.

4. O Desenvolvimento da aprendizagem de um aluno com síndrome de down

Os resultados da pesquisa são provenientes de processos avaliativos desenvolvidos pela mediadora no período de agosto de 2007 e fevereiro de 2008. considera-se os resultados animadores no que diz respeito à aprendizagem da criança com Síndrome de Down e ao desenvolvimento das áreas estimuladas. Não deixamos de afirmar, porém, que alguns reforços deverão ser feitos a fim de que as áreas menos desenvolvidas possam alcançar maior êxito. A seguir estão expostos os resultados gerados na criança, através da mediação da pedagoga na relação escola-família.

Na área Pessoal-Social foram constatados durante o período entre agosto e dezembro de 2007, no qual trabalharam coletivamente a escola, a família e mediadora-pedagógica, limitações da criança no que se refere a responder os cumprimentos, porém um avanço foi constatado ao passo que a criança passou a dizer “tchau” sempre que alguém se despedia dela. Houve um começo de colaboração na escolha e arrumação dos brinquedos a serem usados nas brincadeiras, além de que a mesma se mostrou consciente quanto ao lugar que deveria guardá-los. Um pouco mais de atenção nas atividades e nas pessoas que lhe dirigiam a fala puderam ser observados neste tempo. Já durante as atividades realizadas nos dois primeiros meses do ano 2008 (período em que a criança estava de férias) outros desempenhos foram considerados, como a formação de pequenas frases durante as despedidas, notando-se agora que a criança passou a direcionar seu cumprimento a uma pessoa determinada, como pode-se perceber nas frases “Tchau mamãe”, “tchau papai” e “já vou”. Continuou a ajudar na arrumação dos brinquedos utilizados nas atividades, além de tornar-se cada vez mais atento. Passou a utilizar o banheiro para urinar, com o auxílio de outras pessoas. Passou a diferenciar as roupas de sair, de ficar em casa e de ir à praia. Aprendeu a ligar o aparelho de DVD e durante os passeios com a família começou a identificar a praça e o shopping.

Na área Motora Grossa foram estabelecidos como avanços no desenvolvimento da criança um melhor equilíbrio corporal, no qual passou a coordenar com mais firmeza os movimentos realizados com as pernas, braços e pés, além de mostrar-se consciente no que diz



respeito aos conceitos utilizados durante as atividades relacionadas a essa área como: rápido/devagar, andar/correr, em cima/em baixo. No movimento do pulo observou-se um início de esforço por parte da criança para executar o mesmo. No período de janeiro e fevereiro de 2008, percebeu-se que a criança na tentativa de pular elevava o corpo com as pontas dos pés. Passou a lançar a bola com mais intensidade, conseguindo alcançar uma distância significativa. Passou a identificar, durante o banho, as suas partes do corpo e também, a parte do corpo de outras pessoas.

Na área Motora Fina não foram mais detectadas dificuldades para desmontar peças de encaixe. Houve um melhoramento no desempenho das pinturas tanto com lápis cera, quanto com o uso dos dedos (quando se utilizava tinta), onde a criança passou a tentar coordenar e limitar-se a colorir o espaço determinado, procurando não romper a linha de demarcação do desenho. Apresentou desenvolvimento no movimento de pinça, na qual passou a utilizar com mais segurança a porção distal do polegar e dos demais dedos. Ainda demonstrou dificuldade em segurar de maneira correta o lápis, embora já o manuseasse com facilidade. Não mostrou domínio na utilização do pincel, consequentemente não conseguindo colorir os desenhos com o mesmo. Nos meses iniciais de 2008 observou-se domínio e entendimento quanto ao uso da tesoura, embora precisasse de mais prática para exercer a ação de cortar com exatidão. Na utilização do pincel, passou a molhá-lo sozinha na tinta, preenchendo na maioria das vezes, o espaço do desenho delimitado. Não sentiu dificuldade em utilizar o lápis de madeira, precisando apenas, assim como para o pincel, posicionar um pouco melhor estes instrumentos na mão. Teve bom manuseio da cola, sentindo um pouco de dificuldade para apertar o tubo, ou seja, forçar a embalagem para que a cola saísse. Demonstrou entendimento de como se usa o apontador, tendo dificuldade apenas em rodar o lápis já dentro do instrumento.

Na área de Linguagem, a criança demonstrou nos meses entre agosto e dezembro de 2008 estar mais atenta nas atividades e nas pessoas que falavam com a mesma. Passou a cantar algumas terminações dos trechos das músicas. Começou a falar o nome de alguns animais e objetos que eram apresentados nas fichas (compostas pela escrita do nome e a figura). Passou a imitar o som do gato e do cachorro. Apresentou memorização rápida dos nomes dos animais e objetos mostrados nas fichas, descrevendo-os através de mímicas e gestos. Já nos meses de janeiro e fevereiro de 2008 percebeu-se uma concentração mais longa durante as atividades.

Demonstrou um grande leque de palavras novas em seu vocabulário como: anel, dodói (tentando contar a história de como causou o ‘dodói’), abriu, fechou, leão, professora, guaraná, carro, mulecada, cabeção, olho, boi, um, dois, três, cinco, dez, ovo, azul, sol, ioiô, obrigado, gostoso, bola, gol, xixi, cocô, jacaré, etc. Passou a imitar outros animais além do cachorro e gato, como: porco, leão, pinto, boi e pássaro. Demonstrou uma assimilação rápida de novas músicas, além de cantar a terminação de alguns trechos delas. Passou também a acompanhar trechos que se encontravam no meio da música, chegando a cantar sozinha, um trecho no meio de uma música em que se precisa fazer o som de um violão. Mostrou-se mais aberta para diálogos, respondendo algumas vezes à algum comando como: “-Está certo?, respondendo a criança: - ‘Tá’”. Passou a formar frases com duas palavras, como: tchau mamãe, tchau papai, tchau Ian, tchau ‘Ashineide’, ‘vô memê’, já ‘vô’, ‘vô’ dormir, acabou água, acabou ‘memê’, tchau patati-patatá, ‘vô’ trabalhar. Começou a falar frases que envolvem seqüenciais de ações, como: “-Que assistir patati-patatá, depois memê.”, além de responder a algumas perguntas falando no tempo verbal certo. Ex.: - Você já acabou?, a criança responde: - Acabei.

Conclusão

Embora certificado por lei, o aluno especial não encontra a escola regular apta a sua inserção, já que vários fatores contribuem para isso, como a desqualificação dos docentes, o



despreparo físico e pedagógico das escolas, o preconceito em relação às pessoas com deficiência, a difícil interação do aluno especial com os demais alunos, etc.

Ainda que haja um grande desafio no processo de inclusão das pessoas especiais, evidenciando neste trabalho as pessoas com SD, faz-se necessário deixar claro a importância inestimável de uma relação harmoniosa entre a família e a escola na realização deste processo. A família por ser responsável pelos primeiros estímulos educativos, e a escola por dar continuidade, junto à primeira, ao desenvolvimento social, cultural e cognitivo da criança.

O que nota-se é que para inclusão de crianças especiais na escola regular, muitos são os obstáculos encontrados, desde a estrutura física à formação do educador e a ausência de uma proposta pedagógica que inclua o trabalho com as diferenças, o que caso contrário estará contribuindo para a exclusão dentro da própria instituição.

Sem preparo também para saber como lidar no processo de aprendizagem de seus filhos, os pais das crianças com Síndrome de Down encontram-se em situações complexas e sem perspectiva de melhorias no que se refere à evolução inclusiva das mesmas na escola, e consequentemente, na sociedade. Para facilitar a mediação da escola-família das crianças com necessidades especiais durante o processo de inclusão na Creche do centro de Educação - UFPB foi então estimado ao pedagogo, o papel de criar estratégias de intervenção no espaço escolar e na residência da criança para promover uma melhor qualidade na aprendizagem e na interação social desta. A partir das atividades realizadas pela pedagoga mediadora no lócus de atuação do projeto, pôde-se notar um melhoramento no processo cognitivo e físico, além de uma maior interação social da mesma com o meio em que está inserida. Considera-se então, como essencial a participação da família, da escola e do pedagogo mediador no desenvolvimento da aprendizagem da criança com síndrome de Down, estando os três contextos agindo em constante articulação, para que desta forma, o aluno especial possa ter a oportunidade de estar incluído verdadeiramente na sociedade, que por direito já lhe pertence.

Referências

BISSOTO, Maria Luiza. **O desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais.** São Paulo: Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson. Disponível em: <http://www.cienciascognicao.org/artigos/m31526.htm> Acesso em: 02/12/2007

BRANCO, Andreza F. P. S. C. **Educação Inclusiva: concepções, formação e prática docentes.** João Pessoa: UFPB, 2007. (dissertação de mestrado)

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394/9, de 20 de dezembro de 1996.

MELERO, M. L. **O que eu aprendi ? meu pensamento antes e depois do “Projeto Roma”** Málaga, 1997.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 33, set./dez./2006.

NASCIMENTO, Dauri Lima do. **Manual do Programa de Intervenção para Inclusão Escolar:** Plano Individual de Apoio Educativo – PIAE. Rio Grande do Norte: Coleção Universitária, 2006.

SAAD, Suad Nader. **Preparando o caminho da inclusão:** dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com síndrome de Down. São Paulo: Vetor, 2003.



LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: DESEMPENHO SÓCIO-COMUNICACIONAL DO TRABALHO.

Israel Bilro de ARAÚJO

Zélia Maria de Arruda SANTIAGO

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG),

Introdução

A preocupação com o analfabetismo na sociedade brasileira é uma questão que se impõe desde o Brasil colônia, apesar de muitos programas governamentais voltados para esta finalidade, mas ainda não foram suficientes para erradicá-lo. Segundo Galvão *et al* (2004), o Brasil chega ao século XXI com muitas pessoas que não possuem o conhecimento mínimo da leitura, da escrita e das operações elementares da matemática. Nesta perspectiva, uma pesquisa da Fundação Montenegro/Ibope veiculada pela revista VEJA, nº 16, do dia 26.04.2006, revela que 30% da população brasileira é semi-analfabeta, são pessoas que “apenas lêem e assinam o nome, lêem cartazes e anúncios com letras grandes, lêem manchetes de jornais, revistas e anotam número de telefone”.

Estes dados revelam ‘dois Brasis’ um analfabeto e outro semi-analfabeto, assim, percebe-se que a capacidade de usos da língua oral/escrita está acima de muitos brasileiros e, tal situação, agrava-se pelo fato de se enfrentar uma sociedade político-econômica globalizada e competitiva que exige do indivíduo os usos da língua para enfrentar o mercado de trabalho. A perspectiva do trabalho é enfatizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB nº 9.394/96, a qual evidencia a “vinculação entre educação escolar, o mundo do trabalho e as práticas sociais”, sobretudo para a educação de Jovens e Adultos (EJA). Esses elementos sugerem uma ação continuada na “preparação” e “qualificação” do indivíduo para o trabalho, cuja ação é válida também para a educação convencional. Assim, em que sentido a alfabetização contribui para melhorar as atividades sócio-ocupacionais de pessoas adultas a partir dos usos da língua oral/escrita

Esta questão orienta esta pesquisa de cunho qualitativa, realizada em uma turma de alfabetização de jovens e adultos, contendo 15 alunos entre 30 e 55 anos, vinculados ao Programa de Apoio à Terceira Idade-PIATI, na Universidade Federal de Campina Grande-Pb. O perfil sócio-econômico da referida turma distribui-se desta forma: a) adultos que trabalham (empregada doméstica, marchante, lanterneiro, pintor, comerciante) e, adultos aposentados, prestadores de pequenos serviços (atendimento em domicílio para pequenos reparos eletro-hidráulico); b) adultos aposentados, mas que estão envolvidos em atividades sócio-ocupacionais (mercearia, vendedor ambulante de lanche, de picolé, de amendoim, de dindin, etc.), por necessidade da sustentabilidade intergeracionais.

A proposta teórico-metodológica que norteou o curso de alfabetização sedimentou-se nas concepções de educação dialógica freireana e sócio-comunicativa da língua oral/escrita. A coleta dos dados deu-se através de depoimentos orais e de entrevistas semi-dirigidas para identificar que benefícios os usos da língua oral/escrita proporcionou as atividades sócio-ocupacionais das pessoas adultas? Os dados revelam que pessoas obtiveram um melhor desempenho na execução de suas tarefas no local do trabalho; pessoas que passaram a se relacionar melhor nas interações verbais no local de trabalho; e pessoas que introduziram novas alternativas rentáveis as suas atividades sócio-ocupacionais cotidianas.

1. EJA nas propostas educacionais: perspectivas atuais



Muitas sociedades ainda convivem com altos índices de pessoas analfabetas, como em muitos países da Ásia, da África, sobretudo na América Latina e regiões do Caribe. Isto é uma preocupação que tem inspirado discussões e reflexões sobre o destino da Educação de Jovens e Adultos para o século XXI, por meio de vários órgãos internacionais, a exemplo da UNESCO (Oficina Regional de Educação para América Latina e o Caribe) no Chile, o CEAAL (Conselho de Educação de Adultos na América Latina), o CREPAL (Centro Regional de Alfabetização e Educação de Adultos para América Latina e o Caribe), o INFEA (Instituto Nacional para a Educação de Adultos) do México. Estas discussões permearam as conferências em Jomtien-Tailândia (1990), Hamburgo-Alemanha (1997), ainda presente em, Emlsinore na Dinamarca (1949); em Montreal-Canadá (1960), em Tóquio-Japão (1972) e Paris-França (1985).

As temáticas discutidas envolvem o conhecimento e os usos da língua da oral/escrita; uma educação que promova a preparação para o trabalho; uma educação que prepare o indivíduo para uma participação ativa na sociedade, uma educação ampliada que reconheça povos indígenas e os camponeses; uma educação continuada para jovens/adultos; uma educação voltada à sustentabilidade do desenvolvimento local e global.

Nestas discussões há uma ênfase na participação da sociedade civil e, esta configuração de ação educacional atual, é uma necessidade emergencial, tendo em vista, não apenas a conquista da alfabetização como um bem universal, mas para que o público da EJA possa alcançar níveis de interação social continuada, a exemplo do uso das habilidades da língua oral/escrita nas práticas sócio-comunicacionais cotidianas.

Dentre estas temáticas referendadas na V CONFINTEA pretende-se discutir a alfabetização de Jovens e Adultos, sobretudo de adultos, no sentido de entender como a alfabetização pode ampliar os usos da língua oral/escrita em suas atividades sócio-ocupacionais cotidianas, sobretudo, os usos da linguagem oral por pessoas adultas em suas interações sócio-interlocutivas no local do trabalho.

1.1.Letramento e funções da EJA: para além da supletividade

A ação supletiva da EJA foi implantada nas constituições de 1934 (CAMPANHOLE, 1979, p.561-562), a qual foi retomada nas constituições subsequentes, também reconsiderada na seção VI da LDB nº 9.394/96, denominando-se Educação de Jovens e Adultos- EJA. No entanto, as funções da EJA foram ampliadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais-DCN, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação-CNE, através do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, o qual explicita as propostas de atuação do ensino EJA, dentre as quais figuram as funções *reparadora, equalizadora e qualificadora*.

A função reparadora reconhece a igualdade de que todo ser humano deve participar conscientemente das atividades sócio-político-culturais da sociedade atual, denominada por muitos como a sociedade do conhecimento. Dessa função sobressai a função equalizadora da EJA, que estende o direito de educação a todo indivíduo de qualquer faixa etária, com a finalidade de capacitá-lo para re-ascender e re-conquistar a trajetória escolar, de modo a desenvolver competências e habilidades, tendo em vista obter novas formas de inserção social no mundo do trabalho.

Atribui-se a este desenvolvimento continuado a função qualificadora da EJA, o qual pode proporcionar a formação profissional continuada, sobretudo tendo os usos da língua oral/escrita como fatores determinantes desse processo de formação, atuação profissional e busca por atividades rentáveis à renda familiar. A função qualificadora na perspectiva dos usos da língua oral/escrita implica a aquisição de níveis ascendentes de atuação lingüístico-discursiva na sociedade. (FREIRE (1997); SOARES (1998); KLEIMAN (1995 2000); TFOUNI (2005); ROJO (1998); MARCUSCHI (2001).



Estes estudos enfocam os aspectos “sócio-históricos de aprendizagem da língua” defendidos por Vygotsky (1988) que pressupõem uma compreensão “responsivo ativa” de usos da língua oral/escrita por parte do indivíduo nas relações sócio-comunicacionais orais e escritas numa sociedade letrada (BAKTHIN, 1992).

A partir de então, entende-se que o letramento é um instrumento que pré-dispõe o homem, não somente a inter-agir em situações sociais emergentes de usos da língua oral/escrita, mas leva-o a adquirir novos conhecimentos e habilidades lingüístico-discursivas que o faz conhecer-se a si mesmo como um sujeito gerador dessas competências ao longo da vida, tornando-se em um ser produtivo e ativo no meio social capaz de re-inventar as práticas de usos das linguagens, sobretudo a linguagem oral nas interações verbais entre diversos interlocutores sociais.

1.2. Oralidade/escrita nas práticas sócio-comunicacionais cotidianas

Entende-se que a formação profissional na sociedade atual é contínua e, esta condição de re-profissionalização pode ser compreendida a partir da apropriação de diversos níveis do uso das práticas de múltiplos letramentos orais e escritos, os quais são “associados aos diferentes domínios de atuação da vida social”, incluindo aqui, grifo nosso, o do mundo do trabalho (MARCUSCHI, 2001). O autor concebe o desenvolvimento dessas práticas no contínuo das atividades sócio-comunicacionais que permeiam os contextos formais e informais da sociedade.

Segundo o autor as práticas de letramento informais correspondem aos gêneros textuais tipicamente orais (GTO), os quais são construídos nas relações interpessoais, os quais estão relacionados ao “desenvolvimento potencial real” do indivíduo e, são gerados em situações sociais espontâneas. A estes, Bakhtin chama de “gêneros textuais primários”, pois o autor caracteriza-os como instrumentos da ação comunicativa por conter o que é dizível (conteúdo), a composição (estrutura), o contexto interativo (destinatário) e o lugar de atuação (contexto).

As práticas de letramento formais dizem respeito aos GTOs que não são construídas em situações imediatas ou espontâneas, mas atuam independentemente do seu contexto imediato e da sua construção, sendo sua apropriação mediada por comunicação em situações motivadas pelo uso da língua oral em níveis cognitivo-interativos mais complexos

Aqui transparece uma relação analógica entre as posições bakhtiniana e vygotskiana, sendo que a primeira referem-se à equivalência entre os “gêneros textuais orais primários” e os “conceitos espontâneos”, ambos já dominados pelo indivíduo enquanto usuário da língua e, a segunda, refere-se à equivalência entre os “gêneros textuais orais secundários” e os “conceitos científicos”, os quais não são adquiridos no cotidiano em situações sociais espontâneas.

O acesso a tais gêneros como instrumentos de comunicação social circulantes nas diversas esferas da sociedade (vida cotidiana, trabalho, comércio, empresas, escolas, literatura, meios de comunicação, igreja, família, indústria e tantos outros), constitui um conjunto de conhecimento necessário ao indivíduo contemporâneo. Segundo Schneuwly (2004), o desenvolvimento das capacidades da linguagem e o domínio dos gêneros textuais orais se dão por continuidade e não por rupturas, podendo os gêneros textuais orais se complexificarem na medida em que os gêneros textuais secundários orais são midiatizados na relação educadora-educandos.

Neste momento, apresentamos alguns depoimentos de pessoas adultas, que revelam o desempenho do exercício profissional e de suas atividades sócio-ocupacionais obtidos com os usos da linguagem oral/escrita. Nesse particular, o sentido da qualificação foi construído no *continuum* na relação entre oralidade e alfabetização nas práticas e usos da língua oral/escrita.

O *corpus* perfila as pessoas que tiveram um melhor desempenho no exercício de suas funções no trabalho; pessoas que passaram a se relacionar melhor no local de trabalho; e pessoas



que passaram a auto-gerenciar novas alternativas de trabalho. A pergunta básica era a seguinte: Depois que você foi alfabetizado o que melhorou na sua vida profissional cotidiana?

A) oralidade como fator de desempenho nas atividades sócio-ocupacionais;

Ex: 01

F “A”- “NÃO SABOA NE FALA, POR QUE O POVO MIXAMARMA PARA ESTACIONA O CARRO NÃO SABIA FALA, AGORA ENTENDU MELHO O QUE AS PESSOA FALA PRA MIM ATÉ ERA ESTACIONERU E AGORA SU AGORA SU MOTORISTA PARTICULAR DO JUIS DO CERTO JURIDICO DE CAMPINA GRANDE” (sic)

Tradução: “não sabia nem falar, porque o povo me chamava para estacionar o carro, não sabia falar. Até era estacioneiro e agora sou, agora sou motorista particular do juiz do setor Jurídico de Campina Grande”.

Ex: 02

F “B”- “.../ não sabia ler e escrever... depois que adquiri a escrita assumi a direção da Associação dos Atleta de futebol... porque eu também era jogador... agora depois que aprendi a escrever dou palestras... dei no Rio de Janeiro... São Paulo... e Belo Horizonte... ainda continuo estudando...”

Ex: 03

F “C” - /.../ eu não sabia ler escrever... eu não sabia assinar o meu cheque... aí eu pedia pra alguém preencher... e as pessoas me enganavam... quando eu aprendi escrever eu mesmo comecei a preencher os eu cheque e botar o valor... e ir para o banco trocar e depositar os cheques... não precisei mais de ninguém...”

Ex: 04

F. “D”- /.../ eu tenho uma mercariazinha muito pequena em casa e os rapazes ia comprar cerveja e eles me enrolava porque são sabia escrever... agora que eu aprendi a escrever eu mesmo anoto as cervejas eu comecei a ver como eles me enrolava... eles botava outro valor no caderno... eu dizia três e eles botava uma ...”

Nas primeiras ocorrências observamos que os falantes enfrentavam dificuldades de se comunicarem e de compreenderem o texto oral do outro falante no ambiente de trabalho. O falante “A” deixa transparecer que não compreendia o que interlocutor enunciava, afirmando que “não sabia nem falar”, mas com a oportunidade de se alfabetizar passou a interagir e a compreender as enunciações proferidas pelos interlocutores no âmbito do trabalho.

Constatamos que o aluno conquistou certo nível de competência comunicativa na língua oral, bem como na escrita, conforme o exemplo em foco, tendo isto se repercutido no desempenho de suas funções trabalhistas, pois o Juiz o convidou para exercer a função de motorista particular. O falante “B” afirma que a alfabetização oral/escrita ofereceu-lhe oportunidade de se expressar melhor com as pessoas no ambiente do trabalho, pois foi convocando a dar palestras como diretor de clube de futebol a jogadores de vários times e em diversos lugares.

Este falante é um ex-jogador aposentado e continua em atividade não deixando se levar pelo inativismo profissional. Neste caso, percebemos uma melhor performance na função trabalhista do faltante “B” que utiliza a língua oral e escrita para proferir e produzir suas palestras. A linguagem oral e escrita adquire um papel fundante nas relações comunicacionais e no exercício das atividades peculiares ao ambiente de trabalho, tendo isto se repetido noutros exemplos, a seguir.:

B) oralidade como fator de desempenho nos relacionamentos nos locais de trabalho

**Ex: 03**

F “E”- “/.../ minha patroa noto que eu aprendi mais rápido ela dá mai atenção a mi e eu falo mas com ela eu entendi melhor o que ela fala entendeu melhor suas orde” (sic).

Ex: 04

F “F”- “/.../ melhorei na fala melhorei a minha voz agora eu falo certo não passa decepção onde eu chego no trabalho entendi o que o povo fala melhorou bastante o meu relacionamento com as pessoa” (sic).

A partir desses depoimentos percebemos uma relação entre o exercício profissional e a função qualificadora da EJA, a qual proporcionou o desenvolvimento das capacidades da linguagem oral, levando o aluno a empregar, em seu discurso, novas habilidades comunicativas que se repercutiram no comportamento verbal necessário ao desempenho dos seus fazeres profissionais. Observamos a partir dos depoimentos que os usuários da língua revelaram-se mais conscientes na medida em que alcançaram níveis competentes e eficientes no uso da fala em seus fazeres cotidianos.

C) oralidade como fator de mobilização sócio-ocupacional

Ex: 05

F”G”- “/.../ deixei de ser faxinera e comecei a vender campina da sorte puque melhorei na fala e na escrita sei ler os bihete e não tenho vergonha de vender”. (sic).

Ex: 06

F “H” - “/.../ hoje falo melhor entendo o que as pessoa fala o estudo você aprendi a ci comunica com quem fala com você deixei de trabahar em casas e to vendendo avon não tenho vergonha de falar”. (sic).

Percebemos que a qualificação para/no trabalho foi sendo adquirida na medida em que os falantes foram expostos aos gêneros textuais orais secundários que circularam nas aulas de alfabetização por meio de discussões, debates, assistência a vídeo, narrativas de vidas e outros.

Um fator evidente nos depoimentos é a aquisição da língua como um instrumento que desenvolve autonomia sócio-cognitiva dos falantes em vários contextos lingüísticos e com diferentes interlocutores da língua. Entendemos que uso da língua em suas modalidades oral/escrita contribui para elevar a participação social do indivíduo na sociedade. Embora as conquistas apresentam-se tímidas, a educação pode em muito contribuir para que esse público possa re-significar o exercício da cidadania através do uso consciente da linguagem em suas modalidades oral/escrita. Muitos adultos empregados e desempregados, ou até empregados em ocupações temporárias e de baixa remuneração, buscam na EJA estas e outras conquistas de emprego no mercado de trabalho, as quais poderão ser ampliadas se tomarmos o ensino-aprendizagem da língua na perspectiva do letramento, com ênfase nos gêneros textuais orais e escritos.

Referências

BAKHTIN, M. Estética e criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CAMPNAHOLE, H. Lobo. Constituições do Brasil. São Paulo: Atlas, 1979.

GALVÃO, A. M. de O et al. História da alfabetização de adultos. IN: ALBUQUERQUE, E. B. E. & LEAL, T.F. (orgs.). A alfabetização de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2004;



FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

KLEIMAN, B.A. (org.). Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre, RS: 2000.

MARCUSCHI, L.A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (org.). et al. Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

ROJO, R. (org.). Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

TFOUNI, L.V. Letramento e alfabetização. São Paulo: Cortez, 2005.

VYGOTSKY, L. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

**UM BREVE ESTUDO SOBRE A VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E
ADOLESCENTES NA CIDADE DE MOSSORÓ**

Ítalla Taciany Freitas de LIMA

Bolsista de Iniciação Científica/ CNPq/ UERN)

Micarla Alves da SILVA

Samira Fontes Carneiro de ANDRADE

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

No decorrer deste trabalho teremos como objetivo central discutir questões sobre a violência contra crianças e adolescentes na cidade de Mossoró, identificando os possíveis projetos e ações realizadas com as mesmas para acabar ou diminuir essa situação, tentando assim relacionar com a prática pedagógica, percebendo quanto pedagogos o que podemos fazer para ajudar a essas crianças e adolescentes. Nesta direção, identificaremos as principais formas de violência que sofrem, e qual a mais frequente.

Fundamentando-nos em estudos bibliográficos e trabalho de campo ao Conselho Tutelar e CREAS (Centro de Referência Especializado da Assistência Social), com entrevistas semi-estruturadas aos membros responsáveis pelo funcionamento das instituições que prestam assistência aos indivíduos menores de idade, para compreender os trabalhos que realizam, e de que forma realizam.

Dessa forma, a partir do embasamento teórico, comentando sobre os diversos tipos de violência e a pesquisa de campo, chegaremos a um melhor entendimento sobre a realidade de violência contra crianças e adolescentes na cidade de Mossoró.

A violência contra crianças e adolescentes na cidade de Mossoró

Tendo como objetivo principal analisar a violência contra crianças e adolescentes na cidade de Mossoró, iremos primeiramente discorrer comentando sobre os diversos tipos de violência dentre elas: negligência, violência física, abuso sexual intra-familiar, violência psicológica e exploração sexual, sendo assim informaremos quais destas tem ocorrido com maior incidência na cidade, bem como quem são os maiores alvos: crianças ou adolescentes; buscando sempre relacionar com a prática pedagógica, percebendo o que o pedagogo pode fazer para com seus alunos para diminuir a violência em si.

Dentre todos os tipos de violência citados à priori falaremos primeiro da negligência, que é um fenômeno observado em crianças e adolescentes de diversas culturas, e na cidade de Mossoró não é diferente das demais localidades, pois esse tipo de violência vem ocorrendo bastante, onde um dos casos que mais freqüentes com crianças, que chega ao Conselho Tutelar, são mães que não têm a responsabilidade de alimentar seu filho deixando-o com fome, e com isso a vizinhança vai denunciá-la. Mas sabemos que as crianças são seres que precisam de cuidados alimentícios para que possa desenvolver-se saudável, por isso para que nada venha interferir no seu desenvolvimento seja físico ou cognitivo precisamos alimentá-las bem.

A negligência é privação desses cuidados a falta de atenção de interesse e de esquecimento. Esta ocorre devido a dificuldade na interação entre os membros da família, o ambiente físico, o simbólico e a sociedade envolvem atos de negação, nos quais os adultos responsáveis não providenciam adequadamente os nutrientes para o corpo sem suporte para o psiquismo, não oferecem proteção adequada a criança.

Porém, alguns autores enfatizam que a negligência só não é abusiva quando há falta de recursos econômicos. Entretanto, poderá existir casos em que mesmo com o pouco dinheiro



conseguido em que seria para à atenção da prole é desviado para o consumo de bebidas, então seria este considerado um cuidado negligente.

Os pais negligentes são aqueles que não percebem as necessidades dos seus filhos, tanto biologicamente, culturalmente e contextualmente. A negligência poderá ser provocada também pela pobreza e exclusão da sociedade. Muitas vezes a sociedade assiste esse problema, porém não se preocupa ou não faz alguma ação para amenizá-la, na maioria das vezes por medo de denunciar, como bem falou Sérgio Vinícius (Conselheiro Presidente do Conselho Tutelar na época; pois ouve nova eleição).

A negligência contra criança pode ser descrita, através de algumas modalidades: médica (ausência de cuidados com a saúde); educacional (necessidade de “materiais” para ir a escola); higiênica (vivências precárias de condições de higiene); de supervisão (a criança é deixada sozinha); física (não têm roupa adequada, nem alimentação suficiente).

A negligência física pode ser classificada em:

Severa: violência em que a saúde da criança pode estar exposta a riscos, tendo em suas residências o lixo, fezes e urinas espalhados pelo chão, não tendo roupas limpas e nem alimentos, como já falamos à priori.

Moderada: onde há alimentos, porém com o balanceamento errado, há sujeiras na casa, mas não igual a anterior. As crianças são deixadas a sós, por algumas horas; seus pais o ignoram, percebem que estão doentes, mas não as levam ao médico.

Em muitos casos, esta violência acontece por miséria, mas em outros, a negligência se torna crime, pelas suas consequências levarem a morte, ou deixar seqüelas na saúde da criança, violando desta maneira os direitos humanos da criança, tais como direitos da vida, liberdade, segurança e ao lazer. Para se ter uma visão melhor deste tipo de violência é necessário ser tomado algumas medidas como denunciar ao Conselho Tutelar, por exemplo, ou diagnosticar através do profissional de saúde, garantindo que seus direitos preservados e prevenindo assim a negligência.

Na maioria das vezes os casos de maus tratos não são identificados porque não há informação sobre as vítimas e desconhecimento da lei. Como percebemos a negligência é um problema na qual afeta todo o mundo, entretanto, esta questão da violência demanda uma série de serviços, não apenas aqueles específicos de atendimento a vítima, como por exemplo, o profissional da saúde, mas envolvendo a sociedade como um todo.

Além do profissional de saúde com seu papel fundamental, podemos incluir também o pedagogo que com certeza terá uma forte influência contra este tipo de violência. Podendo este, através do ensino atuar alertando-os nas diversas maneiras de evitar de serem violentados, e assim informando sobre seus direitos e deveres o quanto crianças e cidadãos, para não ficarem silenciadas, mesmo ainda que pequenos e indefesos. Assim, o pedagogo exercerá seu papel de colaboração e resolução não só da negligência como da violência em si.

Então como acabamos de perceber, existe a negligência, um tipo de violência, que muitas vezes passa despercebida pelos nossos olhos, não o vendo como uma violência que precisa ser retirado de nosso meio. E, passa despercebida só porque a criança ou o adolescente não sofrem maus tratos visíveis. Entretanto a sociedade entender que violência não é só espancamento, agressão; a criança e o adolescente podem ser violentados de outra forma como, por exemplo, ser negligenciado pelo pai, pela mãe e outros.

Outro tipo de violência que podemos destacar é a violência física, violência essa, que se configura na primeira representação simbólica que habita o imaginário coletivo, partindo-se do pressuposto de que esta medida é eficaz para o controle ou modificação de um comportamento.

As consequências desse tipo de violência se apresentam desde simples marcas no corpo até a presença de lesões tóraco-abdominais, auditivas e oculares; traumatismos cranianos; fratura dos membros superiores e inferiores, queimaduras e ferimentos diversos que podem causar invalidez temporária ou permanente, quando não, a morte. A mortalidade por violência se



constitui, atualmente, na segunda causa de morte para crianças e jovens na faixa de 5 a 19 anos e é a segunda causa de morte na faixa etária entre 1 e 4 anos de idade, perdendo, por pouco, para as doenças do aparelho respiratório.

Porém, nem só de violência física padece uma criança. Negligências, abusos e explorações de todas as espécies são formas camufladas ou declaradas da negação do seu direito de ser tratada como pessoa em condição peculiar de desenvolvimento, mas estas outras faces da violência não são, no momento, objeto central de discussão.

A violência física é caracterizada por qualquer ação única ou repetida, não acidental (ou intencional), perpetrada por um agente agressor adulto ou mais velho, que provoque dano físico a criança ou adolescente, este dano causado pelo ato abusivo pode variar de lesão leve a consequências extremas como a morte.

E desse modo, podemos afirmar que há pelo menos duas categorias jurídicas que visam enquadrar legalmente a violência física: a violência designada de “maus tratos” e aquela de “lesão corporal”. Os maus tratos físicos são causados, na maioria das vezes, por lesões resultantes de socos, tapas, queimaduras e etc. As situações mais comuns são as marcas na pele das crianças e dos adolescentes, e que se caracteriza como tal quando a vítima se encontra “sob a autoridade, guarda ou vigilância do agressor”. Já a lesão corporal, é uma forma de violência mais forte, onde pode provocar até a morte; e pelo atingindo assim a integridade corporal ou afetada a saúde da vítima.

Assim atos, como maus tratos e lesão corporal, de igual natureza podem ser enquadrados numa ou noutra infração, dependendo do vínculo que existe entre agressor e vítima e da consequência da agressão sofrida. Contudo, o grande número de ocorrências de violência contra crianças e adolescentes sem informação sobre a relação existente entre os envolvidos resulta na impossibilidade de caracterizar a natureza jurídica da violência praticada, provocando possivelmente o sub-registro de “maus tratos”.

Ambos os tipos de violência, porém, referem-se a ações que se situam no limiar entre o ato criminal e as práticas costumeiras, no sentido que antes se demarcou, ou seja, aquelas tornadas “naturais” pelo costume, e que se configuraram como hábitos em determinadas sociedades ou grupos sociais.

A agressão que crianças e adolescentes sofrem, reveste-se de um elevado grau de violência, chegando mesmo a provocar algum tipo de dano físico (como falamos a priori) em muitas delas. A gravidade maior reside no fato de que as crianças menores são precisamente as mais vulneráveis “aos maus tratos” por parte daqueles que têm a obrigação legal de prestar-lhes assistência e garantir-lhes a segurança a incidência dos maus tratos vai aumentando à medida que vai se reduzindo a idade, até pelo fato de serem mais indefesas, (como por exemplo: crianças de 0 a 3 anos) não terem como denunciá-los.

A carência material da família contribui para deteriorar as relações interpessoais no interior da unidade doméstica. De fato, esses elementos geram um ambiente propício à violência fácil, e sem dúvida, as famílias mono parentais enfrentam maior dificuldades de se reproduzirem socialmente. Todavia, não se deve minimizar os padrões culturais na definição das relações familiares.

Se fizermos uma análise do problema violência física e das demais formas de agressões, obviamente não é apenas no núcleo familiar que estas vítimas são alvos fáceis de serem atingidos. Nos demais grupos sociais a violência as perseguem como a qualquer outro cidadão. A criança e, principalmente, o adolescente são atingidos tanto pela discriminação, quanto pela violência urbana que se vinculam numa relação de causa e efeito, interferindo na ocorrência da violência física.

O principal espaço de ocorrência de violências que resultam em “lesões corporais” é a rua, onde se verifica pelo menos metade dos casos registrados. Enquanto as meninas são mais



sujeitas a “maus tratos”, sobretudo na própria casa, os meninos tornam-se as maiores vítimas das agressões lesivas que se verifica nas ruas.

O momento dramático que muitas crianças enfrentam ao serem impelidas, já no início da adolescência, a buscar na rua os meios de sobrevivências, convertem-se na verdade, em risco permanente. De acordo com o Conselheiro Presidente do Conselho Tutelar Sérgio Vinícius, a violência física ocorre mais em crianças, pois as mesmas são indefesas.

Este problema da violência física – maus tratos, lesões corporais – precisa-se ser minimizado ou acabar mesmo, (na realidade esta é a melhor proposta), pois o quadro de números de violência contra crianças e adolescentes só tem aumentado em vez de diminuir. Durante muito tempo, a criança e o adolescente vêm sendo simplesmente objetos onde as pessoas o agride, a família pratica o abuso.

No entanto, como pedagogos podemos estar contribuindo de certa forma, (na prática pedagógica) com estas crianças e adolescentes, pois na sala de aula ao detectarmos algum fato, ocorrência de violência - podemos estar indo até a raiz do problema procurando solucioná-lo (juntamente com a ajuda da família). Portanto, geralmente estas crianças e adolescentes que sofrem algum tipo de violência elas apresentam e refletem problemas na parte educativa, muitas vezes: desinteresse, desgosto, falta de vontade pelos estudos, a até falta de amor pela vida.

A violência sofrida reflete grandemente na vida das vítimas. Mas nós enquanto pedagogos podemos ir até a família conversar com a mesma, ver o que podemos fazer. Entretanto, senão solucionar devemos denunciá-los ao Conselho Tutelar, portanto o Conselho Tutelar tem 109 medidas para aplicar e defender a criança e o adolescente dos maus tratos. Se houver 3 ou 4 denúncias por causa de maus tratos por parte dos pais, os mesmos podem perder a guarda do filho(a). Sérgio Vinícius falou-nos que o caso mais grave de maus tratos foi de uma adolescente que apanhou do pai com um chicote de burro, e ela chegou furada no Conselho Tutelar. Em agosto de 2007 teve um grande número de espancamento, dentre eles 3 foram cometidos pela família. E em relação ao CREAS (Centro de Referência Especializado da Assistência Social), o mesmo não trabalha com crianças, mas dá assistência à adolescente, mulheres e idosos que sofrem maus tratos, bem como as pessoas com deficiência.

Mas é bom ficar claro que não só deve denunciar por violência, mas por qualquer outro tipo, por exemplo a violência psicológica. Também conhecida como agressão emocional, a violência psicológica, é a ação ou omissão destinada a degradar ou controlar as ações, comportamentos, crenças e decisões de outras pessoas por meio de intimidação, manipulação, ameaça, direta ou indireta, humilhação, isolamento ou qualquer outra conduta que implique prejuízo à saúde psicológica, a autodeterminação ou desenvolvimento pessoal.

A violência psicológica contra crianças e adolescentes é um tipo de violência tão ou mais prejudicial que a física, que pode ser caracterizada por rejeições, depreciação, discriminação, desrespeito, punições exageradas. Na violência física está implícita a violência psicológica. O fato de estar sendo agredido fisicamente por familiar causa mais danos à formação da personalidade infantil.

Das formas de abuso contra a criança, o abuso psicológico é o mais dissimulado e frequente, pois acompanham todos os outros. Ele raramente se apresenta sozinho, vem sempre associada às agressões físicas, exclusão social, abuso sexual, exploração do trabalho, entre outras formas de privação da infância, nos casos de abuso sexual, a situação é muito delicada principalmente quando o abusador é o pai ou o padrasto. Além de ser maioria, são mais difíceis de serem descobertos, pelo fato do abusador ser uma pessoa querida, o que torna mais confusa a cabeça da criança ou do adolescente, perceber que o que está acontecendo é violência, que aquele comportamento foge à mentalidade.

Há registros de casos de abusos, que o pai alegava com as crianças, que estava “ensinando” a criança o que era sexo. Nos casos de violência emocional, o agressor quer fazer com que o outro se sinta inferior, dependente, culpado, diminuído e incompetente. Um exemplo



disso é quando o agressor faz tudo corretamente, não com o propósito de ensinar, mas para mostrar ao outro o tamanho de sua incompetência. Normalmente é o tipo de agressão dissimulada pelo pai em relação aos filhos, quando estes não estão saindo exatamente do jeito idealizado por ele.

A violência psicológica ocorre quando o adulto constantemente deprecia a criança, bloqueia seus esforços de auto-aceitação, causando-lhe grande sofrimento mental. Ameaças de abandono também podem tornar uma criança medrosa e ansiosa, representando forma de sofrimento psicológico.

A violência psicológica pode se manifestar como: Isolamento emocional, dificuldades de fala ou linguagem, ausência de contato olho-a-olho, medo (real ou aparente) da vítima em relação ao agressor.

Existem dois tipos de violência sexual: o abuso e a exploração sexual. Quando ocorre o abuso e o agressor é alguém de confiança da vítima, da própria família, um amigo ou vizinho que mostra pornografia ou o próprio corpo para a criança ou adolescente e tenta praticar alguma forma de sexo, mesmo sem a consumação. Já a exploração é a relação entre menores e adultos em troca de dinheiro ou favores.

O abuso sexual intra-familiar se caracteriza por ocorrer na própria casa vítima, tendo como autor um de seus familiares, dentre os quais se destaca o próprio pai.

A imagem do padrasto é quase sempre vista como grande vilão da violência sexual que ocorre no interior da unidade doméstica. Porém, está em nós pedagogos, como educadores, observar com mais atenção nossos alunos, para que não venham acontecer tragédias com nossas crianças e adolescentes, para que ao vermos algumas características que nos mostram que uma criança foi agredida, seja por uma violência sexual ou mesmo psicológica tentaremos ajudá-la, a buscar meios que possam solucionar o problema. Não podemos ser neutros em sala de aula, ver e fingir que não vemos passar conteúdos e mais conteúdos no momento enquanto tem uma ou mais crianças chorando na sala, passando por problemas que estão afetando sua aprendizagem e que estão esperando por uma ajuda. O professor é um dos grandes referenciais de vida dos alunos, onde muitas crianças se espelham, e se este não tem comportamento atencioso, amoroso e somente científico, a criança acaba não lhe ando mais credibilidade, e fica sem esperanças, pois às vezes o professor é a única esperança de um diálogo.

Portanto, devemos ser mais atenciosos com nossos alunos, ser mais humanos, saber ouvir, saber perceber, mesmo que o aluno não fale que ele está com algum problema, que pode até ser um abuso sexual dentro de casa, e não é fácil ser detectado ou comprovado só em olhar, pois na maioria das vezes não deixa marcas físicas visíveis, mas que através de um diálogo com o aluno pode resolver, pode ser que ele se abra e fale, pois o professor é alguém de confiança da criança. O professor ao desconfiar deve denunciar ao Conselho Tutelar, para que se possa ocorrer uma investigação detalhada do caso, um acompanhamento da família.

A violência sexual pressupõe uma relação entre um adulto e uma criança ou adolescente que visa à gratificação sexual do adulto. Neste tipo de relação, o adulto utiliza seu poder para manter a criança/adolescente em silêncio pois seu maior objetivo é a satisfação sexual do adulto.

Deve ficar claro que a violência sexual pode vir, ou não, acompanhada de violência física. É considerada uma violência por que parte-se do princípio de que a criança ou adolescente ainda não tem maturidade bio-psico-sexual para consentir este tipo de atividade sexual. Não é a toa que o código penal brasileiro considera crime sexual toda e qualquer relação de caráter sexual com pessoas. Existe algumas pistas que facilitam o processo de identificação de uma violência sexual, são sinais que precisam ser investigados mais profundamente, mas que isolados não determinam que esteja ocorrendo a violência sexual.

Dessa forma, podemos perceber que nenhum tipo de violência justifica a ação, pois seja criança ou adolescente precisa de amor, proteção e não de violência.



Conclusão

Diante da pesquisa realizada sobre a violência contra crianças e adolescentes na cidade de Mossoró, pudemos verificar que a mesma é uma problemática muito séria e que precisa ser estudada e solucionada, contudo o que encontramos são pessoas que não tem “coragem” de denunciar o que de fato está ocorrendo, ficando em silêncio.

Foi então o que verificamos em Mossoró; existem ocorrências de violência registrados seja no Conselho Tutelar, seja no CREAS, contudo não condizente ao número que realmente ocorre, pois sabemos que existem muito mais ocorrência contra crianças e adolescentes do que o registrado; tendo os meses de fevereiro e junho como os meses mais freqüentes de violência.

Dessa forma, vimos que a cada dia a violência aumenta negando a liberdade de expressão da criança e do adolescente tornando-o um adulto deprimido, sozinho sem vontade de viver. E diante dessa realidade não podemos nos omitir, precisamos denunciar, aconselhar, ajudar para assim termos uma sociedade menos violenta. E assim como pedagogos interferindo através do diálogo e outras ações fazendo com que esta realidade venha mudar.

Referências

BRITTO, Rosyan Campos de Caldas; LAMARÃO, Maria Luiza. **Criança Violência e Cidadania**. Belém: UNAMA, 1994. p. 104-113, 117-119.

NASCIMENTO, Carlos Alberto Domingues do. et al. **Violência Doméstica Contra Crianças e Adolescentes**. Pernambuco: EDUPE, 2002. p. 63-79, 86-88.

RAPPAPORT, Clara. Agressividade, Criminalidade e Suicídio. In: **Encarando a Adolescência**. 3^a ed. São Paulo: Ática, 1996. p. 90-92



DINÂMICA DOS PARCEIROS DO DISCURSO NA INTERAÇÃO ORAL E ESCRITA NA SALA DE AULA: UM OLHAR SOB O POETA POPULAR PEDRO AVELINO

Ivone de Moraes FERREIRA

Marineide Furtado CAMPOS

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

O trabalho tem como objetivo de contemplar a interação de alunos através da leitura do cordel, garantindo a relação entre a teoria e prática, uma vez que essa facilita a aprendizagem e construção de novos conhecimentos. De acordo com os estudos sobre a construção do processo de ensino aprendizagem, esses "novos" conhecimentos não necessitam ser puramente individualizados, mas de natureza coletiva, de forma que auxiliem os alunos na percepção e na abstração das relações existentes nas informações contidas na fala do poeta popular.

Essa proposta explicita a necessidade de criar novas estratégias e instrumentos que incentivem o desenvolvimento de habilidades e competências básicas para que o aluno em interação em sala de aula se torne sujeito crítico de sua história e do ambiente onde atua, apropriando-se efetivamente de novos saberes.

Baseado no exposto é que tomamos por base as peripécias do poeta popular Pedro Avelino, que teve os primeiros contatos com a poesia, através de cantadores de viola e cordelistas na cidade de Ceará-Mirim/RN, onde passou a sua infância, para trabalharmos a dinâmica dos parceiros do discurso na sala de aula.

E é de Ceará-Mirim/RN que vem toda a paixão do poeta popular em estudo por tudo o que é nordestinidade. O poeta se define como prestador de atenção das coisas ao seu redor, para depois comentar, buscando, na cadeia verbal dos seus versos, um diálogo com o povo que responde aos seus gracejos.

O cordel se torna, portanto, o resultado de uma ação dialógica do poeta popular que está em interação com os outros, inclusive com os alunos em sala de aula. E é desta relação entre poeta e público que nasce a reação numa atitude responsiva ativa.

Segundo Bakhtin, todo discurso é preenchido de resposta, mesmo que esta seja retardada. Na dinâmica da interação com o público, o poeta popular espera que, mais cedo ou mais tarde, o silêncio seja rompido e alguém se manifeste a respeito do já dito, no gesto, num aplauso, num sorriso, etc.

Pretendemos, através deste estudo, verificar de que forma o público interage com o poeta popular em resposta à provocação dos enunciados dentro da cadeia da comunicação verbal, que, conforme Bakhtin é capaz de evocar uma atitude ativa ou passiva do interlocutor na esfera do discurso.

Para Benveniste (1966) tudo que se enuncia supõe um "Eu" que designa um "Tu" a quem ele se dirige e fala de um "Ele". Esse conceito contém uma oposição entre dois termos: as pessoas Eu-Tu de um lado e a não-pessoa Ele, de outro. A enunciação é lugar de expressão e, mais ainda, de constituição de subjetividade, mas seu sentido só se produz na interação, quando se trata do poeta popular, versando sobre a sua vida na vida de um Zé Chocalho:

Zé Chocalho é um matuto
Que veio lá do sertão
Trazendo saudade no peito
e amor no coração

Zé chocalho foi mininu



E ainda hoje é assim
Nasceu em Pedro Avelino
Criou-se em Ceará-Mirim.

Em Bakhtin, no entanto, o caráter do enunciado se radicaliza: desdobrando os lugares enunciativos ao infinito, seu enunciado dialógico merece bem ser chamado de polifônico, pois uma multiplicidade de vozes pode ser ouvida no mesmo lugar:

Começou a trabalhar cedo
Sem infância virou home
Só quem lhe metia medo
Era o fantasma da fome.

Entre o trabalho e a escola
Era assim a sua vida
Nunca pediu esmola
Mas teve infância sofrida.

A vozes do texto estão presentes na voz do destinatário, que em Bakhtin, é uma instância interior ao enunciado, a tal ponto que ele é considerado um co-autor do enunciado; isso traz uma consequência decisiva para o trabalho identitário do discurso, pois sua própria estrutura se organiza em razão de sua destinação, o que conduz ao princípio maior do dialogismo, que é o princípio da não-coincidência consigo mesmo: do ponto de vista discursivo, tendo em vista uma reação esperada pelo poeta popular do público ouvinte, momento em que ele (o poeta popular) agrada ou desagrada, numa reação do ouvinte, que também se faz leitor ou se identifica no texto:

Até quando ele brincava
Causava alguma peleja
Um dia resolveu atacar
Animais lá na Igreja.

Quando certa coruja,
Voando sem direção
Entrou na Igreja à toa
E Veio pousar na coroa
De Nossa Senhora da Conceição.

Neste olhar sobre a obra, o locutor é sempre um personagem, enquanto a voz do autor está em todo lugar e em nenhum lugar em particular, por isso, é necessário identificar a relação entre o que é dito e o como se diz, para assim encontrar a essência do autor. (Estou falando da voz do poeta e não da pessoa do autor).

A voz do poeta concerne um lugar enunciativo e como tal ela é portadora de um olhar, de um ponto de vista que trabalha o texto do início ao fim e que se define passo a passo na sua obra, que o identifica no seu discurso:

Quando Zé Chocalho viu
Apontou sua baladeira
Na hora o padre surgiu
Em desabada carreira



Impedindo que o menino
Que não era brincadeira
Famoso por ser traquino
Fizesse mais uma besteira.

Assim, o objeto do saber do poeta popular se tece num texto de múltiplas vozes que constituem o enunciado, que se torna dialógico na voz do autor, na voz do poeta popular, e na palavra a quem ele dirige.

Essas vozes podem se dar mais ou menos a ouvir na identificação do público com a realidade vivida pelo poeta que canta a sua vida, por isso, a linguagem dos poetas, segundo Bakhtin, é a linguagem dos deuses: ela não *representa* diferentes atos enunciativos e, sim, é ela própria um ato enunciativo, nas interações sociais, ao nível das relações face-a-face, que estão sujeitas à influência de um conjunto de variáveis de caráter manifesto, que lhes influenciam, na condução dos processos comunicativos. Os padrões de interação resultantes das relações entre os indivíduos que participam do momento poético presente na arte popular através do poeta popular ou cordelista são consequência, da previsibilidade que a leitura vivida possibilita.

Para o poeta popular, comunicar torna-se uma arte de bem gerir o improviso poético nos processos interacionais, que canta a sua vida pessoal e social na presença do público, mas são as expectativas que ele traz em si que condicionam e determinam o jogo relacional de um reagir a cada verso cantado.

O sentir e o agir dos atores sociais que interagem com o poeta popular é o propósito que nos orienta e assim equacionar uma estrutura de variáveis interacionais que, nos processos de comunicação humana, tanto podem facilitar como barrar ou constituir as relações face-a-face numa resposta à leitura do momento poético.

O importante a reter é a idéia de que a forma como o poeta se comunica tem um significado social e cultural que, em determinados contextos, o seu valor pode facilitar ou constituir fator de obstrução às relações entre os indivíduos ou provocar momentos de riso, aplauso, silêncio ou identidade com a realidade cantada.

Assim, a direção, o tempo, o contexto, a oportunidade, a intensidade, o status de quem canta ou de quem ouve impõem um quadro interpretativo, que cada cultura se encarrega de transmitir de geração a geração aos seus membros, pelo processo de interação social.

As expectativas do poeta e a resposta que o público dá ao já dito passa pelas mensagens emitidas pela expressão oral, que é, talvez, um dos meios de comunicação mais importante nas relações face-a-face, quer para confirmação de expectativas, quer para afirmação de determinados estados de espírito, sejam eles espontâneos ou engendrados.

A importância dada à reação do público pelo poeta pode determinar, por vezes, o seu caminho como cantador da vida quotidiana. Em determinados contextos, pode ser fundamental uma expressão de simpatia, de compreensão, de alegria, de bem-estar, de aceitação, do dito na relação interacional.

A fluência com que os poetas declamam, bem como a articulação, a modulação, o ritmo ou o timbre que emprestam à sua voz não escapam à observação social e cultural do público observador que não só deve interpretar o meio social da origem do falante, bem como o ritmo utilizado, o que vai condicionar as relações interpessoais ressaltadas e o que o poeta pensa do mundo e pontua as seqüências comunicativas. Havendo interações entre os indivíduos e a probabilidade de ocorrência de reações no processo de comunicação e podem constituir um fator de encontro com a identidade cultural e social.

Referências:

ALVEY, John (1995), *Formas de Comunicação*, Lisboa, Teorema.



- Bakhtin, M. (1992). Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BERLO, David (1979), *O Processo de Comunicação*, São Paulo, Martins Fontes Editora.
- BITTI, Pio et al. (1993), *A Comunicação como Processo Social*, Lisboa, Editorial Estampa.
- GREIMAS, A. J. et al. (1992), *Práticas e Linguagens Gestuais*, Lisboa, Vega.
- HALL, Edward T. (1993), *A Linguagem Silenciosa*, Lisboa, Relógio d' Água.
- LITTLEJOHN, Stephen W. (1982), *Fundamentos Teóricos da Comunicação*, Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- MARC, Edmund (s/d), *A Interacção Social*, Porto, Rés.
- RODRIGUES, Adriano Duarte (1989), *Estratégias da Comunicação*, Lisboa, Editorial Presença.
- WATZLAWICK, Paul (s.d.), *Sur L' Interaction*, Paris, Seuil.
- WATZLAWICK, Paul et al. (1993), *Pragmática da Comunicação Humana*, São Paulo, Cultrix.



EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A SUSTENTABILIDADE DE ASSENTAMENTOS RURAIS DO RN

Izabel Conceição de FREITAS

Maria Carmem Freire Diógenes RÊGO

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Introdução

As reflexões apresentadas neste texto fazem parte de um projeto maior sob o título de “Recuperação Ambiental das Áreas de Reserva Legal e de Preservação Permanente de projetos de Assentamento do INCRA – RN”, que articula vários pesquisadores e setores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. O projeto tem como objetivo realizar um estudo diagnóstico de 33 Projetos de Assentamentos (PAS) do Rio Grande do Norte sobre o Meio Sócio-econômico e Cultural e sobre o Meio Natural.

Para Bergamasco e Norder (1996, p. 7), assentamentos rurais podem ser definidos como “criação de novas unidades de produção agrícola, por meio de políticas governamentais visando o reordenamento do uso da terra, em benefício de trabalhadores rurais sem terra ou com pouca terra”.

É consensual entre os especialistas da área que qualquer intervenção no meio ambiente com vistas à recuperação ambiental deve ser precedida de estudos e proposição de medidas que garantam a proteção e conservação dos ecossistemas e a mitigação dos impactos positivos, os assentamentos rurais para fins de reforma devem constituir um dos instrumentos operacionais de reabilitação do território e da difusão de práticas de controle ambiental adequadas aos contextos físicos, biológicos e sociais das áreas de implantação.

A lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, que dispõe sobre as diretrizes da Política Nacional de Meio Ambiente, introduziu o conceito de licenciamento ambiental entre os instrumentos da Política brasileira no setor. Nos dias de hoje, a licença ambiental representa o reconhecimento, pelo Poder Público, de que a construção e a ampliação de empreendimentos e atividades considerados efetiva ou potencialmente poluidores devem adotar critérios capazes de garantir a sua sustentabilidade sob o ponto de vista ambiental. Esse poderoso instrumento proporciona ganhos de qualidade ao meio ambiente e à vida das comunidades numa melhor perspectiva de desenvolvimento.

Com base na Resolução do CONAMA Nº 387, de 27 de dezembro de 2006, que determina que os projetos de assentamento para fins de reforma agrária sejam objetos de licenciamento ambiental, fica evidente a necessidade de regularizar e recuperar ambientalmente os assentamentos implantados anteriormente a esta resolução.

Assim, pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento – ciências sociais, biologia, ecologia, agronomia, engenharia florestal, geologia e pedagogia – estão desenvolvendo um levantamento e análise tendo como principal eixo norteador a identificação das áreas degradadas dos 33 assentamentos selecionados para a primeira fase do projeto, pretendendo-se com esta análise promover a melhoria da sustentabilidade ambiental a partir da implantação de módulos de recuperação ambiental das áreas de Preservação Permanente e Reserva Legal em projetos de assentamento do INCRA, no estado do Rio Grande do Norte.

Nesse sentido, a atuação da equipe de educação tem papel fundamental, pois proporciona a problematização das questões ambientais identificadas nos assentamentos, a fim de ajudar à sua preservação e utilização sustentável dos seus recursos.

A Carta de Belgrado definiu seis objetivos indicativos da educação ambiental, que Reigota, 2006, discute e analisa da seguinte forma:



1. Conscientização – “Levar os indivíduos e os grupos associados a tomarem consciências do meio ambiente global e de problemas conexos e de se mostrarem sensíveis aos mesmos” (p.31);

2. Conhecimento – “Levar os indivíduos e os grupos a adquirir uma compreensão essencial do meio ambiente global, dos problemas que estão a ele interligados e o papel e lugar da responsabilidade crítica do ser humano” (p.32);

3. Comportamento – “Levar os indivíduos e os grupos a adquirir o sentido dos valores sociais, um sentimento profundo de interesse pelo meio ambiente e a vontade de contribuir para sua proteção e qualidade” (p.32);

4. Competência – “Levar os indivíduos e os grupos a adquirir o *savoir-faire* necessário à solução dos problemas” (p.33);

5. Capacidade de avaliação – “Levar os indivíduos e os grupos a avaliar medidas e programas relacionados ao meio ambiente em função de fatores de ordem ecológica, política, econômica, social, estética e educativa” (p.33);

6. Participação – “Levar os indivíduos e grupos a perceber suas responsabilidades e necessidades de ação imediata para a solução dos problemas ambientais” (p.34).

Este trabalho apresenta as reflexões sistematizadas sobre as ações ambientais que estão sendo desenvolvidas no projeto de educação ambiental que foi elaborado, tendo como foco principal a educação ambiental e sustentabilidade dos PAS, articulando a investigação do meio natural com uma ação que visa atingir os assentados, demonstrando os benefícios que podem ser alcançados e a melhoria na qualidade de vida das pessoas residentes nos assentamentos.

O projeto de Educação Ambiental tem como objetivo principal a melhoria da sustentabilidade ambiental em 33 projetos de assentamentos do INCRA, localizados no Rio Grande do Norte, a partir do diagnóstico das atuais condições ambientais dos PAS e da implantação de módulos de recuperação ambiental. Nesse sentido, as ações estão voltadas para: promover a conscientização dos assentados sobre a importância de preservar os recursos ambientais: água e solo; sensibilizar a comunidade para participarem do projeto de recuperação das áreas de preservação; discutir com os mesmos sobre os principais desafios em relação às Áreas de Preservação Permanente, Reserva Legal e uso/ocupação do solo.

A questão ambiental tem surgido como problema que afeta o destino de toda a humanidade, mobilizando governos e sociedade civil nas últimas décadas, desencadeando um conjunto de práticas e ações sociais voltadas para o meio ambiente, tanto no âmbito da legislação e dos programas de governo, quanto nas diferentes iniciativas de ONGs, associações e movimentos ecológicos. Igualmente, tem sido fértil o debate sobre o desenvolvimento rural sustentável.

Inserida nesse contexto, a educação ambiental se constitui numa ferramenta eficaz e necessária que se propõe a atingir todos os cidadãos através de um processo pedagógico participativo e dialógico no qual o sujeito é levado a construir uma consciência crítica acerca dos problemas ambientais existentes em seu meio, bem como sua gênese, evolução e consequências, resultando assim, em uso ou exploração sustentável dos recursos naturais na perspectiva de que o homem é parte da natureza.

Neste contexto Carvalho (2006, p.25) afirma:

Enquanto ação educativa, a EA tem sido importante mediadora entre a esfera educacional e o campo ambiental, dialogando com os novos problemas gerados pela crise ecológica e produzindo reflexões, concepções, métodos e experiências que visam construir novas bases de conhecimento e valores ecológicos nesta e nas futuras gerações.

A educação ambiental deve ser um processo de formação dinâmico, permanente e participativo, em que as pessoas envolvidas possam ser agentes transformadores, participando



ativamente tanto do diagnóstico dos problemas quanto da busca de alternativas e da implementação de soluções (ANDRADE, 2005).

Historicamente a natureza tem sido vista, entendida e interpretada de diversas formas, para Carvalho (2006, p.104) “Todos nós vivemos imersos em uma rede de sentidos culturais historicamente construídos e em permanente diálogo com os significados produzidos pelas gerações que nos antecederam através dos séculos”.

Concordamos com Carvalho (2006) quando procura captar a visão de natureza por outro ângulo o “**socioambiental**”. Para ela nesse ponto de vista:

a natureza e os humanos, bem como a sociedade e o ambiente, estabelecem uma relação de mútua interação e co-pertença, formando um único mundo. Essa lente vai-nos possibilitar, entre outras coisas, repensar a idéia de evolução, percebendo-a como interação entre a natureza e a ação das espécies que vão surgindo, particularmente a humana. A esse processo interativo os ecologistas chamam coevolução. Assim, observa-se que, em muitos dos ambientes naturais considerados “intactos”, é possível reconhecer vestígios das trocas e transformações geradas pela presença humana, a qual, com suas interferências, pode ter aumentado o nível de troca e a biodiversidade. Optar por essa perspectiva permite-nos, por exemplo, falar em sociobiodiversidade, como um fator de diversificação desejável para a vida que vai além da simples diversidade biofísica. (p.36)

Nesse sentido, a presença humana não pode simplesmente ser considerada como extemporânea, intrusa ou desagregadora (“câncer do planeta”), mas sim como um agente que pertence à teia de relações da vida social, natural e cultural e interage com ela (Carvalho, 2006).

Segundo Carvalho (2006, p.141):

Trata-se aqui de construir uma cultura ecológica que compreenda natureza e sociedade como dimensões intrinsecamente relacionadas e que não podem mais ser pensadas – seja nas decisões governamentais, seja nas ações da sociedade civil – de forma separada, independente ou autônoma.

Dessa forma, a percepção da população local sobre a problemática ambiental torna-se base para o desenvolvimento de uma nova forma de relacionamento assentado/ambiente em que essa mudança de postura os tornem conhecedores de “que há uma vida não humana pulsando no ambiente e que ela tem direito a existência e a durar para além das necessidades imediatas do consumo humano”. (Carvalho, 2006, p.138), e através desse conhecimento sejam capazes tanto de identificar o conflito das relações sociais em torno da questão ambiental, quanto de posicionar-se diante dela.

Da mesma forma, é possível refletir como Unger (1992) sobre o sentido do cuidar, do morar, do habitar o mundo em uma atitude de convivência amistosa, segundo a qual:

O preservar genuíno em uma dimensão positiva, ativa, acontece quando deixamos algo na paz de sua própria natureza, de sua força originária. Assim também, salvar não tem unicamente o sentido de resgatar uma coisa do perigo: salvar é restituir, ou dar condições para que ela se revele naquilo que lhe é mais próprio. Salvar é deixar ser (p.123)

Procedimentos Metodológicos

A proposta metodológica considera que é fundamental conhecer a realidade onde os sujeitos estão inseridos. Nesse sentido, o processo de construção do projeto de educação



ambiental nos assentamentos está sendo desenvolvido com ampla participação de representantes dos grupos existentes em cada assentamento. O objetivo é sensibilizar a comunidade assentada da importância de sua participação na execução da ação. A pesquisa assume explicitamente os pressupostos Freirianos da ação-reflexão-ação, onde o diálogo é o principal instrumento metodológico de intervenção.

A primeira etapa é a realização de um encontro com os representantes de cada polo de assentamentos rurais escolhidos para efetivação do projeto. Neste, será apresentado e discutido a proposta de recuperação das áreas de preservação dos assentamentos. Para isto, a comunidade será convidada a participar das etapas seguintes nas quais serão realizadas reuniões, debates sobre os problemas que enfrentam com relação às questões ambientais e com relação às questões sócio-econômica e cultural.

A segunda etapa são as reuniões para o acompanhamento da elaboração do diagnóstico participativo. Nas quais discutimos com os membros da comunidade e representantes das associações as ações/experiências desenvolvidas destacando o que está dando certo e as dificuldades enfrentadas. Depois, é realizado um levantamento pelos participantes de possíveis estratégias para a solução dos desafios encontrados. A sistematização dos dados é apresentada em relatório, com registro fotográfico e dados de pesquisa em outros documentos já existentes sobre os assentamentos.

A terceira etapa consiste na realização das palestras e oficinas de capacitação sobre o uso dos recursos naturais (água/solo) de maneira sustentável, bem como o manejo dos resíduos sólidos. São realizadas atividades culturais para mobilizar/sensibilizar a comunidade a participarem e promoverem ações de educação ambiental.

Na prática das atividades culturais realizadas para atingir o objetivo proposto estão incluídas: apresentação de banners, teatro de fantoches, brincadeira com palhaços, atividades de pintura, gincanas. Na apresentação dos banners são destacados os principais problemas ambientais constatados ou descritos nos relatórios realizados pelas equipes de água, solo e floresta e que servem como ponto de partida para discussões e como meio informação aos assentados. No teatro de fantoches é abordado o tema específico de cada assentamento, a escolha desse meio de veiculação de informação deve-se ao fato viabilizar uma maior interação por utilizar uma linguagem adequada e mais próxima à realidade cultural dos assentados, além de proporcionar um momento lúdico, assim como a apresentação dos palhaços, gincana e pintura que abordam sempre temas ambientais e são voltadas às crianças e jovens do assentamento.

Resultados

Os resultados preliminares da investigação têm apontado algumas reflexões: evidenciou-se que os assentados não consideram a reserva legal como parte da comunidade e sim como “a terra do IBAMA”, e, consequentemente, não se comprometem com sua preservação e muito menos como a responsabilidade na recuperação das áreas degradadas; através de seus conhecimentos prévios do campo e histórico de lutas pela posse da terra já desenvolvem atividades que favorecem à sustentabilidade. As ações desencadeadas pelo trabalho proposto buscam junto aos assentados os benefícios que podem ser alcançados e a melhoria na qualidade de vida das pessoas residentes nos assentamentos através da relação homem – ambiente na preservação e utilização sustentável dos recursos naturais.

Considerações finais

Consideramos que a pesquisa dá alguns indicativos para reflexões sobre os processos de educação ambiental em assentamentos rurais, apontando a necessidade de considerar: que os assentados já revelam grande sabedoria popular e compreensão da natureza, ou seja, do meio em



que vivem, integrando essas sensibilidades a algumas atitudes favoráveis incluindo reivindicações junto ao INCRA.

Deste modo, pode-se dizer que um dos instrumentos para colocar a temática ambiental na pauta do uso dos recursos naturais nos assentamentos é a conscientização da população local sobre algo tão relevante. Propõe-se assim, como forma de conscientização a Educação Ambiental, com o intuito de despertar em todos da comunidade a consciência de que o ser humano é parte do meio ambiente.

Nesse sentido, “a Educação Ambiental, como prática educativa reflexiva, abre aos sujeitos um campo de novas possibilidades de compreensão e auto-compreensão da problemática ambiental” (CARVALHO, 2006, p. 106).

Nesta perspectiva, a Educação Ambiental como prática social, não pode ser considerada como elemento determinante, mas como uma estratégia importante para ocorrência de transformações sociais e, para isso, é necessário propiciar ao sujeito acesso ao conhecimento, permitindo-o agir sobre o mundo em que vive, ou seja, uma inserção local em uma sociedade complexa em constante mudança.

Referências Bibliográficas

- ANDRADE, Maria da Conceição de Oliveira. **Escola Infantil: saberes e fazeres da Educação Ambiental** (Monografia de conclusão de curso de Especialização em Educação Ambiental) - UFRN/CCSA/PPGED/GEPEM. Natal, 2005.
- BERGAMASCO, Sônia Maria; NORDER, Luiz Antonio Cabello. **O que são assentamentos rurais**. São Paulo: Brasiliense, 1996. (Coleção Primeiros Passos).
- BRASIL, LEI Nº 6.938, DE 31 DE AGOSTO DE 1981. Disponível em <http://www.mma.gov.br/port/conama/legiano1.cfm?codlegitipo=1&ano=1981>
- _____ RESOLUÇÃO CONAMA Nº 387, de 27 de dezembro de 2006. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=525>
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2006.
- DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental, Princípios e práticas**. São Paulo, ed Gaia, 1998.
- DÍAZ, Alberto P. **Educação Ambiental como projeto**. Porto Alegre. Artmed. (2002).
- GUIMARÃES, M. A. **Dimensão ambiental na educação**. São Paulo: Papirus, 1995.
- _____. **A Formação do Educador Ambiental**. Campinas: Papirus, 2004.
- LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Questão ambiental e educação contribuições para o debate. **Ambiente & Sociedade**, NEPAM/UNICAMP, Campinas, ano II, nº 5, 135-153, 1999.
- INCRA-AMBIENTAL, Recuperação Ambiental das Áreas de Reserva Legal e de Preservação Permanente de Projetos de Assentamento do INCRA-RN GEA/CCET/UFRN, Natal, 2007.
- REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos).
- UNGER, Nancy Mangabeira. Fundamentos filosóficos do pensamento ecológico. São Paulo: Loyola, (1992).



A MULTIMODALIDADE NO GÊNERO TEXTUAL PROPAGANDA⁴⁶

Jaciara Limeira de AQUINO

Maria Eliete de QUEIROZ

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

Entender a língua como uma instância social flexível, variável e heterogênea, implica estabelecer critérios lingüísticos específicos para regimentar a linguagem nas suas diferentes manifestações e imposições de sentidos. Em virtude da flexibilidade com que a língua atua nas relações interacionais, cabe-nos, enquanto usuários efetivos da língua, formar nossos discursos de acordo com as diferentes situações comunicativas, adequando, assim, a língua de acordo com nossas intenções discursivas.

As diferentes formas de linguagem impregnam os distintos gêneros textuais que atuam de modos específicos, já que eles têm características específicas delimitadas com base nos contextos situacionais nos quais estão presentes. De acordo com Marcuschi (2006), os gêneros textuais são flexíveis, dinâmicos e circulam em todo meio social variando conforme os níveis de letramento e obedecendo as variações lingüísticas dos diferentes grupos sociais. Eles atuam como veículos ideológicos que se manifestam nitidamente nas relações de interação. Dessa forma, a flexibilidade dos gêneros permite-nos classificá-los como tais, de acordo com os vários momentos situacionais.

Dante dessas constatações, propomo-nos a analisar como o discurso propagandístico visuo-verbal, que circula na revista “CAPRICHO” atua nos diferentes leitores, de acordo com suas intenções específicas de construções de sentidos, levando-se em consideração as características do gênero em evidência e os critérios multimodais que estão envolvidos na situação comunicativa. Como objeto de estudo, tomamos propagandas relacionadas a questões de estética e de beleza, que abarcam com maior ênfase o público feminino.

Para realizar nossa análise nos pautaremos nos estudos de teóricos de Cabral; Dionísio (2006); Dionísio e Gonzaga (2006); Kress e Van Leeuwen (1996); Marcuschi (2006); Maroun (2007); e Vieira (2007); dos quais, alguns tratam da funcionalidade e características dos gêneros textuais, e outros se ocupam dos critérios multimodais que envolvem os textos.

Acreditamos que é relevante evidenciar a forma de linguagem como critério de análise, porque julgamos importante compreender como se dá a atuação das diversas manifestações lingüísticas no contexto de produção e leitura de textos, independentemente dos gêneros nos quais estão inseridos, isso porque acreditamos ser relevante entender a forma como as propagandas são estruturadas para chamar a atenção dos diferentes públicos a que são destinadas, já que se pautam em uma trama argumentativa que mexe com jogos de linguagens específicos e delimitados tendo em vista diferentes leitores.

Esperamos, portanto, apresentar constatações que contribuam no sentido de apresentar um entendimento da linguagem como entidade dinâmica, flexível e intencional que atua na

⁴⁶ Este artigo é produto das análises realizadas na pesquisa *A multimodalidade no gênero editorial*, coordenado pela Profa. Maria Medianeira de Souza, com o apoio do CNPq/UERN, através da bolsa de IC do discente Francisco Roberto da S. Santos. Também integram a equipe, os discentes Francisca Cláudia Q. R. Teixeira e Lucélio Dantas de Aquino. Todos os componentes fazem parte do Departamento de Letras, do Campus Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia/CAMEAM/UERN.



produção e leitura do gênero tomado como objeto de análise em meio aos diferentes leitores que dele se apropriam.

1. Metodologia

Inseridos nos paradigmas que envolvem as teorias dos gêneros textuais com relação à sua funcionalidade e características sociais, e levando-se em consideração os critérios multimodais que envolvem os textos, adotaremos em nossa pesquisa, o método indutivo baseado na observação, pois acreditamos ser por meio da observação que o conhecimento passa a ser construído. Dessa forma seguiremos numa proposta de pesquisa descritiva de cunho qualitativo na qual, nosso universo de estudo será constituído por propagandas de estética e/ou beleza que circulam na revista “CAPRICHO”. Iremos utilizar, como instrumentais de pesquisa para a coleta de dados a técnica da pesquisa bibliográfica, uma vez que nosso estudo se pautará na análise de propagandas veiculadas pela revista.

Os dados coletados serão observados com base na perspectiva qualitativa, observando como a linguagem e seus recursos constroem sentidos dentro das propagandas de beleza e/ou estética que circulam na revista e como as diferentes manifestações lingüísticas operam dentro do gênero em função de seus objetivos específicos em meio ao público-alvo. A apresentação dos dados será feita por meio de constatações e observações diante dos objetivos específicos das análises as quais nos propomos, buscando enfatizar os pontos pertinentes para demonstrar os resultados obtidos. Selecionaremos propagandas da revista “CAPRICHO” dos meses de agosto, setembro, outubro e novembro de 2008, a partir dos critérios multimodais presentes na construção das mesmas, direcionadas ao público feminino leitor das revistas.

2- Gêneros textuais e multimodalidade discursiva

2.1 Um estudo sobre gêneros textuais

A vida em sociedade requer em todas as suas instâncias, essencialmente, diálogo e interação. Esta se dá entre os indivíduos por meio da linguagem que se manifesta de variados modos, dentre eles: escrita, oralidade, gestos, imagens. A linguagem está presente nos textos, através dos quais o ser humano age socialmente e se constitui enquanto sujeito histórico-social.

O conceito de texto visto pelo lado interacional da linguagem, diz respeito à língua efetivamente usada para estabelecer as relações sociais. Assim, adianta Marcuschi (2006, p. 25):

Todas as nossas manifestações verbais mediante a língua se dão como textos e não como elementos lingüísticos isolados. Esses textos são enunciados no plano das ações sociais situadas e históricas [...] toda a manifestação lingüística se dá como discurso, isto é, uma totalidade viva e concreta da língua e não como uma abstração formal que se tornou o objeto preferido e legítimo da lingüística. O enunciado ou discurso não é um ato isolado e solitário, tanto na oralidade como na escrita. O discurso diz respeito aos usos coletivos da língua que são sempre institucionalizados, isto é, legitimados por alguma instância da atividade humana socialmente organizada.

Dessa forma, o texto não é abstrato e desligado do contexto social, dinâmico e flexível. O texto se atualiza atuando como nos gêneros textuais, os quais merecem destaque e evidência particular. Sendo assim, verificar os conceitos, características e funcionalidades dos gêneros se constituem como critério importante para entender a dinâmica social que está envolta nos textos, sejam eles orais e/ou escritos.



Os estudos sobre os gêneros textuais revelam ser esta área bastante ampla e diversificada, tendo em vista que a flexibilidades dos gêneros permite-nos classificá-los como tais, de acordo com os vários momentos situacionais. Levando-se em consideração a flexibilidade dos gêneros, dizemos, conforme Marcushi (2006) que a “categoria” adequada para operar com a língua de seu ponto de vista social, ou seja, obedecendo as mais diversas variações lingüísticas possíveis, é dessa forma, o gênero:

[...] a categoria proposta não pode ser enrijecida nem formalizada, pois o funcionamento da língua não se esgota nem se dá essencialmente no sistema formal, já que neste caso a determinação do sentido seria imanente e os atores sociais estariam redutoramente condicionados ao sistema. A categoria adequada para enfrentar essa situação poderia ser a de **gênero**. (MARCUSCHI, 2006, p. 26).

Para Bazerman (1994 *apud* MARCUSCHI 2006, p. 24) os “gêneros são o que as pessoas reconhecem como gêneros a cada momento do tempo seja pela denominação, institucionalização ou regularização. Os gêneros são rotinas sociais de nosso dia-a-dia”. Dessa forma, eles estão inseridos no nosso meio de forma intrínseca e nos são impostos consciente ou inconscientemente pela própria rotina social, que permeia nossas relações diárias de comunicação e interação por meio da língua.

Os diversos gêneros que aparecem no cotidiano social, vão sendo classificados de acordo com sua praticidade e uso em meio às relações coletivas, podendo, assim, devido seu caráter processual, serem modificados e flexionados de modos diversos em diferentes ambientes, situações e momentos.

Conforme discute Marcuschi (2006), os gêneros caracterizam-se como uma área disciplinar fértil, na qual a atenção se volta para os critérios funcionais da língua, e ainda, para as atividades culturais e sociais. Todavia, é importante que não compreendamos gêneros como moldes estanques ou como estruturas imutáveis, precisamos compreendê-los como “formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas”. (MARCUSCHI, 2006, p. 24).

Segundo Bronckart:

[...] os gêneros têm uma identidade e eles são entidades poderosas que na produção textual nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias, seja sob o ponto de vista do léxico, grau de formalidades ou natureza dos temas [...] Os gêneros limitam nossa ação na escrita. (1994 *apud* MARCUSCHI 2006, p. 24).

Desse modo, os gêneros atuam como critério social que possibilita aos usuários da língua escolherem e adequarem a linguagem a ser usada em determinada ação comunicativa.. É seguindo essa linha de raciocínio que afirma Marcuschi (2006):

[...] o gênero é essencialmente flexível e variável, tal como o seu componente crucial, a linguagem. Pois assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se. Em suma, hoje, a tendência é observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estrutural. (p. 24).

Sua afirmação possibilita-nos dizer que os gêneros variam e se modificam, se adequando aos objetivos e intenções dos indivíduos em seus atos de comunicação coletiva. Variam também devido às evoluções tecnológicas que vão surgindo como o telefone, o rádio, a televisão, a



internet e outras, para poderem atuar, de acordo com as necessidades, de maneira dinâmica, abrindo espaço para que novos gêneros surjam como derivados de outros.

Diante do caráter social que os gêneros textuais desempenham, podemos atribuir a eles a incumbência de fatos sociais, pois eles são tão enraizados nas práticas sociais que são propriamente classificados como partes constitutivas da sociedade, manifestando-se em todas as situações sócio-comunicativas. Em se tratando da capacidade dos gêneros de se adaptarem, modificando-se e flexionando-se de acordo com as necessidades e intenções dos usuários, o autor fala ainda de “hibridização” ou “mesclagem” nos aspectos teóricos dos gêneros:

[...] a hibridização é a confluência de dois gêneros e este é o fato mais corriqueiro no dia-a-dia em que passamos de um gênero a outro ou até mesmo inseridos um no outro seja na fala ou na escrita. A teoria dos gêneros não serve tanto para a identificação de um gênero como tal e sim para a percepção de como o funcionamento da língua é dinâmico e embora sempre manifesto em textos, nunca deixa de se renovar nesse processo. (MARCUSCHI, 2006, pp. 29-30).

Partindo desse ponto, vamos entender ainda que a hibridização, ou seja, essa mesclagem de formas de linguagens presentes em gêneros atua para que identifiquemos a multimodalidade nos gêneros textuais.

Os gêneros textuais circulam na sociedade sob as mais diversas formas, enquadrando aspectos verbais, visuais e sonoros. Essa grande circulação implica afirmar que todos os indivíduos, sejam eles letrados ou não, se é que existem pessoas iletradas, praticam e convivem com diferentes gêneros. É certo que, alguns indivíduos, com diferentes graus de letramento, mais recebem do que praticam determinados gêneros de acordo com o suporte em que circulam. Tendo em vista que quando se manifestam sob forma de escrita não podem ser apreendidos por todos, pois devemos levar em consideração que nem todos os usuários da língua são alfabetizados. Essa questão da escrita revela-se ainda, como forma de dominação e poder, já que vivemos em uma sociedade predominantemente “grafocêntrica”. “Trata-se de um mundo decididamente grafocêntrico em que o letramento é um fato onipresente com uma enorme crença na escrita e no seu poder e até mesmo no seu papel manipulador”. (MARCUSCHI, 2006, p. 32).

Nessa perspectiva, podemos afirmar, também, que existem gêneros mais formais e padronizados que sofrem menos alterações, enquanto outros são mais instáveis e passíveis de mudanças. Já que, como sabemos, existem algumas instâncias sociais mais rígidas e mais maleáveis. Sobre isso, Marcuschi (2006, p. 29) discute que: “[...] os gêneros ligados à esfera privada são de menor estabilidade formal e os gêneros ligados à esfera da vida pública são mais estáveis e em certos casos até rígidos [...]”.

Em suma, os gêneros textuais são flexíveis e dinâmicos, funcionam de acordo com as regras que regem os objetivos sociais. O mais importante no estudo dos gêneros é atribuir destaque à organização das ações sociais desenvolvidas e praticadas, agindo na nossa forma de escolher como empregar a fala e /ou escrita e outras formas lingüísticas, em meio às situações socialmente organizadas.

2.2 A multimodalidade nos gêneros textuais

Diante da necessidade de estarmos sempre nos evoluindo e incorporando novos conceitos, valores e costumes, de acordo com as manifestações sociais que fazem parte da nossa vida, bem como, à aproximação do ensino com as novas tecnologias surgidas com o processo de



globalização, cabe-nos investigar e compreender como a linguagem, em suas diversas formas, atua na relação que se estabelece entre língua e sociedade.

Os gêneros textuais são entendidos como entidades sociais que atuam em face à dinamicidade da linguagem. Perante isso, vivenciamos em nosso cotidiano social, interativo e comunicacional, as mais diferentes manifestações lingüísticas interligadas umas com as outras, ao mesmo tempo. É a partir daí que passamos a compreender gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos, como entidades multimodais.

Sobre multimodalidade discursiva, Oliveira (2006 apud DIONÍSIO & GONZAGA, 2006, p. 1476), afirma que: “cada vez mais percebemos o mundo por meio da imagem, ícones, símbolos, gráficos e desenhos”. Diante disso, as autoras declaram que cada vez mais se torna necessário falar sobre a pluralidade da linguagem, visando salientar a multimodalidade, que exige a construção de novas formas de discurso.

Segundo argumenta Dionísio (2006):

Se as ações sociais são fenômenos multimodais, consequentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficos, palavras e sorrisos, palavras e animações etc. (p. 133).

Passamos, então, a compreender multimodalidade como o agrupamento de pelo menos duas formas de linguagens que representam determinado conhecimento. A multimodalidade atua na constituição do texto, seja ele oral e/ou escrito. Com isso dizemos que, quando formulamos um texto, de acordo com seus fins, fazemos uso da linguagem para expressarmos o que queremos, bem como conseguirmos que nosso público-alvo absorva nossas intenções. A fim de assegurar a melhor compreensão possível, agrupamos linguagem verbal (fala/escrita) com outras representações da realidade em nossos textos, e assim, estamos praticando os critérios multimodais.

Posicionando-se a respeito, Cabral (s/d, s/n) pressupõe que:

O grande número de informações que as pessoas têm recebido passa por diversos processos de produção, recepção e consumo, cada um dos quais específicos do gênero em questão no evento comunicativo e dos propósitos da produção do texto. Hoje o mundo das comunicações não sobrevive somente com textos verbais; pelo contrário, cada vez utiliza em maior número a multimodalidade, ou seja, diversas linguagens concomitantes, especialmente às não-verbais, para enriquecer o texto e persuadir/convencer com mais efetividade o leitor observador do evento comunicativo.

Ao levarmos em consideração esse pressuposto teórico, enfatizamos o grau de importância que as diferentes formas de linguagem são capazes de assegurar mediante a necessidade intrínseca de manter uma interação ativa entre os representantes envolvidos pelo ato social de comunicação. Cabe ainda, salientar que os aspectos multimodais se fazem presentes na fomentação discursiva e essencialmente manipulatória (os discursos nunca são neutros e desintencionalizados) dos textos no mundo atual e globalizado. Isso permite um enriquecimento dos mesmos que, além de contar com imagens verbais, passam a deslocar posicionamentos relacionados às linguagens não-verbais que circulam e moldam juntamente com a linguagem verbal, as compreensões e interpretações por parte dos ouvintes/leitores. Sobre isso Vieira (2007), postula:



Os textos requerem além de aparato tecnológico, cores variadas e sofisticados recursos visuais. Ao texto pós moderno acresce a necessidade de utilizar mais do que uma articulada composição de frases e de períodos. Necessita-se de imagens, e até mesmo de sons e de movimentos (TV, cinema, internet), que se entrelaçam para construir os novos sentidos exigidos pelos textos contemporâneos. (p. 9).

A leitura de um texto, entendendo-a como um processo que requer atitude crítica e intencionalidades de sentidos, é mais facilmente apreendida quando diferentes manifestações lingüísticas que caracterizam a multimodalidade discursiva entrelaçam-se instantaneamente na tessitura textual, o que permite uma leitura do todo mediante todas as partes (verbais e não-verbais) constitutivas do texto.

Mediante tal premissa, Delphino (2005) argumenta que:

Não é possível ler prestando-se atenção apenas na mensagem escrita, pois esta constitui apenas um elemento representacional que coexiste com uma série de outros, como a formatação, o tipo de fonte, a presença de imagens e todo tipo de informação advinda de quaisquer modos semióticos embutidos na cultura humana e que estão presentes no texto, como a comida, as roupas, a diversão, a arte, a música, a fotografia, etc. (apud CABRAL, s/d, s/n).

Essa afirmação nos faz pensar, inevitavelmente, em alguns questionamentos com relação aos princípios do ensino. Ao entendermos o processo ensino-aprendizagem na prática escolar, como um processo que impõe e desencadeia determinadas habilidades individuais e coletivas, cabe-nos dizer que a linguagem compreendida de seu ângulo sócio-interacional é disposta por meio de diversas modalidades. Mediante tal posicionamento, a multimodalidade atua fazendo coexistir, paralelamente, diferentes formas lingüísticas, que, juntas, atuam na construção de sentidos de um texto qualquer, dentro dos parâmetros que norteiam e direcionam alguns encaminhamentos relativos ao processo ensino-aprendizagem.

Discutindo os posicionamentos de Kress e Leeuwan (1996) sobre a composição e o texto multimodal, é interessante notar que textos que interligam por meio de linguagens visuoverbais devem ser analisados em seu todo significativo e coeso, o que implica dizer que linguagem verbal e linguagem visual trabalham juntas, abolindo dessa forma o equívoco de prioridade destinado à linguagem verbal, principalmente na escrita. De acordo com os autores:

Procuramos romper as fronteiras acadêmica entre o estudo da linguagem e o estudo das imagens, e procuramos, na medida do possível, utilizar uma linguagem e uma terminologia compatíveis ao falar sobre ambas, uma vez que, em comunicações reais, as duas e certamente muitas outras [semioses] aparecem reunidas para produzir textos integrados. [...] a integração de diferentes códigos semióticos é o trabalho de um código mais abrangente, cujas regras e sentidos provêm o texto multimodal com a lógica se sua integração. (KRESS & LEEUWEN, 1996, 183).

Diante disso, é importante notar que diferentes códigos que compõem a língua – sistema processual que permeia as relações sociais por meio das diversas formas lingüísticas manifestáveis nos vários contextos históricos e interacionais dos seres humanos, são determinados socialmente e impostos pela linguagem. Tais códigos são possivelmente analisados por meio dos diferentes gêneros textuais, os quais, em sua maioria, utilizam diferentes linguagens a fim de explicitar direta ou indiretamente suas reais intenções e funcionalidades.

A organização social contemporânea permite a comunicação através de várias práticas sociais que oportunizam a existência dos vários gêneros textuais encarados como



manifestações de linguagens sociais, que circulam em nosso meio, das mais diferentes formas e estilos. Organizar os gêneros utilizando a multimodalidade permite que, além do texto verbal, tenhamos uma noção de sua apresentação no mundo real. Sendo assim, vale salientar que determinados gêneros apresentam-se visualmente mais informativos do que outros, é o caso, por exemplo, da interação face a face, em que os participantes da situação sócio-comunicativa tem um acesso mais amplo à representação da realidade. Com relação a esse pensamento, Dionísio (2206) discute:

Partindo da premissa de que todos os gêneros textuais escritos e falados são multimodais, teremos que salientar que há diferentes níveis de manifestação da organização multimodal, que se estendem do nível de representação mais padronizado de acordo com as instâncias a que o texto se destina, como por exemplo, uma palestra em relação a outros gêneros orais da interação face a face. Além disso, pode-se falar na existência de um contínuo informativo visual dos gêneros textuais escritos que vai do menos visualmente informativo ao mais visualmente informativo [...] (p. 136)

Com base no exposto, a multimodalidade dos gêneros textuais se define como o agrupamento de linguagens em suas pluralidades. Essas linguagens, principalmente as visu-verbais (linguagem verbal - oral e/ou escrita mais imagens - desenhos, figuras) são interligadas para auxiliar a compreensão dos textos, podendo, em alguns casos, causar estranhamento. Portanto, cabe-nos, enquanto usuários da língua, compreendermos os seguintes construtos (texto, gêneros textuais e multimodalidade discursiva) como requisitos fundamentais para uma boa interação no meio social no qual estamos inseridos.

Desse modo, concluímos que é necessário o aprofundamento crítico dessa teoria, porque essa pluralidade de linguagens possibilita-nos entender um gênero diante da realidade que nos é apresentada. Esse assunto também se faz importante nas questões de ensino-aprendizagem, já que, quanto maior for o grau de informação de um texto, mais eficaz será a sua compreensão, principalmente, quando se manifestarem em diferentes formas de linguagens com características multimodais.

Referências bibliográficas

- CABRAL, S. R. S. Função interpessoal e papéis exercidos por participantes no texto não-verbal. In: **III Simpósio Internacional de estudos de Gêneros Textuais**: II Internacional “Línguagem, Cultura e Sociedade.
- DIONÍSIO, P. Gêneros Multimodais e Multiletramento. In: KARWOSKI, M., GAYDECZA, B. & BRITO, S. (org) **Gêneros Textuais**: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- DIONÍSIO P. & GONZAGA, R. A Multimodalidade discursiva em livros didáticos de ciências humanas. In: **XXI Jornada Nacional de Estudos Lingüísticos**, 2006 – ISMB. (pp. 1476-1481).
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. 1996. The meaning of composition. In **Reading images**. London/New York, Routledge. P. 181-229. Tradução: Leonardo Mozdzenski (1a versão-dezembro/226).
- MARCUSCHI. A. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, M. , GAYDECZA, B. & BRITO, S. (org) **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- MAROUN, C. R. G. B. O Texto Multimodal no Livro Didático de Português. In: **Reflexões Sobre a Língua Portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- Revista “Capricho”** – meses de agosto, setembro e outubro de 2008.



SANDMANN, A. *A linguagem da Propaganda*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 1999.

VIEIRA, J. A. Novas Perspectivas para o Texto: uma visão multissemiótica. In: **Reflexões Sobre a Língua Portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.



VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA E LÍNGUA FALADA VERSUS LÍNGUA ESCRITA

Jackeline Rebouças OLIVEIRA

Liomar Costa de QUEIROZ

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Este estudo tem como objetivo expor uma avaliação diagnóstica realizada na turma “A” do Ensino Médio, turno vespertino de uma escola da rede pública estadual de ensino, em Natal/RN. Surgiu como atividade da disciplina de Lingüística I, do Curso de Letras-Licenciatura em Língua Portuguesa na UFRN, mais precisamente no 3º período do Curso do qual fazemos parte, pois a disciplina dispõe de 15 horas de dimensão prática e a aplicação e análise dos dados nos proporcionaram um primeiro contato com o ambiente do qual faremos parte, num futuro próximo, e como uma espécie de iniciação à pesquisa, além de o estudo sobre “Variação Lingüística” e “Língua falada e Língua escrita” no Ensino Médio e quais bases teóricas estão subjacentes nesse nível de ensino, já que no momento também estávamos estudando a esse respeito, só que no Ensino Superior.

Procedimento metodológico e contextualização

O diagnóstico citado anteriormente, elaborado por nossa professora, continha perguntas abertas (três) e fechadas (uma), fechadas e abertas ao mesmo tempo (quatro), tendo sido utilizado uma linguagem clara e objetiva para que não fosse gerada dúvida ou ambigüidade a quem viesse respondê-las, facilitando assim sua compreensão.

Na referida turma encontravam-se matriculados 39 alunos, dos quais 02 desistiram e 30 estavam presentes, todos dispostos em carteiras enfileiradas de maneira tradicional. Os alunos que ali se encontravam estavam na faixa etária entre 13 e 15 anos e vale salientar que todos presentes se dispuseram a responder ao diagnóstico.

Por tratar-se de uma experiência nova para nós e a fim de facilitar a análise, decidimos enumerar os diagnósticos, salientando que as respostas dadas serão reproduzidas *ipsis litteris*, além disso, relacionaremos as perguntas feitas aos alunos e suas respectivas respostas, dividindo a análise em três blocos distintos: Variação lingüística, língua falada versus língua escrita e análise de texto.

Variação lingüística

Inicialmente, consideraremos uma citação de Tarallo sobre variação lingüística para logo em seguida podermos analisar as respostas contidas nos diagnósticos aplicados.

As variantes de uma comunidade de fala encontram-se em relação de concorrência: padrão *versus* não-padrão; conservadoras *versus* inovadoras; de prestígio *versus* estigmatizadas. Em geral, a variante considerada padrão é, ao mesmo tempo, conservadora e aquela que goza do prestígio sociolingüístico na comunidade. As variantes inovadoras, por outro lado, são quase sempre não-padrão e estigmatizadas pelos membros da comunidade.[...] (TARALLO, 1985, p. 11-12)

Em relação ao primeiro bloco de perguntas que se relaciona à variação lingüística, a primeira pergunta (fechada) queria saber se o aluno já tinha estudado sobre variação lingüística. Do universo de 30 alunos, 26 responderam que “sim” foram os alunos de números (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25 e 26) e



quatro responderam que não lembravam, os de números (27, 28, 29, 30), deixando em branco a pergunta de número 02.

Na pergunta de número 02 os alunos que responderam “Sim” deveriam dizer que estudar variação lingüística era estudar as variações que uma língua apresenta. Entre estes, os números 22, 23, 24, 25 e 26 não justificaram. Os demais responderam da seguinte maneira:

Aluno 01: “É ESTUDAR A FORMA QUE AS PESSOAS FALAM EM CADA LUGAR”.

Aluno 02: “É estudar como se varia á língua em cada país, em cada região, cidade etc”.

Aluno 03: “estuda as variações que a língua sofre podendo ser: geográfica, histórica e sociocultural”.

Aluno 05: “É estudar os tipos de língua de um determinado lugar, cidade ou país, etc”.

Aluno 06: “De acordo com cada região muda o modo de falar”.

Aluno 07: “É o modo em que nossa língua é falada em cada região”.

Aluno 08: “Tipos de linguagens diferentes como a linguagem do interior e a da capital”.

Aluno 09: “É ESTUDAR AS DIFERENTES FORMAS DE FALAR. (SOTAQUE , ETC)”.

Aluno 10: “É estudar o que se passa em outros lugares outros costumes etc”.

Aluno 11: “Os tipos de linguagens que existe na gramática”.

Aluno 12: “Estudar a diferença entre a língua escrita, a falada e a diferença entre a língua falada em cada região do país”.

Aluno 13: “É estudar as variações existentes em nossa língua”.

Aluno 14: “é estudar os tipos de linguagens que nós usamos”.

Aluno 15: “É a variação da língua, dependendo da cultura, condições sociais, regionais”.

Aluno 16: “As variedades lingüísticas”.

Aluno 17: “TODOS NOS CONHECEMOS A FORMA DE FALAR DOS POVOS DE OUTRA REGIÃO”.

Aluno 18: “acho que vários tipos de linguagens”.

Aluno 19: “É estudar os varios tipos de tiguas, sotaques e etc”.

Aluno 20: “a variação que a língua tem, como língua formal e informal”.

Aluno 21: “É a nossa variação da nossa língua, no modo de falar, etc”.

Comentários

Observamos que dos 20 alunos, num universo de 30, que responderam à questão 6, os de números 1, 2, 5, 6, 7 e 12 relacionaram o estudo de variação lingüística à regional, que é mais difundida mas não é única. Dois, os de números 2 e 15, foram os que mais se aproximaram ao conceito trabalhado pelo professor em sala de aula, com base em Cereja (2007, p.17): “Variedades lingüísticas são as variações que uma língua apresenta, de acordo com as condições sociais, culturais, regionais e históricas em que é utilizada”. O de número 3 fala em “[...] variação [...] geográfica, histórica e sociocultural” e o de número 5: variação [...] dependendo da cultura, condições sociais, regionais. O de número 8 fala em “tipos de linguagens” como os de números 14 e 18, sendo que aquele especifica como sendo do “interior e da capital” e esses não especificam. Os de números 9, 19 e 21 e relacionam apenas à pronuncia, modo de fala e estudar variação lingüística abrange também a parte escrita. O de número 10 responde de maneira vaga: “É estudar o que se passa em outros lugares outros costumes etc “Quer dizer, o dito poderia se referindo a outro aspecto que não o lingüístico, não fosse o contexto da questão. O de número 11



restringiu o estudo de variação lingüística a um tipo só, à padrão que por sua vez, também varia, quando relacionou com “os tipos de linguagens que existe na gramática”. Os de números 13 e 16 de maneira tautológica, já que se quer saber o que é estudar variação lingüística e os alunos responderam que é estudar: “[...] variações existentes em nossa língua” e “As variedades lingüísticas”, respectivamente logo não responderam. O de número 17 também não responde satisfatoriamente e sim afirma que “TODO NOS CONHECEMOS A FORMA DE FALAR DOS POVOS DE OUTRA REGIÃO”. O de número 20 prende-se à variação estilística quando destaca aspectos formal e informal de uma língua.

Dos 20 alunos que procuraram justificar o que é estudar variação lingüística, de maneira adequada ou inadequada, observamos que 8 (1, 6, 7, 12, 17, 19 e 21) fazem referência a língua falada apenas e não à escrita também. Estudar variação lingüística significa estudar uma língua nas suas modalidades escritas e faladas com base nas diferenças geográficas, históricas, estilísticas, sociais, entre outras.

Dando continuidade às perguntas sobre variação lingüística, no terceiro item foi perguntado aos alunos se achavam interessante estudar variação lingüística e por quê? Dos 30 alunos, 26 disseram que achavam “Sim”, 01 deixou em branco e 03 responderam que “Não”. Relacionaremos suas respostas abaixo:

Aluno 01: “Por que aprendemos melhor sobre o jeito de falar de vários lugares”.

Aluno 02: “Pois a gente fica sabendo como se varia as línguas no nosso país”.

Aluno 03: “Porque é interessante saber as diversidades da linguagem”.

Aluno 04: “Tudo que estudo é importante, pois no presente e no futuro ele servirá para algo”.

Aluno 05: “Porque é através dessas variações que podemos determinar de que lugar essa pessoa é e qual a diferença do seu modo de falar com o nosso”.

Aluno 06: “Porque nós aprendemos como cada região se expressa e procuramos fazer melhor”.

Aluno 07: “Para nós [sabermos os diferentes tipos de variação da nossa língua]”.

Aluno 08: “Porque ficamos sabendo todos os tipos de palavras modificada pela linguagem informal”.

Aluno 09: “É SEMPRE BOM TER UMA GRANDE FONTE DE CONHECIMENTO”.

Aluno 10: “Acho que o assunto é bem interessante ainda não tinha estudado, ache bom”.

Aluno 11: “Para que nós possamos compreender melhor, como se expressar entre assuntos do dia-a-dia”.

Aluno 12: “Porquê p/ escrever com adequação e entender o que as pessoas falam em diferentes regiões é preciso estudar esse assunto”.

Aluno 13: “Porquê podemos aprender mais sobre nossa língua”.

Aluno 14: “por que é necessário estudar isto”.

Aluno 15: “Porque podemos conhecer as varias formas da língua, sotaques próprias daquela região”.

Aluno 17: “TODOS SE INTERAGEM UM POUCO MAIS COM AS OUTRAS PESSOAS DE OUTRAS REGIÕES”.

Aluno 19: “Porque podemos aprender vários tipos de sotaques”.

Aluno 20: “ajuda para que possa saber o modo certo de falar”.

Aluno 21: “por que é muito interessante”.

Aluno 23: “sim, pois aprendo mais coisas sobre a língua portuguesa”.

Aluno 26: “PARA APRENDER”.

Aluno 27: “porque é uma forma de aprender melho a matéria”.

Aluno 28: “temos de aprender muita coisa com isso”.

Aluno 29: “Porque me ensina as variações que a língua oferece no português”.



Comentários

As respostas da maioria dos alunos estão relacionadas à importância da aprendizagem através do estudo da variação lingüística, quer em relação ao seu próprio falar ou em relação à forma de expressão do outro. Os alunos de números 4, 9, 14, 26 e 28 responderam de maneira vaga como podemos comprovar:

Aluno 04: “Tudo que estudo é importante, pois no presente e no futuro ele servirá para algo”.

Aluno 09: “É SEMPRE BOM TER UMA GRANDE FONTE DE CONHECIMENTO”.

Aluno 14: “Por que é necessário estudar isto”.

Aluno 26: “PARA APRENDER”.

Aluno 28: “temos de aprender muita coisa co isso”.

Comentário

O aluno de número 06 quando diz que é interessante “por que nós aprendemos como cada região se expressa e procuramos fazer melhor”, demonstra que existe uma graduação de valores entre os falares com o “fazer melhor”, quando na realidade não podemos falar de bonito, feio, melhor, pior, fácil, difícil e sim de diferente. Segundo o raciocínio do aluno de número 06, o de número 20 é mais categórico no seu preconceito lingüístico quando diz: “Ajuda para que possa saber o modo certo de falar”. Não existe certo ou errado, linguisticamente falando, o essencial é que a comunicação se estabeleça, é a adequação ao contexto, ao interlocutor, à situação comunicativa que importa. Em um momento formal, de uma produção científica, será exigida a língua padrão de determinada língua.

Os alunos de números 16 e 25 responderam afirmativamente sobre o fato de acharem ou não interessante o estudo de variação lingüística, mas não justificaram. Já os alunos de número 18, 22 e 30 responderam negativamente à questão como os de números 8 e 22 reforçando que acham “chato” e o de número 30 dizendo: “Naum gosto”. O de número 24 não respondeu à questão.

O de número 08 parece acreditar que apenas a linguagem informal é a responsável pelo dinamismo de uma língua quando diz: “Porque ficamos sabendo todos os tipos de palavras modificadas pela linguagem informal”.

Língua falada versus língua escrita

Quanto às modalidades de Língua falada e de Língua escrita, entendemos que a visão dicotômica existente entre essas duas modalidades ainda se faz presente de maneira marcante por apresentarem características “exclusivas”, porém também sabemos que, apesar de apresentarem naturezas distintas, possuem muitas aproximações. Segundo Marcuschi (1995:13): “As diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um *continuum tipológico* das práticas sociais e não na relação dicotômica de dois pólos opostos.”

Neste segundo bloco, foi perguntado aos alunos se eles haviam estudado ou não essa modalidade de língua ou se não se lembravam. Dos 30 alunos, 11 disseram que “sim”, 03 que “não”, 13 não se lembraram e 03 deixaram em branco.

Na pergunta seguinte deveriam dizer se existe ou não diferença entre língua falada e língua escrita, ou se não sabiam. Mesmo que alguns não tenham respondido positivamente à questão anterior, observamos que o número de respostas positivas em relação à questão que se relacionava à diferença entre as duas modalidades foi maior, pois de 30 alunos, 17 disseram que



“sim”, 04 responderam não haver diferenças, 08 disseram que não sabiam e 01 aluno deixou a questão em branco. Os que responderam positivamente deveriam dizer, na questão seguinte, qual ou quais a(s) diferença(s) e assim responderam:

Aluno 02: “A língua falada é como de fala como se pronuncia e a escrita é como as pessoas escrevem...”.

Aluno 03: “A língua falada é a que é através da fala a escrita através do que escrevemos”.

Aluno 04: “Pois existe palavras que escrevemos de um modo ,só que lemos de outra forma”.

Aluno 05: “Na minha opinião, a língua falada é aquela verbal onde agente expressa nossa opiniões, já a escrita é aquela em papeis”.

Aluno 06: “No inglês por exemplo e no português também muitas palavras se escreve de um jeito e pronunciamos de outro. Ex: Phelipe”.

Aluno 07: “Porque muitas vezes nós escrevemos uma coisa e o leitor fala outra totalmente destorcida”.

Aluno 08: “Na hora de contar uma história e na hora de escrever e retirado vários pronomes”.

Aluno 10: “A escrita você escreve, e a falada você fala...”.

Aluno 11: “É que a língua falada usamos algumas formas diferentes, do que na escrita ,pois na escrita usamos certas formas para o texto ser mais compreendido”.

Aluno 12: “Na escrita a língua é mais formal Na falado, há mais liberdade, e há mais uso de expressões e gírias regionais”.

Aluno 13: “Língua falada usamos propriamente a fala e língua escrita é quando usamos a escrita”.

Aluno 14: “Que a língua falada é a que usamos no dia-a-dia ,já a escrita é a linguagem formal”.

Aluno 15: “A falada é uma conversa informalmente. já a escrita é com todas as regras da gramática”.

Aluno 18: “Prefiro não comentar”.

Aluno 20: Não respondeu.

Aluno 22: “Não sei como explicar”.

Comentário

Os outros alunos, os de números 01, 09, 16, 17, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 e 30 não responderam, o de número 18 disse: “prefiro não comentar” e o de número 22 disse: “Não sei como explicar”. Então de 30 alunos, 17 não responderam.

Os alunos de números 02, 03, 05, 10 e 13 apresentaram uma resposta tautológica, circular, ou seja, a língua falada é quando falamos e a escrita quando escrevemos. O de número 05 tem o agravante de restringir a linguagem verbal à fala e não à escrita também, como a maioria dos falantes do português: “[...] a língua falada é aquela verbal [...]”.

Os outros alunos, os de números 01, 09, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 e 30 não responderam. O de número 18 disse: “Prefiro não comentar” e o de número 22 disse: “Não sei como explicar”. Então de 30 alunos, 17 não responderam.

Os alunos de números 04, 06 e 11 se prenderam ao fato real de que muitas palavras são pronunciadas diferentes da escrita, como diz Faraco e Moura (1992, p.21): “A escrita é uma maneira de representar a fala. Essa representação nunca é perfeita, em nenhuma língua do mundo [...]”. Ainda se referindo ao de número 11, ele acrescenta que “[...] na escrita usamos certas formas para o texto ser mais compreendido”.

Isso deve-se ao fato do produtor, normalmente, não estar presente quando do uso de seu texto, então se preocupar em ser claro, dar mais informação, evitar ambigüidades, entre outros



fatores, como reforça Faraco e Moura (1992, p.21): “A língua escrita é empregada em condições muito diferentes daquela que empregamos a língua falada. Portanto escrever não é simplesmente transferir para o papel aquilo que falamos”. Já o aluno de número 07 se prendeu não a pronuncia e sim à interpretação semântica que “[...] muitas vezes nós escrevemos uma coisa e o leitor fala outra totalmente distorcida: Todo texto pode ter mais de uma compreensão, desde que não seja “distorcida” como frisa o aluno. O aluno de número 08 não respondeu adequadamente à questão: “Na hora de contar uma história e na hora de escrever e retirado vários pronomes”.

Os alunos de números 12, 14 e 15 fazem a relação língua falada informalidade e língua escrita formalmente. Sabemos que o que ocorre é um contínuo do menos formal para o mais formal e vice-versa quer em uma ou em outra dessas modalidades de língua. O de número 12 chega a exemplificar a fala: “[...] há mais uso de expressões e gírias regionais”, isto tratando da língua falada informal.

Análise de texto

Ainda com relação à língua falada e língua escrita, tivemos o interesse de saber se os alunos teriam algum preconceito lingüístico em relação à língua falada e língua escrita e como eles considerariam a informalidade de um diálogo através da linguagem utilizada pelos seus interlocutores, visto a grande importância dada à formalidade gramatical, como disse Marcos Bagno (1999):

O Preconceito Lingüístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa. Nossa tarefa mais urgente é desfazer essa confusão. Uma receita de bolo não é um bolo, um molde de vestido não é um vestido, um mapa-mundi não é o mundo... Também a gramática não é a língua.

Para isso foi inserido, no terceiro bloco, um pequeno texto retirado da gramática de Faraco e Moura. Os alunos deveriam responder a quatro perguntas relacionadas à variação lingüística. A primeira pergunta era se as marcas de oralidade no texto lembravam o modo de falar de alguma região. Nessa questão os alunos teriam que relacionar o texto a alguma região ou localidade.

Dos 29 alunos que responderam, 09 disseram que o texto lembra o “interior”, mas não precisam qual como pedia a questão. Os alunos de número 09, 11 e 17 indicaram o “interior” como sendo do “Nordeste” e o de número 14 citou o “interior do estado”. Imaginamos que o de número 14 está se referindo ao RN. Já o de número 07 precisou como sendo “interior do RN”. Os alunos de números 04, 15, 16, 18, 20, 21, 26, 27 e 30 indicaram a região como sendo o Nordeste e o aluno de número 12 precisou que o texto se enquadra no “Nordeste brasileiro”. Na realidade, o estudo informal do texto pode representar qualquer região do Brasil, qualquer cidade, por isso que o aluno de número 05 respondeu: Talvez o Ceará, Paraíba (ainda Nordeste) e, os de números 13 e 22 responderam “Minas Gerais” e “A região Mineira”, respectivamente. Poderíamos situar o texto como sendo produzido no Sudeste e Sul, pois o termo “dó” é mais utilizado nessas regiões, que equivale ao termo “ pena” no Nordeste. Exemplo: Tenho dó de você e tenho pena de você. O aluno de número 28 identificou a modalidade do texto que é a falada, e não a localidade que a identificaria. O de número 08 indicou apenas o nome “campo”, termos equivalentes como “sítio” e “roças” foram citados respectivamente pelos alunos 02 e 19, já referenciados. O aluno de número 25 não respondeu.

Na segunda questão, o aluno deveria fazer uma consideração sobre a forma como o textual se apresenta. Dos 23 que responderam à pergunta, 03 o caracterizam como “diferente”. O de número 1 precisando a diferença, ou seja: “um jeito diferente mesmo “numa linguagem informal”, quer dizer, foi o aluno que melhor respondeu à questão. Não demonstrar preconceito lingüístico e ainda classificar o estilo do texto. O aluno de número 18 usou um intensificador



para o “diferente” isto é, “bem diferente”. O de número 21 disse apenas “diferente”. Seguindo com a caracterização de “informalidade” foram os alunos de números: 7, 8, 9, 10, 11, 14, 17, 20, 24 e 27. O de número 24 ampliou o termo “informal”: “Num diálogo entre marido e mulher, ou seja, é um diálogo informal”. O de número 15 diz que “É uma variação lingüística”, mas específica. O de número 3 identifica como “diálogo” e é, mas não comenta a sua forma. Os de números 4 e 6 referiram à inexistência de instruções dos personagens do texto, o que é verdade, porém não situaram o estilo utilizado. O aluno de número 12, para encerrarmos os que responderam totalmente ou parcialmente adequada, ele diz: “O texto está escrito correto, do ponto de vista de que representa justamente a forma de falar nordestina”. Somos obrigados a comentar dois aspectos dessa fala. Primeiro, todo texto, linguisticamente falando, não o enquadrariam no binômio certo x errado ou correto x incorreto, e sim diferente, como os alunos anteriores citaram, no caso de perceber desobediências gramaticais, como é o caso em questão. Segundo, a forma da fala do texto não é específica de nordestino e sim de pessoas sem estudo de qualquer região do Brasil. Esse aluno precisa desses esclarecimentos e ficará com postura totalmente pertinente.

Passando para os demais alunos, o de número 2 diz ”Considero mal falada sei lá”, o de número 5: “De forma incorreta, palavra errada”, o de número 28: “De forma errada”. Quer dizer, todos três com preconceito lingüístico devido o texto não estar escrito no padrão cultural da nossa língua. O de número 13 disse que “Se apresente de forma impessoal”. Não sabemos o que quis dizer com esse termo, pois um dos personagens está nominado, o texto está caracterizado dentro do gênero diálogo, apenas com grau de informalidade elevado, pois em consonância com a falta de instruções dos personagens. Os de números 16, 19, 22, 23, 25, 26 e 29 não responderam. E o de número 30 respondeu com um “Sei lar”. Descaso ou falta de conhecimento, não sabemos.

Podemos observar que todas essas considerações estão baseadas no que nos é repassado pela sociedade de que existe uma forma correta de escrever ou falar e que sempre devemos seguir as regras gramaticais para que possamos ser compreendidos, porém sabemos que não é assim, pois segundo Marcuschi (2001, p. 9) “falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação”.

A letra “C” da questão 7, perguntava em que situação o texto havia sido produzido. Os alunos de números: 1, 3, 7, 8, 11, 12, 13 e 21 referiram aos termos conversa, diálogo e discussão, mas especificando tratar-se de “pessoas do interior”, “marido e mulher do interior”, “entre dois nordestinos”, o que é aceitável, outros como “conversa entre amigos” o que foge da caracterização dos personagens que dão indício de serem “marido e mulher”, não mais somente do interior, nem mesmo serem nordestino, mas sim sem instrução. Outros desses alunos não caracterizam na “conversa”. Os de números 2, 4 e 5 se preocuparam em tentar determinar a problemática do diálogo informal entre o casal, o que não foi pedido. Os de números 9 e 28 não visualizaram o gênero diálogo, mas identificaram a informalidade do texto e a modalidade utilizada como “língua falada” respectivamente. O texto está na modalidade escrita, mas a língua representada é a falada. O de número 10 referiu-se a falta de instrução demonstrada no texto e não à situação de produção. O de número 17 quis identificar o propósito do texto quando diz: “Para mostrar várias formas lingüísticas”. Resposta vaga e distante da questão. Os de números 18, 22 e 30 responderam que não sabiam. Os de números: 6, 14, 15, 19, 20, 23, 24, 25, 26, 27 e 29 não responderam.

A última questão do diagnóstico perguntou se a maneira dos personagens se expressarem era mais importante do que outra. Responder com sim, não, por que?

Dos 30 alunos, apenas os alunos de números 1, 3, 12, 15 e 17 responderam sem preconceito lingüístico, considerando todas as formas de expressão como importantes. Os de números 9, 13 e 14 responderam que sim e, de certa maneira, também aprovaram a forma de



expressão do texto: “Porque não fica aquela fala difícil e forçada, portanto que se entende”, “Porque como a linguagem é variada” e “Pois mostra que esse povo não é estudado”. Já os demais alunos ou não responderam ou responderam e não justificaram e os que justificaram demonstraram não aceitar a forma de expressão do texto, conforme enumeraremos:

Aluno 2 “Por que esse feito é usado tanto na pronuncia como na escrita”.

Aluno 4 “Eles falam com muitos erros!...”.

Aluno 5 “Porque não é certo esse modo de falar. Talvez por falta de conhecimento”.

Aluno 6 “Não é a forma adequada que as pessoas querem”.

Aluno 7 “Sim e não, na parte escrita sim mais na parte da leitura nos conseguimos compreender”.

Aluno 10 “Porque essas pessoas vivem longe da sociedade, e isso não é muito bom pra um bom emprego ou uma carreira”.

Aluno 11 “Porque tem outras maneiras bem melhores e mais fáceis de ser compreendida do que essa”.

Aluno 18 “Pois tem palavras que não dá pra entender”.

Aluno 21 “devemos falar corretamente”.

Aluno 27 “Por que é uma língua pouco usada”.

Aluno 28 “tem gente que fala mais certo do que o jeito que a frase tá”.

Comentário

Como podemos ver apenas alguns desses alunos ainda se prendem ao certo ou o errado e não ao diferente.

Os alunos de números 16 e 25 responderam “Sim” e os de números 19, 20, 23, 24 e 30 responderam “Não”, mas nenhum justificou. Os de números 8, 22, 26 e 29 não responderam nada.

Finalizando o bloco de questões sobre o texto, vemos que, apesar de alguns alunos terem internalizado o conceito de variação lingüística, na prática mantiveram o preconceito que é passado no meio social de que a gramática normativa deve ser seguida por todos, por indicar o modo “correto” de falar, mas vimos também que o conceito de “CERTO” e “ERRADO” já não são considerados de forma unânime, por sabermos que o que importa mesmo na comunicação é ser compreendido. Sendo assim, concluímos que é necessário o empenho dos educadores não só como orientador, também como agente multiplicador na quebra desses preconceitos ainda tão presentes em nossa sociedade.

Considerações finais

Consideramos que este trabalho foi de importância fundamental para nosso desenvolvimento profissional, quer venhamos a ser pesquisadores, quer nos tornemos professores. A coleta e análise dos dados, bem como a etapa de elaboração do artigo nos trouxeram um nível de experiência que, certamente, no futuro, nos possibilitará fazer pesquisas mais desenvoltas, com um nível de consciência mais elevado, ao contrário do que provavelmente aconteceria caso não tivéssemos passado por esse processo. Agora, além disso, temos conhecimento sobre algumas das dificuldades e facilidades que os alunos, em geral, enfrentam ao estudar a “variação lingüística” e as “diferenças entre a língua falada e a língua escrita”, o que nos direciona para caminhos, digamos, menos equivocados, quando formos lecionar.

Embora, talvez, o trabalho não se preste necessariamente a isto, não podemos deixar de dizer que a provável inadequação das condições objetivas com as quais o corpo escolar lida é, em boa parte, responsável pelos percalços que os alunos enfrentam para se apropriar dos



conteúdos lecionados, mas obviamente ainda estão aí envolvidas as inter-relações de outros fatores: psíquicos, sociais, metodológicos, entre outros,

Por fim, convém somente reiterar a pertinência deste trabalho, sobretudo no momento atual da nossa graduação, a partir do qual novas atividades semelhantes serão exigidas.

Referências

- BAGNO, M. **Preconceito lingüístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.
- CEREJA, W. R. **Linguagens**: volume único. São Paulo: Atual, 2007.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- TARALLO, F. **A Pesquisa socio-lingüística**. São Paulo: Ática, 1985.
- FARACO & MOURA. **Gramática nova**. São Paulo: Ática, 1992.
- CAMACHO, R. G. **Duas fases na aquisição de padrões lingüísticos para adolescentes**. Dissertação de Mestrado. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 1978.



A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR EM CURSOS DE PEDAGOGIA: ALTERNATIVAS E POSSIBILIDADES

Jacyene Melo de Oliveira ARAÚJO

Faculdade de Ciências, Cultura e Extensão do RN (FACEX)

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Ao assumirmos as disciplinas da área de Alfabetização do curso de Pedagogia, nossa intenção tem sido a de trabalhar a alfabetização, a leitura e a escrita como processos vivos, como práticas sociais inseridas na história, continuadoras da subjetividade, feitas na cultura e produtoras de cultura.

Sabemos que os professores não podem tudo; todavia, é evidente que nenhuma mudança na prática pedagógica de uma escola – na alfabetização ou fora dela – se fará sem o professor. A baixa sintonia entre as propostas curriculares das agências formadoras e as demandas socioculturais do sistema escolar tem sido motivo de reflexão e uma preocupação nossa, enquanto professora formadora.

A formação precisa intencionalmente possibilitar o desenvolvimento do professor como pessoa, como profissional e como cidadão. Isso deverá refletir-se nos objetivos da formação, na eleição de seus conteúdos, na opção metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivências para professores e alunos e na organização institucional.

A importância do curso de Pedagogia na formação de professores é indiscutível; porém a nossa meta é destacar, neste trabalho, o papel desse curso na formação do professor alfabetizador, enquanto mediador do processo de alfabetização com uma visão inclusiva.

Nesse caminhar, nos surgiu a seguinte questão: quais as contribuições e as lacunas teórico-práticas – de cursos de graduação em Pedagogia – experimentadas pelos egressos desse curso, no trabalho pedagógico específico de alfabetizar crianças, jovens e/ou adultos? Nosso estudo objetiva investigar, sob a perspectiva de professores alfabetizadores licenciados em cursos de Pedagogia, as contribuições e as lacunas teórico-práticas desses cursos, na formação do pedagogo alfabetizador.

Neste sentido, nosso trabalho se baseia nos pressupostos da investigação qualitativa que parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e subjetivo, uma interdependência viva entre sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e o subjetivo (CHIZZOTTI, 1998, p.79). A pesquisa se caracteriza como um estudo descritivo e interpretativo e para a coleta de dados, foram utilizados o questionário, a entrevista semi-estruturada e a análise documental.

Tomamos as seguintes providências para a escolha do Lócus e dos sujeitos da pesquisa: visita às escolas; compatibilização dos critérios previamente definidos para escolha do Lócus e dos Sujeitos. Para a escolha dessas escolas, definimos os seguintes critérios: que, na sua individualidade/ totalidade, estivessem localizadas em bairros integrantes de, pelo menos três das quatro regiões administrativas da cidade do Natal (MINEIRO, 1998; PREFEITURA DO NATAL/ SEMURB, 2008); que, na sua individualidade/ totalidade, contemplassem as esferas pública e privada de atendimento; que, no ano de realização da pesquisa – 2004 – estivessem oferecendo educação infantil e/ou ensino fundamental; este último voltado para as crianças dos anos iniciais e/ou para o jovem e adulto dos primeiros níveis da modalidade de EJA; e que possibilitassem o acesso da pesquisadora.

Frente às particularidades do nosso objeto de estudo e considerando os critérios de escolha do lócus, foram selecionadas quatro escolas públicas e três escolas particulares. Assim sendo, naquelas escolas, buscaríamos os sujeitos do nosso trabalho que deveriam: 1) estar trabalhando, em 2004, com alfabetização de crianças, jovens ou adultos: quer como professor



(a), quer como coordenador (a) que orienta professores alfabetizadores, em escolas públicas ou particulares da cidade do Natal-RN; 2) ser egresso (a) do curso de graduação em Pedagogia, ministrado por instituições de nível superior (públicas ou particulares) da cidade do Natal-RN; 3) ter concluído o seu curso de Pedagogia no período de 1990-2004; 4) ter, no mínimo, 01(um) ano de experiência em salas de alfabetização (TARDIF, 2002). Os sujeitos entrevistados concluíram seus cursos de Pedagogia, no período de 1990 a 2004, em instituições distintas da cidade do Natal/RN, sendo cinco ao todo: duas IES públicas e três IES privadas.

Da análise dos dados, emergiu o tema, ‘Formação Docente do professor Alfabetizador em Cursos de Pedagogia’, com as seguintes categorias e subcategorias, respectivamente: 1.1) contribuições dos cursos de Pedagogia (Respaldo para opção teórico-metodológica da prática de alfabetização; Interlocução com autores que fundamentam a construção do conhecimento da leitura/escrita; Conhecimento acerca do processo psicogenético de ensinar/aprender a língua escrita; Conhecimento acerca do desenvolvimento humano; Competência para planejar, executar e avaliar a aprendizagem da língua escrita; 1.2) Disciplinas mais relevantes na formação docente (Processo de Alfabetização/ Didática da Alfabetização; Psicologia da Educação; Literatura Infantil e Didática); 1.3) Áreas / Aspectos lacunares dos cursos de Pedagogia (Inoportunidades de vivências da relação teoria / prática; Insuficiência de conteúdo e carga horária das disciplinas específicas de alfabetização; Descaso com a formação do professor leitor/escriptor).

A prática pedagógica do professor alfabetizador exige dele uma formação alicerçada em saberes docentes, requeridos na alfabetização de crianças, jovens e adultos. Nesse trabalho, defendemos a tese de que o curso de Pedagogia é o lócus, por excelência, para essa formação, a despeito de possíveis limitações estruturais e curriculares do referido curso.

Este estudo foi de uma importância fundamental para a nossa formação profissional. A realização deste trabalho, apesar de suas dificuldades e limitações – acontecer num tempo e num espaço delimitado; ter ouvido somente os egressos de cursos de Pedagogia do período ‘1990 a 2004’; referir-se, apenas, a cursos da cidade de Natal/RN – foi um processo muito enriquecedor e gratificante, pela oportunidade de um contato mais próximo e mais amplo com a realidade das escolas de educação básica, com os cursos de Pedagogia e com suas práticas formadoras.

Como ressaltamos no início deste trabalho, também somos professora formadora e tomamos as reflexões aqui realizadas como uma auto-avaliação da nossa própria prática. A auto-reflexão deve fazer parte da prática de todo educador, para tomadas de decisão mais plenas e conscientes, e essa tem sido a nossa tentativa e o nosso alvo desde o início do nosso percurso como docente, cuja experiência nos motivou para a definição do objeto de estudo, questão de pesquisa, objetivos, enfim, para a realização deste trabalho.

Definimos como objetivo, neste trabalho, investigar, sob a perspectiva de professores alfabetizadores licenciados em Pedagogia, as contribuições e as lacunas teórico-práticas do referido curso, na formação do pedagogo alfabetizador.

Analisando o trabalho realizado, consideramos atingido o objetivo proposto.

Gostaríamos de esclarecer que, embora os sujeitos da nossa pesquisa possam ser considerados representativos frente ao universo que tínhamos, os resultados da investigação não podem ser tomados de forma generalizada, como algo que ocorre em todas as escolas e em todos os cursos de Pedagogia, também porque se trata de um trabalho desenvolvido no âmbito da abordagem qualitativa de pesquisa.

Consideramos, porém, que os dados construídos podem se constituir em referência para reflexão acerca da formação do professor alfabetizador em cursos de Pedagogia, bem como do trabalho em alfabetização que ocorre em nossas escolas.

Nossa coleta de dados, considerando o corte cronológico (1990-2004) para a pesquisa, deu-se no ano de 2004.

Antes disso, em 1999, foi publicado pelo MEC os Referenciais Nacionais para Formação de Professores, pontuando nesse documento os saberes e competências a serem formados nos futuros



educadores, preferencialmente em cursos de Pedagogia. Posteriormente, no ano de 2001, o MEC começava a definir novas diretrizes curriculares para o ensino superior, o que já estava previsto no PNE - Lei 10.172, de 9/1/2001, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001, p.44).

Naquele momento, ainda pairava no nosso país, particularmente no MEC e no Conselho Nacional de Educação, muitas incertezas em relação ao curso de Pedagogia e seu real foco na formação do Pedagogo (bacharelado X licenciatura), questão antiga e ainda não solucionada plenamente. Isto pode ser constatado pela quantidade de pareceres emitidos e pela diversidade de currículos construídos a partir destes, pelas instituições formadoras.

No período de nossa pesquisa, todas as IES citadas pelas entrevistadas estavam sofrendo alterações nos seus P.P.P, considerando essas mudanças, mas ainda com muita instabilidade, pois as Diretrizes para os cursos de Pedagogia não tinham sido, de fato, assumidas e aprovadas. Essa diversidade também era sentida nas práticas formadoras do professor alfabetizador, variando desde a freqüência e obrigatoriedade, até a quantidade de disciplinas destinadas a essa formação específica.

Vale lembrar que, no seu processo histórico, o curso de Pedagogia tem sido, dentre as licenciaturas, a que tem tomado como sua a responsabilidade para com a formação dos “professores de primeiras letras”, do antigo ensino primário, atualmente, primeiros anos do Ensino Fundamental, o conhecido “professor polivalente”. A formação para o professor da Pré-Escola, hoje Educação Infantil (EI), também é delegada, preferencialmente, aos Cursos de Pedagogia ou ao Normal Superior ou, ainda, ao Ensino Normal (nível Médio); e é nesse período da escolarização que o processo de alfabetização, em geral, é iniciado.

O Processo de Alfabetização não pode ser considerado tarefa simples para o docente nem para o alfabetizando, visto que a língua escrita, por si só, já é um objeto de estudo bastante complexo. Compreendemos, porém, que essa complexidade não pode se tornar empecilho para que, já na EI, se permita à criança um trabalho que perspective a sua alfabetização, até porque, enquanto participantes de uma sociedade letrada, as crianças já trazem para a escola, algumas concepções prévias sobre a leitura e a escrita, às quais o professor deve estar bastante atento. É importante atentar também para as histórias de vida de cada criança, com suas singularidades, uma vez que, enquanto integrantes de um grupo social específico – sua família –, as crianças de uma sala de aula vivenciam/vivenciam diferentes interações com a língua escrita, enquanto objeto de conhecimento, interações estas que variam em qualidade e em quantidade. E estes aspectos devem ser pontuados desde a formação inicial do alfabetizador.

Vimos também que os conhecimentos sobre como se dá o processo de alfabetização e sobre as práticas alfabetizadoras têm sofrido alterações profundas a partir dos anos 80, com as pesquisas e estudos da lingüística, sócio-lingüística, psicologia, psicolinguística, etc (SOARES, 1985). O mais divulgado e conhecido nos Cursos de Pedagogia tem sido o estudo desenvolvido por Ferreiro e Teberosky (1985) sobre a psicogênese da língua escrita. Em geral, nesse estudo, se têm alicerçado os programas de disciplinas específicas de alfabetização.

A partir do final dos anos 90, tem sido introduzido o conceito de letramento, motivando o estudo da alfabetização alicerçado nas práticas, usos e funções sociais da língua escrita.

E o Curso de Pedagogia? Finalmente, no ano de 2006, foram aprovadas oficialmente pelo MEC/CNE as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia. Estas devem ser consideradas pelas IES e pelas agências formadoras, em seus projetos, a partir de então, devendo haver ajustes, segundo tais diretrizes.

1.Tendo em vista o disposto na Resolução CNE/CP nº1/2006, as Instituições de Ensino Superior (IES) terão o prazo de (1) um ano, contados a partir da data de publicação da citada Resolução (16 de maio de 2006), para adaptarem os projetos pedagógicos dos Cursos de Pedagogia (licenciatura e bacharelado) e Normal Superior às novas Diretrizes Curriculares. (BRASIL, 2006, p.8).



Curioso é que, mesmo antes da aprovação e publicação das novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia, nossas entrevistadas já apontavam preocupações, que depois vieram expressas neste documento: relação teoria e prática, desde o início do curso e formação do pedagogo, tendo como pilar básico a docência. Traduzindo isso para os interesses do nosso estudo, a formação do alfabetizador deverá: promover, desde o início do curso, oportunidades de vivências da relação teoria/prática, em práticas alfabetizadoras, embasadas e construídas à luz dos estudos e pesquisas atuais sobre o processo de alfabetização; maior tempo de estágio supervisionado.

Com base nas suas experiências, como egressas de cursos de Pedagogia e como professoras alfabetizadoras, os sujeitos da nossa pesquisa também tiveram oportunidade de fazer suas Recomendações aos Cursos de Pedagogia, visando a formação do professor alfabetizador – é o que veremos no **Quadro 5** que se segue.

Recomendações aos cursos de Pedagogia	<ul style="list-style-type: none"> - Prática alfabetizadora refletida à luz da teoria - Teoria de alfabetização refletida à luz da prática - Estágio em alfabetização desde o início do curso - Especificidades da alfabetização: crianças ‘normais’; jovens e adultos; pessoas com NEE - Avaliação contínua até o ‘saber-fazer docente’ do alfabetizador - Ampliação do tempo e conteúdo das disciplinas específicas de alfabetização - Formação ética do professor como pessoa, e como leitor/escritor - Qualificação do Formador do Pedagogo - Ênfase na dimensão social dos processos de ensinar / aprender - Aprofundamento das abordagens do desenvolvimento e da aprendizagem, e das disciplinas objeto dos Ensinos
---------------------------------------	--

Quadro 5 – Recomendações aos cursos de Pedagogia

Fonte: Dados da Pesquisa

Na nossa avaliação, as Recomendações das professoras se constituem num riquíssimo material que deveria ser considerado pelas agências formadoras, quando da reformulação dos seus cursos de Pedagogia.

Para referendar as recomendações expressas no quadro acima, apresentamos alguns recortes das falas das professoras nesse sentido.

*[...] o curso deveria ter um enfoque social, também na área da Psicologia. Eu acho que a gente precisa abrir mais o leque do curso de Pedagogia para que você possa realmente perceber todos os componentes, todas as ciências que, hoje, na verdade, contribuem para o processo de alfabetização. O aluno de Pedagogia precisa sair realista, mas apaixonado pela educação porque o que acontece é o desencanto hoje. [...] O estágio deveria ser desde o início do curso. Eu acho que essa ponte da prática das escolas tem que estar presente desde o início do curso. (Emília).



*O curso tem que estar o tempo todo seguindo um caminho, estabelecendo essa relação da teoria, do que é visto, do que é lido e do que é estudado com o que está fazendo na sala de aula. Eu acho que isso tem que estar sempre caminhando junto, você tem que estar sempre refletindo a sua prática à luz da teoria e vice-versa. (Esther).

*[...] É sim; fazer uma maior relação da teoria com a prática.(Magda).

*[...] É ter essa oportunidade de articulação da teoria e da prática, pois reforça os conhecimentos, pois eu vejo que é importante. Os alunos de Pedagogia - da UFRN, da FACEX, da UNp, de vários lugares – devem estagiar. E a gente percebe o quanto esses profissionais estão sedentos por essa prática. (Gilda).

A relação teoria/prática é algo sempre posto como fundamental, pelas entrevistadas, e todas são unâimes em afirmar a necessidade de considerá-la na organização dos currículos dos cursos de Pedagogia. Também é recomendado o estágio supervisionado desde o início do curso, especificamente na área de alfabetização. Considerando a importância de não perdermos a essência da fala da Professora Ana Maria, vejamos na íntegra o seu depoimento:

Minha monografia foi nessa área... A Universidade deveria ter um convênio para que esse aluno viesse para a prática... Essa prática ser no final do curso - eu acho que é uma verdadeira tragédia. Porque tem pessoas que não se identificam com o curso e quando saem da universidade, saem perdidos. Eu fiz a prática de lá, 15 dias de prática, assim numa disciplina, noutra foi 30 dias. Mas 30 dias não dá para você... Quem nunca esteve numa sala de aula, eu acho que não dá! Entendeu? Então, eu acho que deveria ser, no mínimo, dois anos de prática. Até seria, eu acredito, contribuição para as escolas, seria um convênio com a Universidade, né? Fazia e seria uma contribuição, eram pessoas novas, pessoas que estavam ali e que se tivessem um professor de fato formador, porque não se tem, né? É qualquer coisa. Você chega e colocam qualquer pessoa. Se você tiver interesse como aluno em ir preparar alguma coisa, até porque é para você, seu objetivo, você precisa também de uma nota, né? Não é só isso, mas eu acredito que um mês não dê para fazer nem aprender. Você estuda quatro anos. Um mês dá para você colocar aquilo tudo em prática? Não. Não dá. (Ana Maria).

A própria qualificação do formador do Pedagogo também foi apontada pelas entrevistadas como um aspecto importante e crucial, pois este deve estar antenado com a realidade das escolas, especificamente com a problemática da alfabetização o que, muitas vezes, não ocorre. Ouvimos muito esse tipo de comentário: “o formador, muitas vezes, só é pesquisador sobre alfabetização, mas nunca entrou numa sala de aula para, de fato, alfabetizar, para conhecer na prática essa realidade”. Concordamos e consideramos que o professor formador que foi professor alfabetizador, que viveu essa prática na sala de aula, pode contribuir mais para a formação do seu aluno. Podemos dizer isso, pois vivemos isso na nossa prática como professora alfabetizadora, coordenadora pedagógica de professores alfabetizadores e professora formadora numa IES. A esse respeito, vejamos a fala da Professora Roseli:

Eu acho que tem que se repensar esse tempo, a qualidade da formação, até mesmo os educadores, os formadores, porque a gente percebe que tem alguns muito distantes da prática do dia-a-dia das escolas, é repensar tudo isso, essa organização de modo geral. A formação continuada é fundamental, tem que estimular, tem que se ter mais cursos, ter mais vagas.



Outro aspecto apontado por nossas entrevistadas é a problemática da inclusão social, nos seus múltiplos sentidos e, nessa perspectiva, as especificidades da alfabetização de: crianças ‘normais’; jovens e adultos; pessoas com NEE. Todas consideram fundamental, na formação do pedagogo alfabetizador, conhecimentos sistematizados e aprofundados sobre: como esses sujeitos, especificamente, aprendem, como se dá o processo de construção do conhecimento sobre a língua escrita na criança, no jovem e no adulto; como trabalhar o processo de leitura e de escrita com pessoas com NEE; como trabalhar com tanta diversidade, numa mesma sala de aula... São questões muito pertinentes e que devem, urgentemente, ser consideradas nos cursos de formação inicial, como afirma a Professora Maria da Graça:

[...] Eu acho que o curso de Pedagogia deveria ter algumas disciplinas mais específicas, principalmente na área de crianças especiais, porque a gente fica meio perdida; a gente não dá muito bem isso daí, porque eu acho que as crianças ditas normais até é mais fácil da gente alfabetizar, mas e as crianças que têm dificuldades? Eu acho que deveria ter uma matéria específica pelo menos, para esse lado de como alfabetizar a criança especial. Porque depois da alfabetização, depois vem a primeira, a segunda, a terceira série. Então, deveria ter uma disciplina específica de como lidar com crianças especiais.

Pensamos que não seria uma utopia pensar a formação dos professores alfabetizadores nessas perspectivas; pelo contrário, percebemos que são questões possíveis de serem ensejadas nas práticas cotidianas dos cursos de formação, necessitando além do compromisso pedagógico também o compromisso político, pois sabemos que a formação do professor não é a única solução para os problemas educacionais do nosso país, mas é, sem dúvida, uma das condições para que os avanços começem a emergir nas práticas escolares de alfabetização.

Em outros países, como é o caso de Cuba, por exemplo, a tutoria, ou seja, formandos na escola desde o 2º ano de curso, acompanhados por professores já no exercício da profissão, já é uma realidade, desde o ano de 2002 (VALLIENTE, 2007). Acreditamos que, talvez, esta seja uma fórmula possível de amenizar a dicotomia teoria x prática.

No nosso Estado, experiências com tutoria de sua própria prática têm acontecido no Instituto Kennedy, com professores que estão cursando Pedagogia, sendo supervisionados pelo professor tutor em suas próprias salas de aula.

Mas, e os formandos que ainda não são professores, como ficam? Acreditamos que o modelo de tutoria adotado em Cuba possa ser adaptado à nossa realidade, considerando todas as nossas especificidades, na tentativa de construir pedagogos mais preparados para o exercício da docência.

A escola é um lugar onde acontecem fatos os mais variados possíveis. E quando o estudante de Pedagogia chega e depara com toda esta diversidade, fica, por vezes, assustado. Apenas o trabalho diário com essas questões favorece a compreensão da prática pedagógica. E esses acontecimentos cotidianos, encontrados nas escolas, estão distantes dos bancos dos cursos de Pedagogia. Ainda existe um distanciamento entre o dia-a-dia escolar e as teorias apresentadas nas faculdades. Nesse sentido, precisamos tomar cuidado para alertar os graduandos sobre essa realidade. O educador precisa estar receptivo a essas situações para se aproximar dos alunos e realizar o seu trabalho com eficiência.

De acordo com Campos, o cotidiano escolar faz com que os profissionais de educação assumam criticamente a missão de formar seres humanos. “Para essa missão, é necessário formar docentes reflexivos, críticos, investigadores, despertando a permanente curiosidade diante do novo e na perspectiva do futuro” (MELO, 2007, p.19).



Constatações como as de Ariana Cosme (MELO, 2007, p.15), coincidem com as nossas, ou seja, em geral, os Cursos de Pedagogia não respondem às necessidades da formação de profissionais mais reflexivos e capazes de gerar e gerir ações educativas em escolas marcadas pela imprevisibilidade e incerteza. A autora também faz o seguinte alerta para a qualidade dos formadores de professores: “Creio que, dentre muitos problemas, há um que exige reflexão urgente: a defasagem dos discursos pedagógicos dos formadores de professores e as suas próprias práticas de formação”.

Esperamos que este trabalho possa estimular um fértil diálogo com aqueles que desejam uma escola melhor para todos, com aqueles que não se conformam e lutam para que todas as crianças se apropriem da linguagem escrita, e mais, com aqueles que lutam por uma formação mais digna para os profissionais da educação, em especial, as professoras alfabetizadoras.

Esperamos também que a partir das constatações aqui colocadas, outros trabalhos surjam no sentido de aprofundar e ampliar o que aqui foi analisado.

É fundamental uma boa formação profissional das professoras para que elas possam avançar em suas aprendizagens. Para isso, é preciso, com urgência, uma revisão e reformulação dos cursos de formação desses profissionais, que não vêm garantindo a construção de conhecimentos essenciais para o exercício pedagógico consciente em sala de aula. As deficiências apontadas pelas professoras, indicativas da fragilidade da formação inicial, evidenciam a ausência de um projeto político-pedagógico consistente das agências formadoras e empregadoras, aliada à ausência de políticas de melhoria das condições de exercício do Magistério e de apoio à formação continuada; tais fatores têm contribuído para a desarticulação desses cursos com as exigências postas pela realidade.

As professoras pesquisadas ressaltam a fragilidade da prática de ensino na sua formação inicial. Na busca de superação dessa deficiência, as professoras se valem do saber da experiência, considerando como aquele que lhes permite exercer de forma mais realista a profissão. De fato, no exercício diário de sua atividade profissional, o professor depara com situações concretas que exigem dele capacidade de enfrentamento e de tomada de decisões. A experiência com essas situações, no confronto com seus limites, tem um caráter formador que pode permitir ao professor compreender e orientar sua profissão.

Percebemos que as colocações das professoras sobre alfabetização têm uma relação significativa e até subjetiva com as atividades desenvolvidas em sala de aula. Para que a estruturação do ensino da língua escrita possa acontecer de forma diferente, é necessário que haja rupturas e avanços na concepção de alfabetização e de escrita adotada nessas escolas. E, para isso acontecer, é preciso uma melhor instrumentalização das professoras, tanto teórica como prática, para que as mudanças possam ocorrer.

A professora precisa ser sujeito do seu fazer pedagógico. Precisa ter coragem de ousar e de criar, pois só assim verá os seus alunos como sujeitos do seu aprendizado. É necessário que o prazer de ensinar e aprender esteja presente diariamente em nossas escolas. Entendemos, porém, que tal posição implica uma mudança, de certa forma radical, na maneira como as professoras, não só concebem, com realizam sua prática, o que certamente não é um processo rápido de acontecer. No entanto, consideramos que é possível e preciso desencadear esse processo, utilizando todos os instrumentos possíveis. Sendo assim, a professora é um desses instrumentos, apesar de suas restritas condições de trabalho. Entendemos, enfim, que esse desencadear pode ser iniciado através de uma revisão profunda e ampla nos processos de formação das professoras.

Fechando provisoriamente esta discussão, destacamos que os sujeitos da nossa pesquisa chamam a atenção para a necessidade e importância de um curso de Pedagogia com proposta curricular de formação mais voltada para a inclusão social de todas as pessoas, indistintamente.

Pensamos que, embora insuficiente, a formação do professor nessa perspectiva é uma condição fundamental para que se promova uma pedagogia da alfabetização, de fato, inclusiva e promotora do sucesso escolar.



Os resultados da nossa pesquisa evidenciam que o que não deve ser feito está muito claro para as professoras entrevistadas, mas uma questão não deixa de ecoar nas nossas cabeças: então, por que as práticas não mudam nem os resultados vergonhosos testificados pelas pesquisas sobre os índices e alfabetização? O que estamos fazendo? Por que “sabemos” tanto e fazemos tão pouco? Cadê a reflexão e a AÇÃO?

Esperamos que a ação, fruto da reflexão, não demore muito para ser efetivada por nós educadores que acreditamos numa educação melhor, num mundo melhor, menos desigual.... Mais justo! Será utopia?

Neste sentido, fazemos nossas as palavras de Carvalho (2002, p.18), quando afirma:

Assim como ele [Paulo Freire] idealizava, as mudanças que ocorrerão implicam em boas doses de esperança e muita determinação para que, ao longo deste milênio possamos, de fato, e o mais breve possível, oferecer escolas de boa qualidade para todos. Todos!

Com este trabalho, esperamos ter dado uma contribuição para a discussão desta temática tão polêmica - a formação docente para a alfabetização e o papel dos cursos de Pedagogia nessa formação. Com certeza, a partir da busca de respostas, outras questões deverão surgir, a fim de serem mais aprofundadas. Talvez, tenhamos exigido muito de nós mesmos, considerando a pressão do tempo cronológico. Resta-nos, no entanto, manter a insatisfação, as sínteses provisórias, capazes de provocar rupturas e mudanças qualitativas no estado atual das coisas.

Finalizamos, provisoriamente, com as palavras de Növoa (2007, p. 29-30):

A formação de professores deve basear-se em compromissos profissionais, que são também compromissos sociais. O trabalho educativo implica sempre um horizonte ético. Em primeiro lugar, um professor não pode resignar-se ao fatalismo do insucesso escolar. A aquisição de um repertório pedagógico serve, justamente, para resolver os casos mais problemáticos. Em segundo lugar, um professor não pode renunciar à missão que a sociedade lhe confiou. São os mais desprotegidos que necessitam de mais e de melhor escola. **A educação para todos** só faz sentido, caso se traduza na **aprendizagem de todos**. Em terceiro lugar, um professor deve respeitar as diversas comunidades e culturas, sem esquecer, no entanto, que a sua finalidade é conseguir que as crianças ultrapassem as fronteiras que, tantas vezes, lhes foram traçadas, como destinos, pelo nascimento, pela família ou pela sociedade.

Eis aí o nosso grande desafio!

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de Professores**. Brasília, DF, 1999. 177 p.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. LEI N° 10172 , de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. acesso em:24/10/2007

_____. Ministério da Educação. Departamento de Supervisão do Ensino Superior. Despacho do Diretor em 6 de julho de 2006 – **Diário Oficial da União** – DOU nº 130, Seção 1, Brasília, DF, 10 jul. 2006, p. 8. Disponível em:



<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DOU/despachodesuppedagogia.pdf>
em: 24/10/2007

acesso

_____. Ministério da Educação. CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Parecer CNE/CP Nº: 5/2005. Brasília, DF, 13 dez. 2005. Reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº 3/2006 Parecer Homologado. Despacho do Ministro, publicado no **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 mai. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. acesso em: 24/10/2007

CARVALHO, Rosita Edler. **Uma promessa de futuro:** aprendizagem para todos e por toda vida. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola; v. 16).

FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. São Paulo: Artes Médicas, 1985.

MELO, Patrícia. Formação de Professores. **Revista Aprendizagem**. Pinhais, n. 2, p. 13-20, set./out., 2007.

MINEIRO, Fernando. **Natal em perfil**. Natal: Mandato Popular, 1998.

NÓVOA, Antonio (coord). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PREFEITURA DO NATAL. SEMURB. Conheça melhor o seu bairro: regiões administrativas norte, sul, leste e oeste. Disponível em: <<http://www.natal.rn.gov.br/semurb/bairros.php>>. Acesso em: 18 abr 2008.

REVISTA APRENDIZAGEM. Entrevista: Antônio Nôvoa. Pinhais: Editora Melo, n. 2, p. 25-31, set./out., 2007.

SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. 330 p.

VALIENTE, Pedro. Cuba: um novo modelo de formação inicial do docente. **Revista Aprendizagem**. Pinhais, n. 2, p. 38-39, set./out., 2007.

**A REALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM PAU DOS FERROS-RN**

Jailton Pessoa de Queiroz GRANJEIRO

Maria José Costa FERNANDES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

1. Introdução

De maneira geral, pode-se dizer que educação é o processo pelo qual são transmitidos ao indivíduo os conhecimentos e atitudes necessários para que ele tenha condições de integrar-se a sociedade.

A história da Educação brasileira nos revela grande descaso do poder público com a educação do campo. Isso pode ser percebido na ausência de políticas educacionais específicas para a educação do campo ao longo da história da educação no Brasil, surgindo apenas a partir dos últimos anos. É evidente que os problemas da educação não se encontram apenas no meio rural, contudo, a situação do campo nos parece mais grave, vez que este sempre foi marginalizado e dependente dos requintes da educação urbana, negando a realidade social, ambiental e cultural, reduzindo o campo aos limites geográficos e culturais da cidade, não o considerando como espaço de vida e de constituição de sujeitos cidadãos.

Dessa forma, pode-se constatar que historicamente a educação do campo não teve um tratamento que atendesse as suas especificidades e necessidades.

Diante desse relato sobre a problemática da educação do campo, surgiu a necessidade e o interesse de realização de um trabalho de pesquisa na Escola Municipal Dr. José Torquato de Figueiredo, localizada na Vila Perímetro Irrigado de Pau dos Feros/RN, com professores do Ensino Fundamental, com o intuito de identificar os problemas reais que ocorrem na escola a partir das políticas educacionais formuladas para atender o interesse das classes dominantes priorizando sempre o ensino urbano e deixando para segundo plano o ensino rural. Para isso, foi necessário formular questionários para trabalhar com os professores e identificar através dos mesmos as dificuldades vivenciadas no dia-a-dia em se tratando de um ensino mais voltado para o meio rural.

É preciso deixar claro que é possível existir um diferencial em se tratando de educação do campo, mas para isso acontecer é preciso que os órgãos competentes demonstrassem interesses pela melhoria do ensino nesta área, visando uma ação transformadora.

2. Contexto sócio-político da educação do campo no brasil**2.1 A Educação como um direito dos povos do campo**

Na evolução do sistema de ensino brasileiro, tem sido determinante o fator da localização da população no que se refere a oferta de oportunidades de escolarização, podendo ser considerada muito alta a correlação positiva entre urbanização e oferta de ensino. Em contrapartida, em que pesem todas as transformações ocorridas na ampliação das oportunidades de ensino, sobretudo após os novos marcos legais instituídos pelas Constituições e Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9394/96, não houve alteração significativa na história da defasagem do atendimento aos povos do campo em todos os níveis e modalidades com exceção em certa medida ao primeiro segmento do nível fundamental.

Na causa de tão evidente descompasso, encontra-se a compreensão de que o meio rural, do princípio da nossa história até a metade do século XX, se caracterizava pelo latifúndio, pela monocultura e pelo recurso a técnica de produção muito rudimentar, podendo prescindir da educação e mesmo da alfabetização.



Para se conceber uma educação a partir do campo e para o campo, é necessário mobilizar e colocar em ordem idéias e conceitos há muito estabelecidos pelo senso comum. Mais do que isso, é preciso desconstruir paradigmas, preconceitos e injustiças, a fim de reverter às desigualdades educacionais, historicamente construídas, entre campo e cidade.

2.2 Movimentos pedagógicos e políticas sociais na Educação do Campo

A educação do campo somente se tornará uma realidade efetiva enquanto política pública de educação, se permanecer vinculada aos movimentos sociais. O protagonismo dos camponeses, ou mais amplamente dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, tem sido garantido através do protagonismo dos Movimentos Sociais na luta e no debate político e pedagógico da Educação do Campo. Um dos objetivos políticos da Educação do Campo é ajudar na mobilização e organização dos camponeses em Movimentos Sociais que fortaleçam e identifiquem sua presença coletiva na sociedade, e que seja seu espaço principal de educação para a participação e para as lutas sociais necessárias.

A educação do campo não deve ser entendida somente como umas causas dos que já participam de Movimentos Sociais. A educação do campo precisa pensar a educação do conjunto da população do campo, onde seu projeto educativo está sendo construído desde uma perspectiva de classe e desde a experiência política e pedagógica dos Movimentos Sociais camponeses, isso também é algo inédito na história do nosso país, e é um traço de nossa identidade a ser cultivado com muito cuidado, ao mesmo tempo se constitui como um grande desafio para os movimentos sociais: descentrar-se de suas demandas educativas específicas para pensar em um projeto de educação para o conjunto do povo brasileiro que trabalha e vive do campo.

A luta por uma educação pública de qualidade tem sido motivo de manifestações organizadas por diversos movimentos sociais, destacadamente CONTAG e MST, que trazidos para o âmbito do poder público, tem gerado profundas reflexões e ações no estado e na sociedade civil, como foi o caso do programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) criado em 1998, para atender às áreas de assentamentos de reforma agrária. É desse conjunto que temos recriado o sentido do campo, da educação e dos seus sujeitos.

2.3 Organizações que marcaram a política educacional para o campo

As organizações públicas que ao longo da história têm se encarregado da educação para as populações rurais é um exercício de identificação de intenções e expectativas colocadas pelos diversos governos brasileiros para com o povo do campo.

Para ampliar e institucionalizar a participação dos movimentos sociais na formulação de políticas públicas para o campo foram criadas, no âmbito do MDA, em 1999, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável para Agricultura Familiar (CONDRAF), e do MEC, em 2003, O Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT). Esses colegiados trabalham com o Governo federal para a institucionalização e enraizamento das políticas para a Educação do campo entre outros.

A criação da Coordenação Geral de Educação do Campo, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação, é também um marco organizacional que demonstra a vontade do Governo federal de consolidar a Educação do campo como política pública permanente.

2.4 A escola rural e os seus desafios



As dimensões das problemáticas que envolvem as escolas rurais atualmente são bastante extensas, considerando que historicamente, a educação em si sempre foi negada ao povo brasileiro, especificamente ao homem do campo.

Vinculado ao sistema produtivo, a escolaridade campesina também serviu de suporte para a estruturação de uma sociedade desigual e de preparo mínimo de mão-de-obra que atendesse prerrogativas político-econômicas.

No conjunto dessas situações sócio-históricas é imprescindível considerar que a escola rural, na atualidade, depara-se com uma problemática diferenciada, e por isso mesmo mais complexa, tendo por pano de fundo a nova LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9394/96.

Paradoxalmente, a urbanização exige uma abrangência cada vez maior da educação em todos os níveis, inclusive o rural, não considerando, em certos casos, as variáveis existentes no sistema em que o analfabetismo, a evasão e a repetência, a carência de recursos materiais e humanos, e outros tantos problemas específicos dessa escolaridade, são ainda uma constante.

2.5. A Educação do campo em Pau dos Ferros/RN

Com o propósito de analisarmos a Educação do Campo no município de Pau dos Ferros/RN, realizamos visitas preliminares a Escola Municipal Dr. José Torquato de Figueiredo e em seguida elaboramos um questionário para ser aplicado com os professores da referida escola, com o objetivo de colhermos informações sobre a realidade do ensino do campo na zona rural deste município.

Os questionários foram aplicados a seis professores atuantes em sala de aula do Ensino Fundamental, onde através das análises dos mesmos percebemos uma série de problemas que estão presentes na prática dos professores do ensino do campo por falta de suporte pedagógico entre outros.

Quase todos os professores que trabalham na escola pesquisada moram na zona urbana e trabalham na zona rural devido à aprovação em concurso público municipal.

Dos seis professores entrevistados, cinco são do sexo feminino e um do masculino. Em relação ao grau de escolaridade, podemos dizer que a escola está de parabéns, pois apresenta um quadro de professores bastante satisfatório com graduação e pós-graduação.

Nessa escola em que fizemos as pesquisas não encontramos classes multiseriadas, mas tomamos conhecimento que em outras escolas do município de Pau dos Ferros existem multiseriações, ocasionadas muitas vezes pela precariedade da estrutura física, pela falta de condições e a sobrecarga de trabalho dos professores gerando alta rotatividade desses profissionais, o que possivelmente interfere no processo de ensino-aprendizagem.

Com relação ao acesso para se chegar até a escola onde trabalham os professores entrevistados apontaram como ruim o tipo de transporte para locomoção dos professores, é um carro particular alugado a Secretaria Municipal de Educação através do Programa Federal Transporte Escolar.

As escolas rurais em sua maioria apresentam características físicas bastante diferenciadas das escolas urbanas. Em termos de recursos disponíveis, a situação das escolas rurais ainda é bastante carente em todos os aspectos.

No tocante as principais dificuldades enfrentadas pelos professores da referida escola, apontamos quatro prioridades para serem apreciadas pelos mesmos, aonde eles apontaram como a principal, a falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais. Outra resposta foi em relação a falta de material didático mais voltado para o campo. A terceira resposta a precariedade das instalações físicas e por último às dificuldades de acesso a escola.

Outra questão muito séria na maioria das escolas rurais é o fraco desempenho escolar na educação básica, contribuindo para o aumento de abandono e da evasão. A situação da educação



básica na zona rural pode ser analisada a partir da taxa de distorção idade/série que revela o nível do desempenho escolar. Se a falta de sincronismo idade/série é um problema ainda a ser superado nas escolas urbanas, o quadro na zona rural é mais grave ainda.

O terceiro item do questionário aplicado aos professores, diz respeito a questões envolvendo a secretaria Municipal de Educação, onde perguntamos se a mesma costuma oferecer cursos de qualificação voltados para a educação do campo e como resposta dos entrevistados foi não. A Secretaria de Educação oferece outros tipos de cursos, de reciclagem como: PROFA, Formação Continuada, entre outros, mas não voltados para a realidade do campo.

Em relação ao Calendário Escolar, cinco professores responderam que o mesmo é elaborado pela Secretaria Municipal de Educação seguindo os mesmos critérios para todas as escolas da rede municipal e outro professor respondeu que o mesmo é elaborado sem levar em conta a realidade local.

Sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, perguntamos aos professores, o que a Secretaria Municipal de Educação está fazendo para implantar as mesmas. A resposta de todos os entrevistados foi unânime, não. Isso mostra que os professores da rede municipal nem mesmo têm conhecimento dessas diretrizes.

Em relação ao PPP da escola, perguntamos se o mesmo traz algum diferencial em relação à educação do campo. Como resposta foi não. Sobre o planejamento percebemos que o mesmo é realizado no início do ano, bimestral de acordo com a proposta curricular da escola sem nenhum diferencial para a realidade do campo. Esse relato ou análise mostra a realidade da educação do campo no município de Pau dos Ferros, que não é diferente da realidade de todo nosso país. A falta de compromisso com a educação de modo geral e em especial com a educação do campo é ainda mais grave, por parte de todos os segmentos: Federal, Estadual e Municipal. Já está mais do que na hora de mudar essa realidade de descaso com a educação do nosso povo.

3. Considerações finais

Dante de toda essa problemática vivenciada pela educação do campo no Brasil, essa realidade no município de Pau dos Ferros não é diferente, pois encontramos diversos fatores que contribuem com essa realidade na Escola Municipal Dr. José Torquato de Figueiredo, quando tratamos de escola do campo.

O estudo e tratamento dessa problemática no campo passam necessariamente pela reflexão da situação socioeconômica da população que mora no meio rural, acesso e qualidade da educação, as condições de funcionamento das escolas, a situação dos professores (as) do meio rural, o impacto das políticas educacionais federais e dos movimentos sociais na educação do campo, o não conhecimento por parte dos professores do campo sobre as Diretrizes Operacionais para a educação do campo entre outros. Entendemos que a educação do campo se constitui como um dos caminhos para a inclusão social e o desenvolvimento do setor rural, o que ocorrerá através de ações políticas que atendam efetivamente as necessidades reais das pessoas que vivem do e no campo.

A educação no Brasil sempre foi alvo de críticas e muitas polêmicas, amplamente divulgadas através de dados estatísticos, que demonstram problemas relacionados à evasão, repetência, distorção de idade/série entre outros fatores. Essa realidade no meio rural é ainda mais crítica e podemos constatar através das análises dos questionários fornecidos aos professores do campo em Pau dos Ferros, onde constatamos uma série de distorções voltadas à educação do campo.

Concluímos que as análises dos questionários nos trazem resultados preocupantes sobre a educação do campo. Portanto, está mais do que na hora dos governantes tanto Federais, Estaduais e Municipais lutarem pela melhoria de um ensino de qualidade, que atenda a todos, em



especial ao meio rural. Pois é somente através da educação que podemos melhorar a situação do nosso país e a qualidade de vida do nosso povo.

Referências

- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis RJ, Vozes, 2004.
- ARROYO, M. e FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo.** Articulação nacional por uma educação básica do campo. São Paulo. 1999.
- BATISTA, F. M. C. **Educação rural:** das experiências à política pública. NEAD / Ministério do Desenvolvimento Agrário. Brasília: Editorial Abare, 2003.
- BOEIRA, D. A. Do olhar policial ao trabalhador nacional: os patronatos agrícolas e ressocialização da delinquência juvenil no Brasil. In: **Seminário Internacional fazendo gênero.** Florianópolis: editora Mulher, 2006.
- Diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo.** CNE / MEC, Brasília, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LEITE, S. C. **Escola rural:** urbanização e política educacional. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002. (coleção questões de nossa época. v. 70).
- Ministério da Educação. Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira. **Referência para uma política nacional de educação do campo.** Caderno de subsídios. Brasília. INEP/MEC, 2004.



ESCOLA QUE PROTEGE – UMA EXPERIÊNCIA DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Janailson Macêdo LUIZ
Bolsista PIBIC/CNPq/UEPB
Maria Aparecida Barbosa CARNEIRO
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Campina Grande, cidade de porte médio, com população de mais de 400.000 habitantes, destaca-se no cenário nordestino pelo seu desenvolvimento econômico, social, cultural, educacional e tecnológico. No entanto, como as demais cidades brasileiras, apresenta graves problemas sociais, que são decorrentes do desemprego, da falta de políticas públicas que realmente promovam a inclusão de amplo setor da sociedade. A miséria e a falta de perspectivas, somadas muitas vezes a desestrutura familiar levam crianças, adolescentes e jovens à situação de abuso e exploração sexual, negligência, abandono, violência, dentre outros.

Este trabalho trata da violência contra crianças e adolescentes, mais precisamente, trata do enfrentamento às situações de violência que são vivenciadas por jovens, crianças e adolescentes. Cumpre aqui, definir o conceito de violência assumido neste texto. Segundo Minays (2001, p. 29)

A violência contra crianças e adolescentes é todo ato ou omissão cometido pelos pais, parentes, outras pessoas e instituições capazes de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima. Implica, de uma lado, uma transgressão no poder/dever de proteção do adulto e da sociedade. Segue em geral e, de outro, numa coisificação da infância. Isto é, uma negação do direito que crianças e adolescentes têm de serem tratados como sujeitos e pessoas em condições especiais de crescimento e desenvolvimento.

A violência contra crianças e adolescentes é praticada de várias maneiras e nos mais diferentes espaços.

As formas de enfrentamento à este gravíssimo problema tem na Constituição Federal de 1988, um marco legal de fundamental importância.

O estatuto da Criança e Adolescente (ECA), que está referendado na CF, Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990, representa d ponto de vista jurídico, considerável avanço na garantia dos direitos infanto-juvenis. Como bem afirma Vieira “se antes do Estatuto quem era juridicamente maior estava mais protegido do que quem era juridicamente menor, com ele assegura-se também a liberdade da juventude” (1998, p. 16). É dentro deste balizamento jurídico-formal e institucional que o Governo Federal lança através da Secretaria de Estudos Continuados, Alfabetização e diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC) o Projeto Escola que Protege, em parceria com o Programa Partners of America.

O Projeto Escola que Protege teve seu marco inicial em abril de 2006, quando se deu início à formação e funcionamento de Comissão Gestora Local.

O Projeto ficou sob a coordenação da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (Proeac) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

A comissão gestora local foi constituída com representantes das instituições governamentais (universidade pública) e representantes do Ministério Público, Vara da Infância e da Juventude, conselhos tutelares e representantes das instituições não-governamentais da sociedade civil, se destacando dentre estas a ONG Menina Feliz, o Movimento Meninos e



Meninas de Rua e o Fórum Estadual de defesa dos direitos da Criança e do Adolescente. Além destas entidades, a comissão Gestora contou com a representação das Secretarias Municipal e Estadual de Educação de Campina Grande e do Estado da Paraíba.

Após a formação e instalação de Comissões realizou-se o processo de Seleção das escolas das redes públicas, municipal e estadual, localizadas em áreas consideradas de risco e vulnerabilidade sócio-econômica.

O objetivo primordial do Escola que Protege em Campina Grande, consistiu em Capacitar profissionais e educadores para o enfrentamento de violência escolar, através de ações preventivas e educativas envolvendo e capacitando os trabalhadores dos conselhos tutelares, professores e outros sujeitos, protagonistas importantes na luta em defesa dos direitos de crianças e adolescentes.

O projeto começa a ser executado em 2006 com a realização do módulo à distância, ministrado pela Universidade Federal de Santa Catarina. Para fazer este primeiro curso matricularam-se 135 pessoas, na quase totalidade, professores das escolas das redes municipais e estaduais de Campina Grande.

O curso, como já foi enfatizado, foi ministrado à distância, com acompanhamento de tutores da UFSC. Ao final deste módulo cada participante elaborou um Plano de Ação para ser executado na escola. Desta forma, foram contempladas 80 escolas, sendo 40 da rede estadual e 40 da rede municipal. Esta modalidade do curso ministrado à distância teve a duração de 20 horas-aula, através de 04 vídeos-conferências, seguidas de debates.

Participaram do EAD 80 professores da rede pública, conselheiros e representantes de entidades da sociedade civil organizada que atual no enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes.

O conteúdo deste primeiro módulo foi ministrado a partir de 4 temas, a saber: A Violência contra Crianças e Adolescentes no cenário brasileiro: uma violação de Direitos; O ECA, as Políticas Públicas e o sistema de atendimento às Crianças e Adolescentes; Exploração do Trabalho de Crianças e Adolescentes; O Papel do Educador no enfrentamento à exploração da Criança e do Adolescente na Escola.

Já em 2007 o Projeto Escola que Protege passa à 2ª etapa de sua realização, com o Curso Presencial que veio complementar as discussões iniciadas no Curso à Distância. Este 2º módulo, foi ministrado através dos Cursos: Políticas Públicas para Criança e o Adolescente e Jovem : estratégias e ações educativas e preventivas no enfrentamento à violência na escola e em outros espaços da sociedade.

Este foi ministrado de forma presencial e teve a duração de 45 horas. O objetivo deste foi a instrumentalização de educadores e profissionais das áreas de atuação da política de defesa dos direitos da criança e do adolescente/jovem que tem como pressuposto o enfrentamento a todos os tipos de violência.

A realização do 2º módulo, ou seja, o curso presencial ficou sob responsabilidade da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da UEPB e foi ministrado por um sociólogo, membro fundador do movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua, por uma jornalista e professora do departamento de comunicação da UEPB e por uma professora desta mesma universidade e fundadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão Comunitária Infanto-Juvenil (NUPECIJ). O conteúdo programático trabalhou uma análise do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e sua operacionalização na sociedade campinense. O fazer dos educadores com sua intervenção de enfrentamento à violência.

Na seqüência, estudou-se o olhar da sociedade frente à criança e o adolescente/jovem na mídia, Seus desafios e práticas interventivas. Na 3ª semana foram analisadas as políticas públicas voltadas para o público em tela, estratégias e ações educativas e preventivas no enfrentamento à violência doméstica, familiar, na escola e em outros espaços da sociedade. Todo o curso teve



como direcionamento a discussão que perpassa o Programa Escola que Protege, a garantia dos direitos e a responsabilidade das esferas privada e pública na consolidação destes.

Foram intensamente trabalhados, nesta modalidade presencial, o Estatuto da Criança e Adolescente, sobretudo nos aspectos pertinentes ao Capítulo IV, que trata do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer. O artigo 53 deste Capítulo assegura a criança e ao adolescente o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes dentre outros, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o direito de ser respeitado por seus educadores, direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores.

O artigo 54 do ECA obriga o Estado a assegurar à criança e ao adolescente o ensino fundamental gratuito, inclusive para os que não tiveram o acesso em idade própria, a progressiva extensão de obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio, atendimento especializado aos portadores de necessidades educacionais especiais preferencialmente na rede regular de ensino, atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade, oferta de ensino noturno e oferta de ensino fundamental, através de programas suplementares de material, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, e alimentação e assistência a saúde.

Portanto, os trabalhadores da educação tiveram a oportunidade de conhecer, discutir e montar estratégias que possibilitam o cumprimento na prática, do que preconiza o ECA no âmbito da escola.

Os resultados obtidos com a execução do programa Escola que Protege podem ser elencados da seguinte forma:

- Qualificação de alunos entre educadores e profissionais de rede proteção integral de direitos da Criança e do adolescente, nos cursos à distância e no curso presencial;
- Maior sensibilização da comunidade escolar (redes pública estadual e municipal) sobre o prejuízo de violência contra crianças e adolescentes e a vontade política dos educadores pela adoção da cultura nas escolas;
- Possibilidade de integração entre os Projetos Paz nas Escolas e Escola que Protege nas unidades escolares (Estadual e Municipal);
- Realização e avaliação do Curso Presencial e planejado pela PROEAC, Coordenação e Comissão Gestora Local;
- Formação inicial, revisão e modificação de representantes de Comissão Gestora Local para maior dinamização, funcionamento e continuidade do Projeto a nível local;
- Elaboração dos Planos de Ação pelos alunos que concluíram os Cursos a Distância e o presencial numa perspectiva bastante viável com resultados animadores para o prosseguimento das ações preventivas à violência;
- Maior entendimento dos educadores e profissionais atuantes na política da Criança e do Adolescente acerca da necessidade de maior articulação e divulgação das ações preventivas à violência infanto-juvenil na comunidade;
- Integração do setor educacional público;
- Maior abertura da PROEAC para o desenvolvimento das ações na área de política de defesa dos direitos infanto-juvenis em Campina Grande.

O projeto Escola que protege teve início em Abril de 2006 e foi encerrado em dezembro de 2007. Vários planos de ação estão sendo desenvolvidos dentro das escolas das redes públicas estadual e municipal, utilizando dificuldades estratégicas e técnicas tais como: atendimento



individuais, reuniões com os pais, visitas domiciliares, realização de oficinas e seminários, dentre outros eventos.

Referências

- DE PAULA, Vicente; FALEIROS, Eva Silveira. **Escola que Protege:** enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. Brasília: SECAD/MEC, 2007
- _____ ; _____. Eva Silveira. **Curso de Formação de Educadores(as):** Subsídio para o enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes. Brasília: SECAD/MEC, 2006.
- TEJO, Maria Mascarenhas Freire. **Projeto Escola que Protege.** Relatório. Campina Grande: UEPB, dez. 2007.
- VIEIRA, Evaldo. O Estado e a Sociedade Civil perante o ECA e a LOAS. **Servico Social & Sociedade**, v.19, n.56, p.9-22, mai. 1998.



A INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO ENSINO SUPERIOR: A EXPERIÊNCIA DA UEPB

Janailson Macêdo LUIZ
Maria Noalda RAMALHO
Bolsista PIBIC/CNPq
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

O presente estudo enseja apresentar a experiência que a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) está desenvolvendo para viabilizar o acesso e a permanência em seu corpo discente de alunos com necessidades especiais.

Atualmente, apesar das perversas configurações da atual conjuntura do Estado brasileiro, afetado pelo processo de globalização, pelo modelo de economia neoliberal e, consequentemente, pelo acirramento das múltiplas expressões da questão social, as pessoas com necessidades especiais vêm dando continuidade à sua trajetória em busca de uma sociedade onde todos possam gozar plenamente de iguais oportunidades de participação. No momento, essa categoria vem reivindicando a efetivação do processo de inclusão social, o qual propõe uma sociedade totalmente modificada e adaptada para receber em seus sistemas sociais todas as pessoas, sejam elas portadoras de deficiência ou não.

O paradigma da inclusão social começou a ser discutido na segunda metade da década de 1980 nos países mais desenvolvidos; nos anos de 1990 tomou força em países em desenvolvimento, e promete se desenvolver fortemente nos primeiros 10 anos deste século XXI envolvendo todos os países.

O debate, voltado para a inclusão social da pessoa com necessidades especiais, despontou a partir dos questionamentos levantados sobre as limitações do paradigma da integração social, o qual vem sendo criticado em função das suas restrições enquanto proposta de prática social voltada para “integrar” na sociedade aqueles que estão excluídos do meio social.

A prática da inclusão defende que as limitações das pessoas com necessidades especiais não estão apenas nelas; mas, principalmente, na sociedade que necessita de mudanças para acolher a todos em seus sistemas sociais gerais. Uma questão importante enfocada pela inclusão social é a valorização e o respeito que são dados às diferenças individuais; assim, a sociedade é chamada a valorizar cada pessoa, criando espaços e dando condições física e sócio-econômica. Nesse sentido, a “inclusão não quer absolutamente dizer que somos todos iguais. Inclusão celebra, sim, nossa diversidade e diferenças com respeito e gratidão”. (Forest & Pearpoint apud: Mantoan, 1997, p. 138).

Desta forma, a inclusão social da pessoa que apresenta necessidades especiais rege-se pelos “princípios da aceitação das diferenças individuais, da valorização de cada pessoa, da convivência dentro da diversidade humana e da aprendizagem através da cooperação” (Ramalho, 2001, p.96). Werneck nos mostra um outro aspecto importante da sociedade inclusiva, quando afirma que “nela não há lugar para atitudes como ‘abrir espaço para o deficiente’ ou ‘aceitá-lo’, num gesto de solidariedade, e depois bater no peito ou mesmo ir dormir com a sensação de ter sido muito bonzinho. Na sociedade inclusiva ninguém é bonzinho. Ao contrário. Somos apenas – isto é o suficiente – cidadãos responsáveis pela qualidade de vida do nosso semelhante, por mais diferente que ele seja ou nos pareça ser” (1997, p.21).

A prática da inclusão já vem acontecendo em vários países, nos diversos sistemas sociais, tais como: educação, lazer, transporte, esporte, turismo, mídia, religião, mercado de trabalho e outros. Assim, “quantos mais sistemas comuns da sociedade adotarem a inclusão, mais cedo se completará a construção de uma verdadeira sociedade para todos - a sociedade inclusiva”; que é



assim denominada por propor “uma sociedade para todos, consciente da diversidade da raça humana, estruturada para atender as necessidades de cada cidadão, das minorias às maiorias, dos privilegiados aos marginalizados” (Werneck, 1997, p.21). Nesse sentido destacamos que a sociedade inclusiva,

garante seus espaços a todas as pessoas, sem prejudicar aquelas que conseguem ocupá-los só por méritos próprios. Neste ponto, é oportuno acrescentar que o conceito de sociedade inclusiva introduzido nos meios especializados em deficiência, tornou-se hoje válido também em outros meios, ou seja, naqueles em que estão presentes as pessoas com outras condições atípicas (Sassaki, 1997, p. 21).

Nesse sentido, Sassaki define o processo de inclusão das pessoas com necessidades especiais como o processo pelo qual, a sociedade e o portador de deficiência procuram adaptar-se mutuamente tendo em vista a equiparação de oportunidades e, consequentemente, uma sociedade para todos. A inclusão (na escola, no trabalho, no lazer, nos serviços de saúde etc.) significa que a sociedade deve adaptar-se às necessidades da pessoa com deficiência para que esta possa desenvolver-se em todos os aspectos de sua vida (Ibidem, p.167-168).

Essas adaptações passam por modificações que devem ocorrer em diversos aspectos. Primeiramente destacamos o tratamento social que é dado a essas pessoas. Os espaços urbanos, as edificações, os meios de transporte e de comunicação também devem ser adaptados ou já planejados, de forma que se tornem acessíveis por todas as pessoas. Mudanças significativas devem acontecer da mesma forma nos serviços de educação e de saúde, no mercado de trabalho, no esporte, no turismo, no lazer, na religião; enfim, em todos os canais de participação da sociedade para que tais pessoas possam, de fato, exercerem sua cidadania.

Especificamente na área educacional, temos o surgimento da chamada educação inclusiva, que aponta para um sistema educacional totalmente modificado e adaptado para atender nas salas de aulas regulares os alunos portadores ou não de necessidades educacionais especiais. Teresa Mantoan apresenta que, “as escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em virtude dessas necessidades” (Mantoan apud Sassaki, 1997, p.114). No entanto, sabemos que para que seja criado um espaço acadêmico inclusivo como esse, é necessário que ocorra tanto a implantação de uma nova proposta de prática pedagógica, alicerçada no paradigma da inclusão social, quanto adaptações nas estruturas físicas do prédio da faculdade e aquisição de equipamentos adequados às necessidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Em vários países do mundo, principalmente nos mais desenvolvidos, alguns passos vêm sendo dados para efetivação da educação inclusiva. Países, como os EUA, o Canadá, a Espanha e a Itália foram os primeiros a implantarem classes e escolas inclusivas. No Brasil, a semente da educação inclusiva encontra-se respaldada pela Constituição Federal de 1988, a qual além de prevê no seu Artigo 205 o direito de todos à educação, também garante no Artigo 208, inciso III, “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”; o que já sugere mudanças estruturais nas unidades de ensino comuns e especiais do país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei Nº 9.394 de 20/12/96), reforçada pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (instituída pela RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001) também estabelece que deve ser oferecido aos alunos com necessidades especiais serviços de apoio pedagógico especializado, como forma de suplementar o trabalho oferecido na salas de aula regulares. Desta maneira, percebemos que a sociedade moderna vem cada vez mais, despertando interesse pela consolidação do processo de inclusão educacional das pessoas com necessidades especiais através da elaboração de legislações que vêm garantir a inserção dos alunos especiais na rede regular de ensino, desde a educação infantil até a educação superior. Dentre os dispositivos que



asseguram o direito de pessoas especiais ao ensino superior, destacam-se a Portaria 1793/94, a Portaria 3284 de 07/11/2003 e o Decreto Presidencial 5296, de 02/12/2004 (Lei da Acessibilidade), que regulamenta as Leis 10.048/00 e a Lei 10.098/00.

Nesse sentido, o Brasil está em um momento, no qual a democratização do acesso e permanência na universidade de grupos socialmente desfavorecidos está obtendo maior espaço. A idéia é o desenvolvimento de uma política de educação superior que estreite os laços com vários setores e organizações que se dedicam a discutir e construir uma sociedade na qual os direitos sociais das pessoas com deficiência possam ser respeitados (Miranda, 2007, p.125).

A luta pelo cumprimento da inclusão educacional de alunos com necessidades especiais já vem sendo assumida gradativamente por parcelas da sociedade civil e por diversas instituições governamentais, a exemplo da UEPB que está se mobilizando para cumprir a legislação vigente que diz respeito à inclusão de discente com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, a UEPB criou através da sua Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEAC), o Programa de Tutoria Especial que possui a intenção de facilitar o acesso e a permanência de discentes especiais na academia. O referido Programa, surgiu de uma experiência existente, no Curso de Serviço Social desta universidade, desde o ano de 2001.

De acordo com a Resolução/UEPB/CONSEPE/013/2006, que criou o citado Programa, a Tutoria Especial tem por objetivo geral oferecer assistência pedagógica ao aluno com necessidades especiais, especificamente com deficiências física, mental, auditiva, visual e múltiplas, regularmente matriculado em cursos de graduação da UEPB, assim como, proporcionar ao aluno Tutor experiências que contribuam para o seu processo de formação. Além do que está previsto na citada Resolução, a Tutoria também visa desenvolver outras ações que preparem a UEPB para receber e atender alunos especiais; tais como: sensibilizar e capacitar o corpo docente, discente e de funcionários para a prática da educação inclusiva; empreender esforços para a remoção das barreiras arquitetônicas e promoção de outras adaptações que tornem os espaços físicos da UEPB acessíveis a todas as pessoas; adquirir equipamentos e materiais didáticos que facilitem o processo de ensino-aprendizagem dos alunos que necessitam de recursos especiais; implantar o intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) nas salas de aula para os alunos com deficiência auditiva; assim como diversas outras ações.

A metodologia utilizada pelo Programa de Tutoria Especial começa por selecionar estudantes, regularmente matriculados em cursos de graduação da UEPB, para a função de tutor especial, os quais, após uma capacitação, passam a cumprir uma carga horária de doze horas semanais para fornecer auxílio pedagógico aos alunos especiais da citada Instituição de Ensino Superior (IES).

Os referidos tutores, sob a orientação de um professor determinado pela PROEAC, prestam as seguintes ações: auxílio ao aluno com necessidades especiais em tarefas pedagógicas e científicas, auxílio ao aluno com necessidades especiais em trabalhos práticos experimentais, ajuda e orientação ao aluno com necessidades especiais em seus estudos e trabalhos teóricos e práticos. É vedado ao tutor substituir o aluno com necessidades especiais em qualquer tipo de atividade acadêmica e nos processos de avaliação. O tutor será desligado de suas funções: por indisciplina, por ausência a 16 (dezesseis) horas mensais de trabalho, sem justificativa, por trancamento de matrícula, abandono ou conclusão do Curso, por trancamento, abandono ou conclusão do Curso por parte do aluno com necessidade especial que está sendo atendido. O processo de desligamento do tutor será analisado pela PROEAC, a pedido da Coordenação de Curso, resguardado o seu amplo direito de defesa. Quando o tutor for desligado, a PROEAC deverá substituí-lo, convocando o candidato aprovado, de acordo com a ordem de classificação. Não havendo preenchimento da vaga far-se-á nova seleção. O exercício da Tutoria Especial será



desenvolvido em um tempo mínimo de um período letivo para os cursos anuais e dois períodos letivos para os cursos semestrais, podendo ser reconduzido por igual período.

Os resultados obtidos pelo Programa de Tutoria Especial são diversos. Dentre eles, destacamos o contato com os Departamentos para levantamento do número de alunos com necessidades especiais; implantação da Tutoria em todos os cursos de graduação do Campus I (Campina Grande/PB) que possuem alunos especiais necessitando de atendimento individualizado; atendimento direto dos tutores aos alunos especiais através do apoio pedagógico prestado em atividades dentro e fora da sala de aula; estabelecimento de parceria com a Fundação Centro Integrado de Apoio à Pessoa Portadora de Deficiência (FUNAD), instituição governamental responsável no Estado da Paraíba pela execução de políticas de atendimento à pessoa com necessidades especiais e apoio à Comissão de Vestibulares da UEPB (COMVEST) visando adaptar o exame para os candidatos surdos. Mesmo diante desses resultados apresentados, podemos afirmar que a maior conquista do Programa de Tutoria Especial são os primeiros passos que a UEPB está dando para encontrar os caminhos que a torne uma universidade inclusiva.

Esta experiência que a UEPB vem desenvolvendo possui uma significativa relevância social e científica, pois, além de está contribuindo para a efetivação de uma política inclusiva que proporciona aos alunos especiais desta universidade uma maior acessibilidade e condições de permanência no ensino superior, também vem despertando a comunidade acadêmica para o desenvolvimento de práticas de extensão e de pesquisas que contribuem com novos elementos para a produção de conhecimento acerca do processo de inclusão educacional da pessoa com necessidades especiais na universidade, o qual se constitui como um tema ainda relativamente novo, dado a escassez de referências bibliográficas existentes acerca do referido locus de produção teórica deste campo específico do saber.

Referências bibliográficas

ALVES, Denise de Oliveira; GOTTI, Marlene de Oliveira. “Atendimento Educacional Especializado – Concepção, princípio e aspectos organizacionais”. In: **Ensaios Pedagógicos: Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2007.

BRASIL. Constituição Federal Brasileira, Brasília, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, Brasília, 2001.

_____. **Educação Inclusiva**. Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, Brasília, 2005.

_____. **Adaptações Curriculares em Ação**: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, Brasília, 2002.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Versão Preliminar)**. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, Brasília, 2007.

FERREIRA, Júlio Romero. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. In: **Cadernos CEDES**. A nova LDB e as necessidades educativas especiais, São Paulo: CEDES, n. 46, 1998. 07- 15 p.

_____, Windyz Brazão. **Da educação especial à educação inclusiva, reflexão pessoal sobre o desafio da mudança de paradigma**. Comunicação apresentada no Seminário de



Avaliação do Projeto Escolas Inclusivas do Instituto de Inovação Educacional, Foz do Arelo (Portugal), 1998.

FOREST, Marsha; PEARPOINT, Jack. **Inclusão: Um panorama maior.** In: MANTOAN, M^a Teresa Eglér et. Al. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon/ SENAC, 1997, p. 137-141.

JANNUZZI, Gilberta de Martinho. **A Educação do Deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2006 (Coleção educação contemporânea).

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. A Inclusão de Pessoas com Deficiência na Universidade. In: JESUS, Denise Meyrelles et. AL. **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

MOREIRA, Laura Ceretta. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. In: **Revista Educação Especial.** Santa Maria, n.25, 2005.

RAMALHO, Maria Noalda. **Portadores da Síndrome de Down em João Pessoa (PB) – Reflexões do Processo de Inclusão Social.** 2001.147 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2004.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 2 ed., Rio de Janeiro: WVA, 1997.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca: 1994.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. Resolução/UEPB/Consepe/013/2006;

WERNEC, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____, **Muito Prazer Eu Existo.** Rio de Janeiro; WVA, 1995.



A IMPORTÂNCIA DA SEMIÓTICA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO ENSINO INFANTIL E FUNDAMENTAL I

Janaína Silva de MORAIS

Luana Alcântara de SOUZA

Osmarina Nascimento PINHEIRO

Sânzia Pinheiro BARBOSA

Faculdades de Cultura, Ciências e Extensão do RN (FACEX)

1. Introdução

O homem é um ser social que se utiliza da linguagem para interagir com o mundo e com os outros homens. É através dos signos que o homem internaliza, desenvolve e transmite seu pensamento, possibilitando um crescimento pessoal e interpessoal. Na atual sociedade existe uma grande diversidade de linguagens, que estão presentes em toda parte e sem a qual, a sociedade que conhecemos hoje não seria a mesma.

No campo escolar essa realidade é a mesma, o que exige dos profissionais que atuam no espaço escolar e, principalmente, do professor um entendimento sobre a dinâmica da linguagem e como ela se expressa através dos mais diferentes signos.

Diante desse contexto, este trabalho objetiva relatar e problematizar o modo como os professores do Ensino Fundamental I e Ensino Infantil percebem o papel da linguagem no processo ensino-aprendizagem e o nível de conhecimento destes sobre a Semiótica.

Tendo como relevância a necessidade de conhecer as linguagens trabalhadas em sala de aula e como o conhecimento da Semiótica pode contribuir para o processo ensino aprendizagem.

2. Metodologia

A semiótica foi utilizada como fundamento teórico metodológico. E a pesquisa foi desenvolvida a partir da aplicação de questionários com 8 professores, sendo 5 do ensino infantil e 3 do ensino fundamental, em escolas da rede pública e privada da Grande Natal/RN. A escolha das escolas foi feita de forma aleatória, dependendo da disponibilidade das instituições procuradas.

3. Referencial teórico

No século XX nascem duas ciências, uma delas é a Lingüística, ciência da linguagem verbal; e a outra é a Semiótica, que consiste na ciência das mais diversas linguagens. O nome Semiótica vem do grego *semeion*, que quer dizer signo.

Para Santaella (2007) a ciência Semiótica tem por definição investigar todas as linguagens, objetivando a análise das formas que constitui todo e qualquer fenômeno como um fenômeno de produção de significação e de sentido.

O surgimento da Semiótica se deu em lugares diferentes. Santaella (2007) diz que, essa mais jovem ciência teve uma peculiaridade, por ter surgido quase que simultaneamente em três locais diferentes: EUA, União Soviética e Europa Ocidental. Na União soviética, a semiótica, explodiu de modo efervescente na Rússia revolucionária, graças a obra de dois filólogos, A. N. Viesse-Lovski e A. A. Potiebuía, e o seu estruturalismo lingüístico que serviu como base para a experimentação científica e artística. Outra fonte se deu na Europa Ocidental com o curso de lingüística geral pelo lingüista F. Suassure, a preocupação explícita desse pensador era de fundar



uma ciência da linguagem verbal. Suassure não demonstra qualquer iniciativa no sentido de formular conceitos mais gerais que pudessem servir de base para uma ciência mais ampla que a lingüística, ele apenas previu a necessidade de existência dessa ciência mais vasta, que ele batizou de Semiologia.

A Semiótica se multiplicou a partir da Revolução Industrial com a proliferação histórica das linguagens e códigos, dos meios de produção e difusão de informações e mensagens.

Dentre as três origens da semiótica destacamos o americano Charles Sanders Peirce. Nascido em 1839, foi químico desde os 6 anos, aos 11 anos escreveu uma história da Química e na mesma ciência se bacharelou. Também era matemático, físico e astrônomo. Não confinou-se apenas nas ciências exatas, mas também nas humanas, em particular a Lingüística, Filosofia e História, sem contar com as contribuições à psicologia.

Sendo um cientista, era acima de tudo um lógico. No estudo das mais diversas ciências, entender seus métodos de raciocínio era para ele um modo de se dedicar à lógica. Durante 60 anos lutou pela consideração da lógica como ciência. E mesmo com inúmeros estudos na área não conseguiu ser reconhecido como lógico, optando pela filosofia atravessando sua existência sem jamais ser reconhecido. Foi apenas depois da sua morte, em 1914, que passou a ser considerado filósofo. Ele concebeu a lógica como sendo um ramo da Semiótica.

Tendo a Semiótica a função de classificar e descrever todos os signos possíveis, Peirce desejava criar um fundamento conceitual, tendo como base conceitos simples, mas suficientes a ponto de dar conta do trabalho inteiro da razão humana.

Foi através da observação direta de fenômenos – qualquer coisa que esteja de algum modo e em qualquer sentido presente a mente – e na forma como eles se apresentam à mente, que Peirce desenvolveu as categorias universais, como elementos formais do pensamento e foram divisadas em Qualidade, Relação e Representação, e para fins científicos ele fixou-se na terminologia de Primeiridade, Secundidade e Terceiridade, por serem palavras novas, estão livres de falsas associações. O signo é a primeiridade, o objeto a secundidade e o interpretante a terceiridade. Onde tudo é signo, qualquer coisa que se produz na consciência tem o caráter de signo.

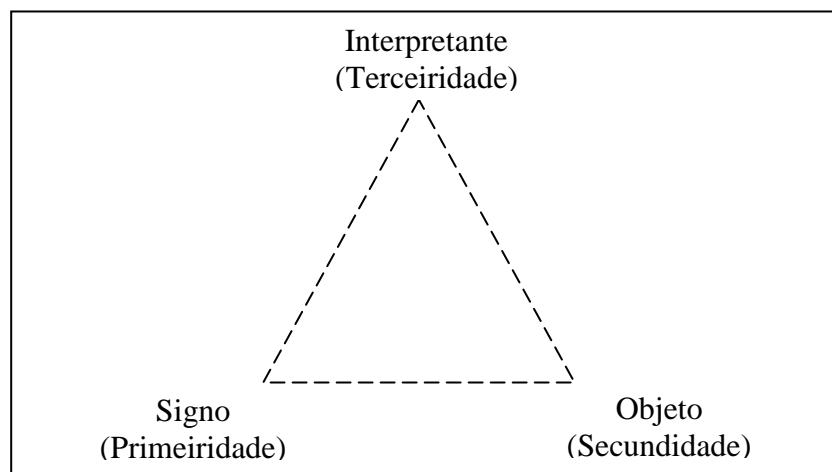


Figura 1 – Signo

Fonte: Epstein, 1991 (Adaptação).

Peirce teve grande esforço para configurar conceitos sígnicos gerais, de forma que uma vez assimilados, passassem a funcionar como um visor ou lente de aumento que permita perceber uma multiplicidade de pontos e distinguir sutis diferenciações nas linguagens concretas (SANTAELLA, 2007).

Um signo é aquilo que representa o objeto, porém, não é o objeto, apenas está no lugar dele, carrega o poder de interpretar. O signo só pode representar o objeto para um interpretante,



pois produzirá na mente do mesmo uma outra coisa relacionada ao objeto por meio do signo. Portanto, podemos dizer que o significado de um signo é outro signo, ou seja, a tradução do primeiro.

Peirce trata a semiótica como uma doutrina dos signos, onde “um signo, ou *representâmen*, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém” (PEIRCE, 1999, p. 46). O signo não precisa ser uma palavra pode ser uma ação ou um pensamento, ou seja, qualquer coisa que admita um “interpretante”, que seja capaz de dar origem a outros signos.

Santaella (2007) esclarece que o signo tem dois objetos e três interpretantes.

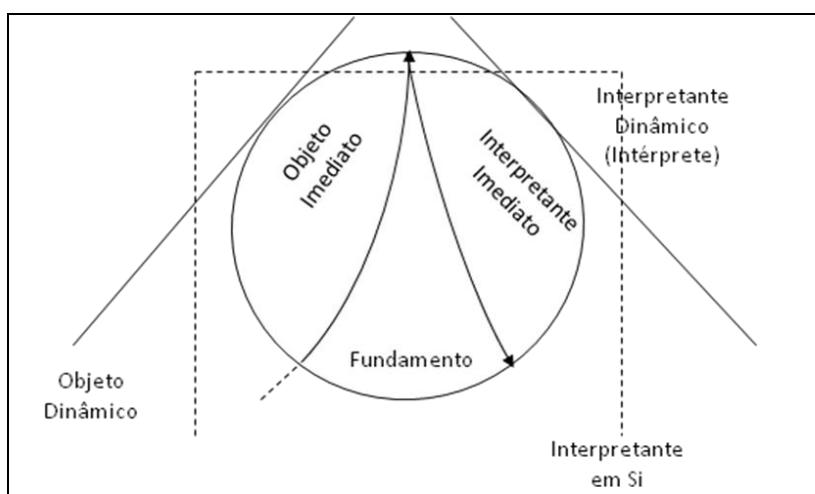


Figura 2 – Signo

Fonte: Santaella, 2007.

O objeto imediato diz respeito ao modo como o objeto dinâmico está representado no signo. Se se tratar de um desenho figurativo, o objeto imediato é a aparência do desenho, no modo como ele tenta representar por semelhança a aparência do objeto. Se se tratar de uma palavra como suporte portador de uma lei geral ou convenção social que faz com que essa palavra, que apesar de não possuir nenhuma semelhança real ou imaginária com o objeto, possa lhe representar.

O interpretante imediato consiste naquilo que o signo está apto a produzir numa mente interpretadora qualquer não se trata daquilo que o signo efetivamente produz nessa mente, mas daquilo que, dependendo de sua natureza, ele pode produzir.

O interpretante dinâmico é aquilo que o signo efetivamente produz na nossa mente, em cada mente singular. E isso ele produzirá dependendo da sua natureza de signo e do seu potencial como signo.

O interpretante em si é um signo de caráter lógico, consistindo, não apenas no modo como sua mente reage ao signo, mas no modo como qualquer mente reagiria, dadas certas condições. A palavra casa, por exemplo, produzirá como interpretante em si outros signos da mesma espécie: habitação, moradia, lar, lar-doce-lar etc.

Percebe-se que o signo não é uma coisa única, mas um complexo de relações, que uma vez apropriada pelo professor o ajudará na sua tarefa de ampliar e enriquecer os processos mentais dos estudantes.

Peirce classificou os signos de várias maneiras, são mais de 70 tipos. Neste trabalho apresentaremos, para melhor compreensão, uma classificação básica de Ícone, Índice e Símbolo.

Os Ícones são signos que se assemelham aquilo que significa, da mesma forma como a fotografia se assemelha ao objeto fotografado; o ícone é um signo que se refere ao objeto que denota, em virtude de certas características que lhe são próprias; Os Índices são signos cujo significado se esclarece mediante efeitos que seu objeto nele produz, como a sombra pode ser



“indício” da posição do Sol; o índice é sinal que se refere ao objeto que denota em virtude do fato de que é realmente afetado pelo objeto; os Símbolos são signos que se associa a objetos graças a convenções especiais tal como se dá com as palavras; o símbolo é o signo que se transforma em signo porque como tal é entendido (PEIRCE, 1982).

A um conjunto de signos, estruturados em um sistema e utilizados pelo homem para expressar idéias, sentimentos, emoções etc, dá-se o nome de linguagem. O simples olhar em torno do ambiente em que estamos implica um gesto de leitura do mundo. Sempre existe “o outro deflagrando diante do *eu*, há sempre relações – de passividade ou dinâmicas, de criação ou de repetição – mas sempre relações entre linguagens” (CHALHUB, 1986, p. 6).

A linguagem é um processo fundamental na vida de qualquer pessoa, onde a construção do conhecimento se dá através dela, adquire-se cultura, defendem-se idéias, pontos de vistas e incorporam-se visões a respeito do mundo, tornando o indivíduo parte integrante e modificador do universo social.

A linguagem pode ser dividida em linguagem verbal e não-verbal. A linguagem verbal é o conjunto de símbolos articulados por meio das palavras, sejam elas orais ou escritas. Já a linguagem não-verbal emprega símbolos que não dependem de palavras, mas, sim, de imagens (cores, gestos, desenhos etc.) e de sons (músicas, batidas etc.).

O homem utiliza essas duas linguagens como forma de se expressar, onde cada uma das formas tem suas possibilidades e limitações. Segundo Gutierrez Pérez (1978), as palavras definem nitidamente os seus conteúdos com clareza estão aptas a expressar o pensamento científico e filosófico. Nas imagens seu poder de representação é a força sugestiva e emocional, e na música é a linguagem do coração. As linguagens verbal e não-verbal são distintas, mas se complementam, e quando separadas deixam de ter o dinamismo da linguagem para expressar-se e realizar-se. Por esse motivo devem ser trabalhadas simultaneamente, com a finalidade de formação equilibrada do ser humano.

As linguagens oferecem novas formas de ver as coisas, influenciando e até modificando os modos de significação. É tarefa educativa o processo de investigação dessas linguagens ricas em significações culturais. A Semiótica contribui para que as linguagens sejam melhor utilizadas no processo ensino-aprendizagem, capacitando o professor a analisar, estabelecer relações, sintetizar e avaliá-las.

Isso porque, as linguagens são agentes ativos no desenvolvimento sensorial e promovem a capacidade de aprendizagem da criança como modo de perceber o mundo. O conhecimento, por parte do professor, dessas linguagens contribuirão de maneira significativa no processo ensino-aprendizagem.

4. Análise dos resultados

Como forma de mapear as diversas linguagens usadas no processo ensino-aprendizagem no espaço escolar, foram aplicados questionários com professores do Ensino Infantil e Fundamental I da rede pública e privada da Grande Natal. Para isso, foi aplicado questionário com 8 professores. Sendo 3 do Ensino Infantil e 1 Fundamental I da rede privada; e 2 do Ensino Infantil e 2 Fundamental I da rede pública de ensino.

Todos os pesquisados eram do sexo feminino, com idade variando entre 20 e 54 anos. Entre as pesquisadas, 38% tinham entre 31 e 40 anos 37% entre 20 e 30 anos e 25% acima de 41 anos.

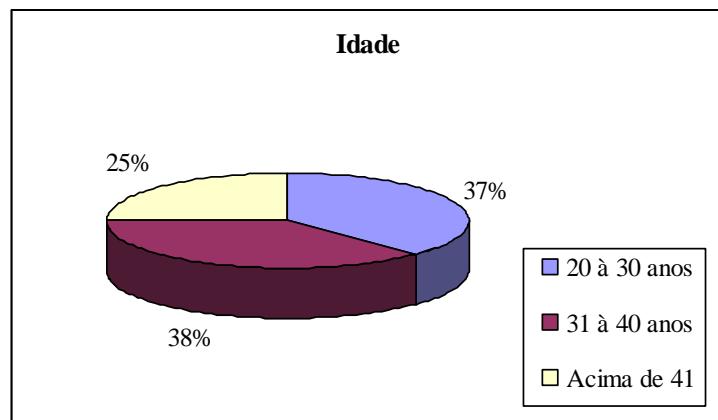


Gráfico 1 – Idade dos pesquisados.

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

O equilíbrio entre as faixas etárias reflete no grau de instrução das pesquisadas, onde se observou que, 50% estão cursando o ensino superior no curso de Pedagogia, 25% já concluíram o ensino superior também no curso de Pedagogia, e as demais, 25%, concluíram o curso de Magistério.

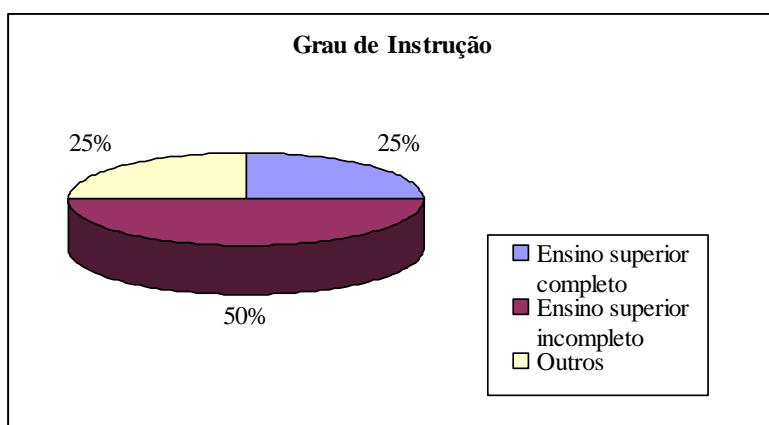


Gráfico 2 – Grau de Instrução dos pesquisados.

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Quando questionadas sobre o tempo que exercem a profissão, percebeu-se que a maioria, 49%, tem entre um e cinco anos de experiência, 25% possuem acima de 21 anos de trabalho, seguindo de 6 a 10 anos e 11 a 20 anos, com 13% cada. A pouca experiência na área escolar pode de alguma maneira refletir em uma prática não cristalizada estando, portanto, abertas a uma nova visão dos usos das linguagens em sala de aula.

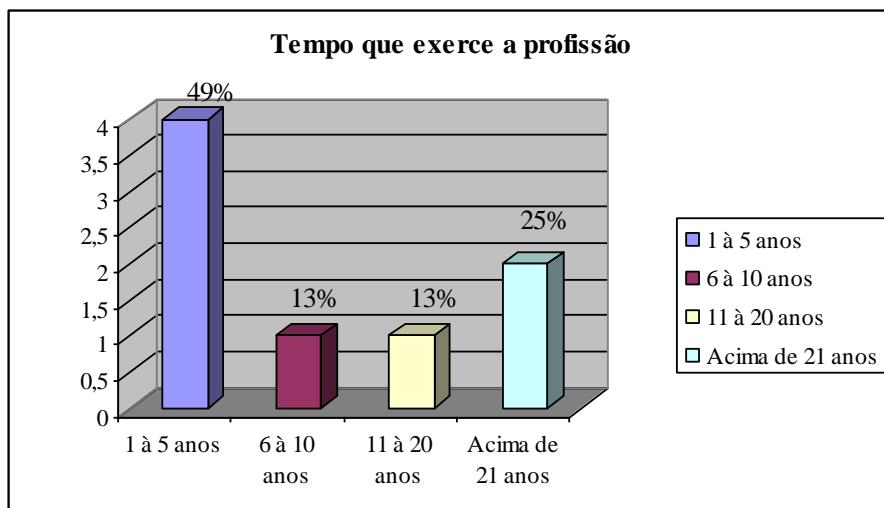


Gráfico 3 – Tempo que exerce a profissão.

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Para conhecer como as professoras percebem o papel da linguagem no processo ensino-aprendizagem, perguntou o que elas compreendem por linguagem. Percebeu-se que a maioria tem internalizada a compreensão de linguagem como forma ou capacidade de expressão e a consideram importante para o desenvolvimento sócio-intelectual do ser humano, como também para o processo ensino-aprendizagem, sendo indispensável para a construção do conhecimento, pois é através dela que o professor e o aluno conseguem expor os seus conhecimentos, concretizando o objetivo desse processo.

Para analisar o nível de conhecimento a respeito da Semiótica foi questionado se elas sabiam algo sobre essa ciência, o resultado revelou que apenas 13% das pesquisadas possui algum conhecimento, demonstrando que, a Semiótica, a ciência da significação da cultura, provavelmente, não faz parte das disciplinas dos cursos de formação de professores.

Em relação às linguagens utilizadas em sala de aula, percebeu-se que as linguagens orais e escritas são utilizadas com freqüência, ficando com 100% e 87%, respectivamente. As imagens são utilizadas com freqüência por 62% das pesquisadas, 25% usam de vez em quando e 13% raramente a utilizam. Os sons são utilizados freqüentemente por 50% do total e os demais 50% a utilizam apenas de vez em quando. A linguagem corporal é a menos explorada em sala de aula, onde 49% revelaram que a usam de vez em quando, 38% a utilizam freqüentemente e 13% nunca utilizam esse tipo de linguagem.

Vale salientar que a predominância da linguagem verbal (escrita e oral) se dá, principalmente, nas séries iniciais do ensino fundamental, onde os alunos já dominam a escrita. No ensino infantil, utilizam-se também as linguagens não-verbais (como imagens, sons e gestos), isso se deve pela necessidade de transmitir as informações de forma lúdica para um melhor entendimento das crianças.

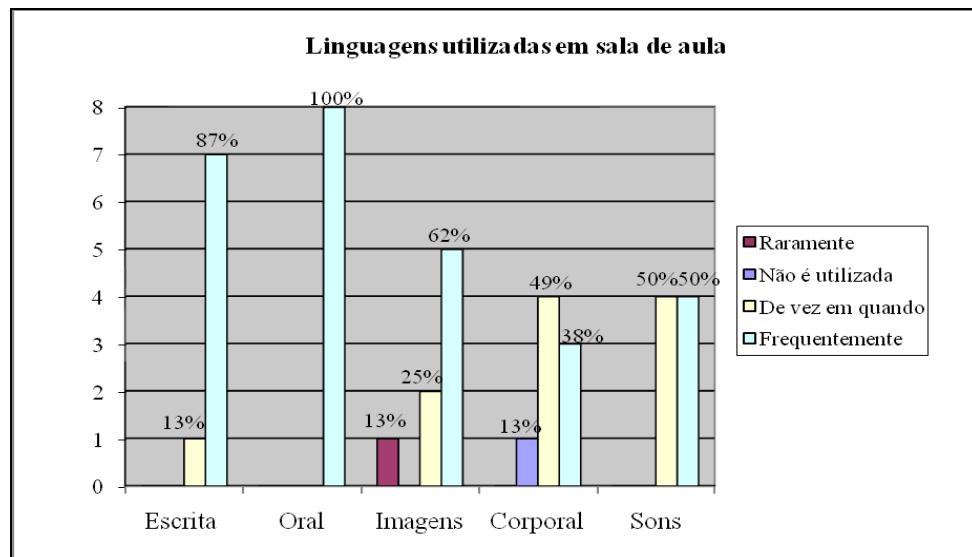


Gráfico 4 – Linguagens utilizadas em sala de aula.

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Apesar de não utilizarem todas as linguagens frequentemente, os professores avaliam positivamente as linguagens verbais e as não-verbais no processo ensino-aprendizagem.

Todos os pesquisados observam a evolução dos seus alunos através da escrita, dos desenhos, da postura e dos gestos corporais. Essa observação é feita na recreação, nos trabalhos individuais e em grupo, nas dramatizações, nas brincadeiras em sala de aula e nas comparações dos trabalhos e desenhos realizados durante o ano letivo, porém, não existe uma análise científica dessa evolução, nem é compreendida que essas formas de expressão se estruturam como linguagem.

Os resultados dizem a necessidade de um conhecimento específico sobre a Semiótica e, consequentemente, sobre a dinâmica das linguagens contemporâneas.

5. Considerações finais

Os resultados demonstraram que a compreensão sobre linguagem é restrita, uma vez que os professores não conhecem a ciência que aprofunda esses estudos, como também a sua dinamização em sala de aula. Concluímos que, para uma análise mais consistente da linguagem, se faz necessário um conhecimento, por parte dos professores, sobre a ciência da Semiótica, que lhes possibilitará uma compreensão plural sobre as diversas linguagens que podem ser trabalhadas em sala, subsidiando teoricamente o processo ensino-aprendizagem, conquistando avanços qualitativos nos processos de aprendizagem.

Aconselha-se a inclusão do estudo da Semiótica nas grades curriculares dos cursos de formação de professores, que subsidiará os profissionais um maior aproveitamento no processo ensino aprendizagem, a aplicação e a avaliação das linguagens no cotidiano escolar. Pois é preciso considerar a linguagem como mediadora entre o mundo e os homens, os homens entre si e os homens consigo mesmo, fundamental na produção do conhecimento, do pensamento e modo de agir, da comunicação e dos meios de comunicar dos homens, resultando na produção cultural gerada pelas práticas sociais.

Referências bibliografia

CHALHUB, Samira. **A metalinguagem**. São Paulo: Ática. 1986. (Série princípios).

EPSTEIN, Isaac. **O signo**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991. (Série princípios).



GUTIERREZ PÉREZ, Francisco. **Linguagem total**: uma pedagogia dos meios de comunicação. São Paulo: Summus, 1978.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica e filosofia**. São Paulo: Cultrix, 1982.

_____. **Semiótica**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999. (Série estudos).

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos; 103).





O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA ESCOLA CÂNDIDO RÉGIS DE BRITO

Janiery da Silva CASTRO
Vagda Gutemberg Gonçalves ROCHA
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96, art. 12, inciso I.art.13, incisos I e II) determina como incumbência dos estabelecimentos de ensino elaborar e executar sua proposta pedagógica e quanto aos docentes a incumbência de participar da elaboração desta.

RANGEL (2003, p. 93-94) nos afirma:

Projeto é algo que se quer alcançar, aponta a meta, mas também indica o caminho, é algo de hoje e, como tal expõe e explica o que se faz no presente, é algo do passado porque nele se encontram os fundamentos, os percalços, os fatores de avanços, é algo do futuro porque, aproveitando o passado e contemplando o presente, faz uma projeção do amanhã.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento norteador da prática educativa, aponta caminhos e indica metas, contribui para a melhoria e qualidade do ensino, enseja a formação dos professores, é um instrumento teórico-metodológico, portanto, uma metodologia de trabalho que será posta em prática. A construção deste bem como o seu cumprimento requer dos profissionais estudos e reflexões, fazendo surgir grupos de docentes que se apóiem mutuamente.

Porém, não raro encontramos escolas que carecem da construção do seu PPP, por razões diversas que vão desde a dificuldade de elaboração da proposta até a dificuldade de articular os membros da própria escola para análise e reflexão do trabalho pedagógico.

Esta dificuldade foi encontrada no município de Alagoa Grande na escola Cândido Régis de Brito, numa assessoria que se realizou a partir de 2003 para elaboração do seu PPP, através de reuniões e assembléias mobilizando toda a comunidade escolar e local. Os estudos propiciaram a construção do PPP da escola. Entretanto, o projeto estende-se frente à necessidade de colocar em prática o PPP que eles mesmos elaboraram, tendo como objetivo propiciar a aproximação entre o *locus* de formação e o *locus* atuação do docente a partir de alternativas de formação continuada.

Referencial Teórico

Durante muito tempo, segundo Vasconcellos (2003, p.111-113) o papel do professor estava vinculado apenas a fazerem seus alunos ler e escrever, o desenvolvimento de outras habilidades que não fossem estas estava sob responsabilidade da igreja, da família e/ou sociedade. Porém, atualmente, os papéis da igreja, da família e da sociedade estão sendo delegados ao professor. Além de enfrentar uma sobrecarga de trabalho, a desvalorização da profissão e uma baixa remuneração, ele é ainda responsável pela formação total do indivíduo. Todos esses fatores influenciam o papel do professor em sala de aula e sua formação.

Vemos que o dia-a dia dos professores é um desafio constante, participamos de um momento histórico de profundas e constantes mudanças, onde aprender constitui-se uma necessidade cada vez maior. (MORIN apud POZO, 2004, p. 10) nos mostra claramente essa afirmação:



Vivemos na era da incerteza, na qual, mais do que aprender verdades estabelecidas e indiscutíveis, é necessário aprender a conviver com a diversidade de perspectivas, com a relatividade das teorias, com a existência de múltiplas interpretações de toda informação, para construir, a partir delas, o próprio juízo ou ponto de vista.

O tempo de nossa sociedade e da escola está mudando, temos vivenciado diversos tempos-tempos de ser, tempos de ter, tempos de escolher. O nosso tempo tem-se modificado de forma visível, tentando atender as múltiplas demandas imposta pela sociedade atual e globalizada. Criamos múltiplos espaços para viver esses novos tempos: espaços para estudar, espaços para o lazer, espaços para mudar. A escola precisa acompanhar esses novos espaços e tempos, mas, o que seria repensar os tempos e espaços da escola? Os professores estão preparados para enfrentar esse mundo complexo e globalizado baseado nas diferenças e na interculturalidade?

Ensinar não é um trabalho isolado, ele requer partilha, Morin em seu livro “Os sete saberes e outros ensaios” (2002, p.93-97) nos mostra que precisamos aprender a enfrentar e ensinar as incertezas. “O que se ensina são as certezas” (ibidem, p.93) e mais adiante ele nos mostra “A aquisição da incerteza é uma das maiores conquistas da consciência, porque a aventura humana desde seu começo, sempre foi desconhecida” (ibidem, p.97).

Acreditamos que ensinar constitui-se em espaços problemáticos, lidamos cotidianamente com diversos tipos de personalidade, é algo difícil, porém necessário, é um aglomerado de sentimentos, sensações e afetos. Ensinar não é mais um trabalho isolado, o conhecimento está espalhado por todas as partes, a sociedade virou uma rede onde várias culturas, idéias e opiniões cruzam-se. Essa interculturalidade exige um novo perfil de aluno e de professor, exige novas funções discentes e docentes, a qual só será possível se houver uma mudança de mentalidade.

Essa nova mudança de mentalidade e as novas exigências culturais e sociais fazem-nos necessitarmos constantemente de aprender e sentimos que se não acolhermos essa nova necessidade ficaremos alienados da realidade em que vivemos. Esta complexidade aparece no cotidiano escolar em toda sua plenitude seja nas relações sociais, culturais ou ensino-aprendizagem. Não é uma tarefa fácil a enfrentar, pois envolve muitos questionamentos, incertezas e dilemas a serem enfrentados, a maneira como pretendemos lidar com eles depende de nossa formação, conhecimento e do tipo de aluno que pretendemos formar.

Acreditamos que os dilemas, questionamentos e incertezas sejam comuns a qualquer docente. Entretanto, estes podem transformar-se em desafios para a prática do educador, se este trabalhar em parceria com os alunos e outras pessoas comprometidas com a aprendizagem destes, procurando sempre alternativas para melhorar sua prática e investir cada vez mais em sua formação, já que os dilemas refletem bem a natureza complexa da prática educacional e o educador deve estar preparado para poder resolvê-los.

O enfrentamento dos dilemas e das incertezas nos remete a idéia do professor enquanto eterno aprendiz, (MORIN , 2002, p.61) nos fala ”O conhecimento é, com efeito, uma navegação que se efetiva num oceano de incertezas salpicado de arquipélagos de certeza”. O conhecimento não é algo pronto e acabado como se fosse uma receita de bolo, ele é construído continuamente, assim como as relações sociais no interior da escola não são estáticas ou paradas, elas se fazem e refazem cotidianamente. Por isso acreditamos que a ação docente requer clareza e definição dos objetivos que se quer alcançar, daí a importância para os educadores dispor de um suporte teórico e metodológico, uma sólida formação e essa sólida formação requerem ainda a compreensão e organização do trabalho pedagógico, exigindo da própria escola um *locus* de formação continuada de professores.

Em seu artigo “Formação continuada de professores: tendências atuais” de (CANDAU, 1997, p.51-68) a autora nos coloca sobre a questão da formação continuada, que esta requer uma



discussão importante, pois se, se busca uma educação de qualidade, esta mesma é construída por uma boa formação do principal agente desse processo (o educador), bem como uma educação que o forme ou esteja-o formando ao longo da vida. CANDAU ainda nos adverte sobre dois tipos existentes de formação continuada de professores. A primeira caracteriza-se por uma visão clássica e a segunda por uma formação que segue as tendências atuais.

A visão clássica da formação continuada de professores está voltada a uma reciclagem dos conhecimentos adquiridos “ ‘Reciclar’ significa ‘refazer o ciclo’, voltar e atualizar a formação recebida” (ibidem, 1997, p. 52). Nessa visão não há um respeito ou valorização da prática do educador, provocando uma desmotivação desses profissionais. Nesse tipo de formação continuada os cursos geralmente são oferecidos através de convênios entre universidades e secretarias de educação, pela própria secretaria ou por programas terceirizados patrocinados pelo governo. Observamos que nessa formação, os cursos oferecidos a esses docentes geralmente exploram o conceito teórico da docência, não se leva em consideração ou não fazem questionamentos sobre os dilemas diários enfrentados por esses profissionais. Estes cursos acabam gerando uma dicotomia na inter-relação teoria-prática, valendo apenas ao professor o conhecimento que ele adquiriu durante o curso, desconsiderando seu conhecimento prévio, sua prática em sala de aula e suas verdadeiras necessidades, também nessa formação é muito comum ouvirmos depoimentos de professores que fizeram a capacitação, mas não colocaram em prática, por esta se constituir como algo distante da realidade ou por não irem ao encontro de sua verdadeiras necessidades.

Como reação à visão clássica de formação continuada de professores, foi-se desenvolvendo outros estudos com vista a desenvolver um outro foco na formação continuada do educador.

Este novo eixo de formação continuada, designado por Candau de tendências atuais, tem como fundamental a valorização do professor e da escola como *locus* de formação.

Marques (2006, p.210-213) nos fala que a formação continuada não deve ser entendida como um remendo de uma formação inicial mal concebida, uma formação continuada requer como ele mesmo nos fala:

Como obra de um empenho coletivo dos educadores situados no seio das instituições, organismos e movimentos sociais, sob a forma de programas ao mesmo tempo participativos, orgânicos sistemáticos e continuados. Tendo sempre como referência básica a sala de aula assumida, não por professores isolados, mas por uma equipe dedicada ao trabalho docente solidário, nele devem articular a reflexão conjunta e o estudo em tempos programados, para que se faça ele mais integrado, mais adequado às particularidades de cada turma de alunos e mais qualificado em termos da compreensão teórica e das práticas consequentes. (ibidem, 2006, p. 210)

O livro Referenciais para formação de professores (1999, p. 132) ainda nos argumenta que “ todo programa de educação continuada deve ser definido a partir de: uma análise da realidade na qual pretende incidir, uma avaliação das ações de formação anteriores e as novas demandas colocadas, levando-se em consideração as orientações do ministério da educação...”

É imprescindível para toda instituição de ensino, para que esta se caracterize como *locus* de formação continuada de professores a valorização e o reconhecimento dos docentes e suas diversas habilidades, bem como uma prática reflexiva e feita em conjunto com todo o corpo docente, identificando problemas, levantando questionamentos e soluções por meio de uma prática contínua de estudos.

É importante salientar que a formação continuada não deve seguir uma seqüência linear, pois, cada professor é único, cada um tem suas habilidades, interesses, jeitos e desafios de ensinar particulares influenciados pela própria personalidade do indivíduo.



CANDAU (1997, p. 64) aponta três focos importantes nas tendências atuais de formação continuada: “considerar a escola como *locus* fundamental da formação continuada, valorizar o saber docente e reconhecer o ciclo profissional de vida dos professores”.

Fusari ainda nos fala “Discutir a formação dos profissionais da educação escolar, no cotidiano da Escola fundamental, significa, portanto, colocar a realidade no contexto mais amplo da democratização do ensino e da própria sociedade brasileira”. O autor aponta ainda cinco pontos essenciais no conceito de competência docente: domínio do conteúdo a ser ensinado, clareza dos objetivos, domínio da mediação dos conteúdos a serem ensinados e o uso dos meios de comunicação, visão das relações do trabalho na escola e percepção nítida entre a educação escolar e as relações sociais.

Diante de tais afirmativas podemos perceber que competência docente não é inata ou um dom, ela vai sendo construída continuamente de acordo com as transformações históricas e sociais. SANCHO (2006, p.22) nos declara que os professores precisam estar preparados para essas transformações na sociedade, a primeira dessas mudanças e fazê-los entender que o objetivo de seu ensino não é ensinar uma disciplina, mas ajudar os alunos a compreender e dar sentido ao mundo em sua volta, mas para isso eles deverão utilizar os diferentes códigos e instrumentos existentes em nossa sociedade atual.

Neste sentido, a formação dos professores deve contribuir para o desenvolvimento de homens e mulheres de seu tempo para que sejam capazes de entender e dimensionar os problemas e as propostas da ciência, da cultura, da arte, da tecnologia, da política; eles deveriam ser multilínguis, isto é, ser capazes de entender e expressar-se em linguagem oral, escrita, visual, digital e gestual para poder ensinar a outros. (ibidem, 2006, p.22)

Diante de tais afirmações observamos que o conceito de docência e competência docente requer um contínuo processo de estudo e compreensão de sua ação cotidiana e é dever de todo educador estar aquém dessas transformações para poder colocá-las em sua prática e assim educar seus alunos para um mundo contemporâneo e globalizado. O Ministério da educação em seus pareceres nos afirma claramente esta argumentação:

Com o profissionalismo exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também a compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identidade e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer, ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade. (parecer 09/2001, p. 27)

O desenvolvimento de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão. (parecer 09/2001, p. 28)

O conhecimento pedagógico é um eterno vir a ser, portanto o processo de formação continuada não deve ser exterior a experiência pedagógica do professor. Felizmente, atualmente esses cursos de formação têm sido feitos através de programas diversificados, ouvindo os professores e tendo consciência das diferentes realidades encontradas por estes.

Pensar em educação e em formação continuada de professores requer pensar também em que tipo de professor se pretende formar? Em qual tipo de educação queremos promover? Pra quê e para quem?



Daí a importância do registro da construção coletiva da identidade da escola: o contexto, os princípios e diretrizes, a formação continuada, as relações de poder, as parcerias, os sujeitos e o livro didático subjacente ao processo.

Portanto, a formação continuada de professores não deve estar estritamente ligada a aspectos científicos da formação, mas também a dimensões pedagógicas, sociológicas, filosóficas e psicológicas, a esse profissional íntegro, pois, é pensando neste ser integral que as mudanças e as inovações se expressam e se vivificam.

Prática social

A idealização do nosso projeto surgiu durante uma aula do componente curricular Currículo ministrado pela professora Almira Lins Pinheiro no curso de pedagogia em serviço oferecido pela UEPB, nessa reunião estava à direção da escola Cândido Régis de Brito e alguns professores. Durante as discussões em torno do Projeto Político Pedagógico (PPP), estes representantes sentiram a necessidade de construírem o seu projeto.

A partir daí buscamos parcerias com a Universidade Estadual da Paraíba, a Secretaria Municipal de Educação de Alagoa grande e a Escola Cândido Régis de Brito. A parceria firmada resultou na construção e elaboração do projeto pedagógico da escola.

O projeto foi desenvolvido de forma conjunta com todos os membros envolvidos, em uma reflexão e diálogos mútuos, com todas as decisões e opiniões votados em assembléias, essas reuniões resultaram no PPP da escola Cândido Régis de Brito, divididos em três eixos principais, o primeiro percebendo nossos desafios levanta a realidade encontrada no município e na escola em estudo, a segunda parte “Formando novas gerações” é uma proposta de educação visando um tipo ideal de homem e de sociedade e a última parte ”Para cumprir nossos propósitos e intencionalidades” fala da posição da escola em relação às decisões a serem tomadas.

Toda decisão escolar gira em torno de como e com quais recursos serão desenvolvidas as atividades e ações propostas a partir de determinados objetivos. São esses objetivos que nos possibilitam organizar as atividades do cotidiano e desenvolvê-las. Optar por esta ou aquela forma de realizar atividades significa escolher como o tempo será aproveitado na escola e em que espaços essas atividades serão desenvolvidas. A opção por determinada organização das tarefas implica deixar de lado muitas outras possibilidades.

São essas questões de escolhas e possibilidades que os integrantes da Escola Cândido Régis de Brito nos mostra em seu projeto. Vimos em sua construção no marco operacional (Para cumprir nossos propósitos e intencionalidades) que os professores almejam um processo de formação continuada diante dos elementos constitutivos da escola.

Esses elementos foram divididos em finalidades, estrutura organizacional, currículo, tempo escolar, processo de decisão, relações de trabalho e avaliação.

Durante o desenvolvimento do PPP esses autores explicitam as suas finalidades e objetivos que é propiciar inclusão, construção coletiva do trabalho escolar, manutenção do mobiliário, instalação de uma biblioteca, busca de parcerias que inclua a participação do aluno em eventos culturais, esportivos e/ou artísticos, construção do regimento escolar, bem como o desenvolvimento de programas de formação continuada acerca de suas práticas educativas e de seu cotidiano escolar. Porém, o que os inquieta é como encontrar estratégias de intervenção para que o aluno venha aprender já que a escola tem como função educar todos os alunos tornando-os homens críticos e atuantes em sua sociedade, pois o que diferencia a educação escolar de outros tipos de educação é justamente o saber sistematizado e organizado levando ao aluno uma visão científica do mundo, estes autores ainda no PPP da escola nos explica que consideram sua metodologia ultrapassada, indagando que necessitam de uma formação continuada.,mas que concilie a aprendizagem e a distribuição do tempo na escola.



Diante das argumentações supra citadas o projeto a que nos propomos a analisar atende a demanda pesquisa e extensão na medida em que oferecemos subsídios a escola Cândido Régis de Brito para elaboração do Projeto político-Pedagógico da instituição em estudo. O projeto estende-se atualmente frente à necessidade de entendermos que o projeto pedagógico da escola é um processo em contínuo estudo e constante elaboração. “Cabe ao projeto político democratizar o conhecimento em uma rede de relações significativas, propiciando aos seus agentes transformadores - alunos e/ou professores - comungar seus saberes”. (MORASTONI, MALINOSKI, 2006, p.14)

O projeto pedagógico é uma construção democrática demanda ações, saberes e opiniões coletivas. Porém, seu processo de elaboração e sua devida compreensão e organização do trabalho pedagógico demanda uma aprendizagem permanente e sistematizada face às necessidades de uma prática que se faz e refaz, onde os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho, daí a importância de investirmos em políticas de formação continuada e valorização do educador, para que estes venham ampliar seu conhecimento e melhor compreender o projeto pedagógico que eles mesmos construíram.

Nesse sentido tivemos como objetivo produzir conhecimentos sobre o processo de construção do PPP e a realidade educacional próxima, contribuir para a organização e a gestão do trabalho educativo da escola em estudo e subsidiar teoricamente a vivência no processo de formação e interação com a sociedade. Propiciar a aproximação entre o *locus* de formação e o *locus* de atuação do licenciado a partir de alternativas de formação continuada através de “uma prática reflexiva e coletiva capaz de identificar os problemas escolares e resolvê-los” (CANDAU, 1997, p. 82-83)

Por isso a importância de considerarmos a própria escola como um lugar privilegiado de formação continuada do educador.

É por isso que me parece tão importante reorganizar as escolas como espaços de aprendizagem cooperativa, onde os professores possam ir formando-se em um diálogo e em uma reflexão com os colegas. Ninguém é professor sozinho, isolado. A formação exige partilha. A atividade docente necessita de dispositivos de acompanhamento. (NÓVOA, 2003, p.26)

Diante de tais afirmativas expostas vemos que o processo de formação continuada exige diálogo e reflexão conjuntos e toda a construção desta proposta foi feito de forma participativa e democrática envolvendo a participação de todos os atores responsáveis pela organização e trabalho da escola Cândido Régis de Brito em parceria com a Universidade Estadual da Paraíba.

Referências bibliográfica

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394, de 20 de dezembro de 2006.

_____. **Referenciais para a Formação de Professores.** Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1999.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____. **Magistério:** construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.p.51-68.

FUSARI, José Cerchi **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO COTIDIANO DA ESCOLA FUNDAMENTAL.** [online] Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_121_p025-034_c.pdf. Acesso em: 01/09/08.



MARQUES, Mario Osório. A ação/formação no exercício da profissão. In: _____. **A formação do profissional da educação.** 5.ed. Ijuí:Unijuí,2006.p.205-215

MORASTONI, J. & MALINOSKI, M. G. S. Projeto político-pedagógico: um contrato entre gestores, professores e alunos. **Gestão em rede.** Brasília, Consed, ano II, n° 72.

MORIN, E. **Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. São Paulo:Cortez,2002.

NÓVOA, A. Entrevista. **Pátio.** Porto Alegre, Artmed, ano VII, n° 27, ago/out 2003. p.25-28.

POZO. J. I. A sociedade da aprendizagem e o desafio de inverter informação em conhecimento. **Pátio.** Porto Alegre, Artmed, ano VIII, n° 31, ago/out 2004. p. 8-11.

RANGEL, M. Supervisão: do sonho á ação - uma prática em transformação. In: FERREIRA, N. S. C. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade.** 4 ed. São Paulo:Cortez, 2003.

SANCHO, J. Currículo é tudo o que acontece na escola. **Pátio.** Porto Alegre:Artmed, ano X, n° 37,fev/abr 2006. p. 20-23.

VASCONCELLOS, C. S. A questão da responsabilidade: uma aproximação à ética do trabalho docente. In: _____ **Para onde vai o professor?** resgate do professor como sujeito de transformação. 10 ed. São Paulo: Libertad, 2003, p. 111-113.

**O MAGISTÉRIO NO ASSENTAMENTO BERNARDO MARIN, CONTRASTES E QUESTIONAMENTOS SOBRE A DICOTOMIA QUE HÁ ENTRE ESTE E O ENSINO TRADICIONAL.**

Janine Mara Freitas de LIMA

Bolsista do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)

Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Apresentação

Nesse artigo de investigação pretendo mostrar resultados parciais vindos da discussão de como milhares de homens e mulheres de nosso país que vive na zona rural tem tido o direito pela educação assegurada e como essa relação vem se estabelecendo ao passar dos anos.

Ao falar desse processo nos remetemos às lutas de Movimentos Sociais do Campo, em maior escala o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) que tem contribuído pela garantia desse direito, posto que suas lutas coletivas não sejam apenas pela terra, mas também por uma educação de qualidade para os que vivem no campo, sendo esse subsídio fundamental para transformação social e pela Reforma Agrária.

Mais adiante tratarei de uma das conquistas do MST na luta pela educação, com a aprovação do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) que atende a milhares de pessoas em todo o Brasil. Com cursos de diferentes níveis e modalidades, desde a alfabetização de jovens e adultos, cursos de nível superior e a formação de professores e professoras para assentamentos/acampamentos a nível médio com o Magistério da Terra no qual atuo como aluna bolsista no Assentamento Bernardo Marin II na cidade de Russas – Ce na região do Vale do Jaguaribe.

Com a parceria entre os movimentos sociais, instituições governamentais e universidades esse programa vem se desenvolvendo, apesar de em alguns momentos apresentar interesses distintos. A UECE (Universidade Estadual do Ceará) passa a fazer parte dessa parceria através do suporte experimental vivido pela UFC (Universidade Federal do Ceará).

Devido ao diferencial que a educação proposta pela MST apresenta, e as possibilidades de vivenciar na prática essa experiência que tem em seus fundamentos teóricos as idéias de Paulo Freire e Florestan Fernandes em especial, foi que me interessei pelo trabalho. Compartilhar essas vivências é em suma, muito rico.

Ressaltar também o caráter humanizador dessa modalidade de educação que pretende formar seres críticos e participativos, tendo suas experiências de vida e conhecimentos adquiridos anteriormente postos dentro da sala de aula, enriquecendo a todos os sujeitos participantes. Temos assim, uma identidade própria, o Sem-Terra, historicamente construído.

Surge nessa perspectiva um questionamento importante a ser discutido: Que contradições podem ser identificadas entre o projeto de educação tradicional a nível médio e o projeto também a nível médio proposto pelo MST?

Fortalecendo a dicotomia que há entre as duas modalidades de ensino, indicarei alguns fatores, que mediante observações feitas em escolas tradicionais e no assentamento darão uma maior noção dos questionamentos que pretendo levantar.

Para entendermos melhor o que toca a educação rural, segue um breve resgate histórico sobre como ela se consolidou em nosso país. Pontuar as inovações que tem conseguido alcançar constitucionalmente ao passar do tempo em especial a partir da década de 80 com a carta Magna de 1988.

Resgate histórico da Educação Rural em nosso País



O Brasil apesar de ser um país de origem agrária, não teve assegurada em suas constituições, de forma geral, textos que dessem a merecida atenção à educação na zona rural. Isso se torna bastante explícito nas cartas Magnas de 1824 e 1891 onde não são feitos nenhuma referência a essa modalidade.

Os resquícios de uma economia escrava apóiam a idéia de que para lidar com a terra não se faz necessário o estudo, a leitura e a escrita. Essa ideologia prevaleceu por muito tempo, fazendo com que os trabalhadores não lutassesem pela garantia desse direito. Até os dias de hoje ainda encontramos esse pensamento preconceituoso.

Com o grande crescimento industrial milhares de pessoas que viviam no campo se deslocam para as cidades em busca de empregos e melhores condições de vida. A elite preocupada em manter esses trabalhadores no campo gerindo suas riquezas, investe na educação da zona rural como forma de conter os surtos de migração que eram altos e freqüentes.

A educação rural começa a ser incorporada no ordenamento jurídico brasileiro no início do século XX, marcando um longo período de carência escolar nessas áreas. São oferecidos cursos profissionalizantes que atendiam as camadas mais pobres, esses ligados a agricultura, tendo como fim o desenvolvimento agrário e a formação de trabalhadores.

Alguns avanços já passam a ser percebidos na Constituição de 1934, marcada pelas idéias do Movimento Renovador. A situação Rural não é mais encarada como forma de trabalho, mas aponta para a participação nos direitos sociais.

Tanto na Constituição de 1937, 1946 e na de 1967 é possível observar o descaso anteriormente visto com a educação rural. O Estado coloca essa responsabilidade nas mãos dos empresários e novamente ressalta a importância do ensino profissionalizante.

Se a empresa tivesse mais de 100 funcionários seria assegurado pelo dono o direito à educação desses e de seus filhos menores. As empresas comerciais e industriais até cumpriam essa lei, mas muitas empresas agrícolas passaram a não garantir esse direito para os filhos dos funcionários. Denotando desinteresse o Estado não dava suporte constitucional para o cumprimento da lei.

Diferentemente das outras Constituições a de 1988, conclama a Educação como direito de todos e dever do Estado. Nesse sentido o homem que vive na zona rural também ganha seu espaço nessa discussão. Apesar de não ser tratado especificamente o ensino rural, a carta possibilitou às Constituições Estaduais assim como Lei de Diretrizes e Base (LDB) um tratamento da educação rural como direito igualitário e um maior respeito às diferenças.

A conquista do PRONERA e a parceria com a Universidade

Trabalhadores e trabalhadoras de todo Brasil, após colocarem a educação na pauta de suas reivindicações, percebem a urgência que se tinha para que essa demanda fosse atendida. Nesse sentido a educação para atender essa classe, tão desfavorecida, é pensada, e para conquistá-la foram necessárias muitas manifestações políticas.

Se quisermos novas relações de produção no campo, com um país mais justo e com mais dignidade para todos, então também precisamos preocupar-nos em transformar instituições históricas como a escola em lugares que ajudem a formar os sujeitos destas transformações. Foi assim que se começou a dizer que no MST que se a Reforma Agrária é uma luta de todos, a luta pela educação de todos também é uma luta do MST... (SALETE, Roseli Caldart, 2004).

Com a aprovação do PRONERA em 1998, no período do governo de Fernando Henrique Cardoso, esses movimentos mostraram para toda sociedade que com muita luta e organização, social e sindical, é possível alcançar objetivos coletivos. A vitória representou um marco na luta dos trabalhadores, tanto para os que viviam no campo como para os que residiam nas cidades e incorporaram a luta.



Através de parcerias com instituições governamentais, movimentos sociais e Universidades em todo país, milhares de pessoas tem tido o direito de alfabetizar-se, não apenas com o intuito de ler, escrever e conhecer os números, esta educação vai mais além do que isso, a politização e a consciência de classe são fundamentos imprescindíveis. É importante pontuar a luta de trabalhadores que se organizaram no Ceará, que foram às ruas e muitas vezes sofreram grande repressão da polícia.

A parceria se deu inicialmente com a UFC (Universidade Federal do Ceará) a partir de 1999, atendendo a milhares de jovens e adultos em vários assentamentos em municípios diversos. A experiência da UECE (Universidade Estadual do Ceará) se dá um tempo depois em 2005, utilizando os relatórios e documentos da UFC como fonte de pesquisa para desenvolver esse projeto.

Essas parcerias nem sempre se dão de forma harmoniosa, e estão muito ligadas a cortes orçamentais que dificultam bastante o trabalho dos bolsistas e coordenadores. Mesmo tendo interesses, algumas vezes, conflitantes essa relação torna-se importantíssima para o envolvimento desses setores, beneficiando seus agentes.

A relação que há entre o espaço acadêmico com o rural indica um dos pontos mais interessantes desse programa. Quando o aluno e o professor Universitários saem do espaço da academia e se deparam com uma realidade completamente diferente e quando o homem e a mulher simples do campo também experimentam esse contato, conseguem a partir daí ter uma troca de experiências rica para ambos.

É possível criar espaços de discussão, trazendo o sujeito do campo para o ambiente universitário, para ter com os alunos da academia um contato que fortaleça idéias de desmistificação de muitos preconceitos que o sujeito de uma organização como o MST sofre devido às ideologias transmitidas pela mídia.

A importância do Magistério

A formação de professores em nível médio é algo muito importante para um assentamento, principalmente por que essa demanda é bem acentuada nessas áreas. As lutas sociais dos povos do campo estão produzindo a cultura do direito à escola no campo (SALETE, Roseli Caldart, 2004). Esse curso se insere dentro das políticas públicas de ações afirmativas voltadas para inclusão social.

A modalidade incorpora o desafio de incentivar e motivar educadores, para a construção de um novo projeto educativo que atente para as inovações de nosso tempo, atendendo as especificidades da população do campo. A importância que é dada à vida de cada sujeito desse processo, a participação da grande maioria nas aulas e o interesse demonstrado pelo fato de estarem estudando, se informando é algo bastante concreto e perceptível.

A turma do Bernardo Marin tem alunos de vários municípios do ceará. A possibilidade que esses têm de compreender conhecimentos críticos e contextualizados, fazem dessa iniciativa uma ação coletiva para a transformação social. Se a educação é à base de tudo e dela iremos fazer uso durante toda a vida, é fundamental que essa seja gratuita e de qualidade.

Dicotomia entre escola tradicional e a educação do campo

A proposta de educação para a zona rural que antes tinha apenas caráter funcional ou profissionalizante, servindo a interesses dos que detinha o poder, ganha com a educação do campo novos fundamentos teóricos, e vem opondo-se radicalmente a esta. Ela nasce no próprio campo, quando seus sujeitos sentem a necessidade de fazer a crítica a uma educação que não atendia aos seus interesses.



As raízes da educação rural, impostas no campo, levam aos trabalhadores a pensarem em uma escola que sua cultura fosse respeitada. Que sua realidade fosse também parte do projeto de formação educacional. Essas raízes que favorecem a comercialização de mão de obra barata de muitos trabalhadores fazem com que estes garantindo a sua sobrevivência se oponham a esse modelo de produção capitalista e lutem pela garantia de seus direitos.

Segue algumas diferenças que mostram como as duas realidades educacionais são distintas e como a educação do campo tem se afirmado na luta por uma formação de trabalhadores não alienados.

Partindo para a relação dos conteúdos com a realidade e da maneira com que muitas vezes as aulas nas escolas tradicionais são ministradas é possível entender por que em muitos casos os alunos destas acabam se desinteressando, aumentando substancialmente o número de evasão e repetência.

Encontramos comumente alunos que apenas decoram os conteúdos para realizar uma prova e após um curto espaço de tempo não lembram mais da matéria estudada. Analisando esse fato, percebe-se que esses estão ali, na maioria das vezes, pensando em notas, em resultados e a educação, no sentido pleno da palavra fica bastante a desejar. A deficiência não está somente no aluno que quer tirar notas boas, mas também na ideologia que as escolas têm transmitido para que haja esse comportamento.

Outro fator que aponta para o diferencial entre as duas modalidades refere-se aos componentes curriculares e a quantidade de conteúdos ministrados. Nas escolas convencionais os conteúdos são fragmentados não permitindo uma relação maior e mais interessante para o aluno entre os conteúdos. As aulas por serem longas também dificultam a compreensão de conteúdos diversos, dados ao mesmo tempo.

Coisas simples como sair da sala de aula, por em prática a matéria estudada, também ajuda muito para compreensão dos discentes. Fazer círculos, momentos de conversa com a turma e até mesmo oficinas temáticas, tornam o espaço escolar bem mais atrativo. Muito educadores dessas escolas tentam praticar essas ações na sala de aula, mas nem sempre isso é possível dependendo da gestão da escola.

É também de grande importância para o bom funcionamento de uma escola a escolha correta dos livros didáticos, adotarem livros que chamem atenção dos que dele vão fazer uso diário. Pensar uma escola é pensar no que o aluno mais gosta. Nem sempre esses livros são escolhidos bem, e acabam se distanciando cada vez mais da realidade.

Com todas essas questões que norteiam o funcionamento de uma escola tradicional é possível ter a educação do campo como proposta diferente. Primeiramente as aulas no assentamento funcionam com a pedagogia da alternância baseada na teoria de Paulo Freire.

O curso divide-se em tempo escola e tempo comunidade. No período do tempo escola o educando desloca-se para o Centro de Formação, tendo aulas com os professores da Universidade, no tempo comunidade irá desenvolver atividades práticas passadas por cada educador referente à sua disciplina, recebendo ajuda do aluno bolsista e do coordenador local. Nessas atividades são levantados questionamentos e problemáticas da comunidade onde cada educando vive.

Os conteúdos estão divididos por eixos: Terra e trabalho, Cultura e Modo de vida, Lutas Sociais e sujeitos Coletivos e Educação do Campo, divididos por apostilas. Além das disciplinas, ocorrem também seminários e oficinas temáticas, variando as aulas. As apostilas apresentam grande relação com o que eles mesmos vivem. A possibilidade de poder fazer seminários, oficinas além dos conteúdos das apostilas ampliam bastante o aprendizado.

É importante ressaltar que a leitura das apostilas é fundamental em todas as disciplinas, apesar da dificuldade que alguns possuem, mas é através dela que discussões são travadas, ouvir o que o outro pensa, engrandece as discussões. Alguns professores fortalecem bastante o uso



didático do teatro, da poesia, música e outras manifestações culturais. Há muita carência desses espaços de discussões nas escolas convencionais.

As aulas no assentamento são mais dinâmicas, o aluno tem mais liberdade de ser ele mesmo. Realizam atividades fora da sala de aula, e ao contrário do que muitos pensam essa flexibilidade não causa falta de respeito com o professor nem com as disciplinas. Os horários e as atividades são respeitados, mostrando que não é preciso ter um professor apenas para ditar ordens e estas serem cumpridas pelos alunos.

Em algumas escolas que visitei ainda prevalece muito o uso do poder para amedrontar os alunos, estes devem ficar quietos e calados ouvindo o professor. É compreensível que muitas vezes esses alunos não agüentem ficar em sala.

Tanto o ensino médio tradicional como o ensino das escolas do campo apresenta fragilidades e aspectos que precisam ser melhoradas, tendo em vista que a educação no país de forma geral é deficiente.

Mesmo com fragilidades é oportuno ressaltar que a educação do campo tem conseguido modificar a realidade educacional de milhares de pessoas que vivem nas áreas agrícolas, apesar de contar apenas com 10 anos de duração, marcada pela criação e expansão do PRONERA.

As escolas tradicionais precisam ser modificadas, seus professores e suas normas, para que todos os alunos possam se sentir parte dela também. E porque não os próprios sujeitos que dela se utilizam tentarem se organizar para que houvesse mudanças significativas em sua estrutura? Tendo em vista que a educação do campo é assim hoje por que seus agentes lutaram por ela a educação tradicional também poderia modificar-se a partir de uma luta conjunta.

Resultados parciais da pesquisa

Diante desses dados, e do resgate histórico explicitados foi possível perceber que nosso país ainda não oferece suporte necessário para que haja uma verdadeira educação do campo para todos aqueles que estão excluídos desse processo.

Hoje, sem dúvida alguma, percebemos mudanças significativas com essa modalidade. O atendimento foi ampliado e melhorado, conseguindo modificar a vida de muitas pessoas que não tinham acesso a educação, mas o caminho a ser percorrido é muito longo. Ainda existem muitas pessoas que não tem acesso.

Foi comprovado também que sem organização popular na luta pela garantia desses direitos, estes não chegarão como um presente dado pelo governo. A luta pela aprovação do PRONERA aponta para isso. Como foi visto no resgate histórico, o Estado nunca atentou muito para educação na zona rural e esta só começa a existir, quando é de interesse da elite.

A educação gratuita e de qualidade é dever sim, do Estado. Acabar com essa carência tão grande do campo por conhecimento, marcada a duras penas por uma economia escrava é fundamental para a tão desejada igualdade social e a Reforma Agrária. O ser crítico e participativo que se politiza para entender a sua realidade.

Poder fazer parte dessa proposta de educação tão inovadora servirá bastante para minha vida. Entender um pouco mais a realidade de vida dessas pessoas e perceber a importância que esse curso tem para elas me faz querer ir além e também fazer parte de propostas iguais ou parecidas com esta.

Referências

Diretrizes Operacionais para educação básica nas escolas do campo. Resolução CNE/CEB Nº. 1 – de 3 de abril de 2002

SALETE, Roseli Caldart. Por uma Educação do Campo. Petrópolis: Editora Vozes, 2004



CARVALHO, Sandra M. G. de. A construção de parcerias e a educação de jovens e adultos no campo: Uma análise a partir do PRONERA/ UFC (1998 – 2002)



HISTÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DOS CORPOS NÃO ESCOLARIZÁVEIS: OS CORPOS ENRUGADOS EM SALA DE AULA.

Jannefrance Gonçalves da COSTA

Keila Queiroz e Silva RAMOS

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

A História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é uma história que está entrelaçada com os caminhos e descaminhos da educação popular. As políticas públicas voltadas para jovens e adultos pobres que não tiveram acesso ao ensino regular na idade apropriada foram impulsionadas pelo reconhecimento do alto índice de analfabetismo no nosso país. A história da educação de jovens e adultos, é portanto, uma batalha estatística e emblemática contra o fantasma do analfabetismo. Um país moderno, urbanizado e desenvolvido não pode ter em seu cenário, corpos analfabetos.

A institucionalização dos discursos em torno da alfabetização em massa teve início com a Constituição de 1934 com a criação do Plano Nacional de Educação de Adultos colocando como dever do Estado, a oferta do ensino primário integral, gratuito, de freqüência obrigatória, extensiva para adultos. A partir da década de 40 a Educação de Jovens e Adultos - EJA - se torna uma questão nacional. Outras ações institucionais reforçaram a preocupação do Estado Nacional com a problemática do analfabetismo, tais como: a Criação e Regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP); criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), primeiras obras dedicadas ao ensino supletivo e o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA).

Em 1949 houve o I Congresso Nacional de Educação de Adultos e em 1958 o II Congresso. O segundo teve um caráter avaliativo das práticas pedagógicas voltadas para a EJA. Conforme observou Paiva:

O II Congresso marca realmente um momento de transformação das idéias nos meios educacionais brasileiros em face das condições políticas vividas pelo país naquele momento e sua carta de princípios, representativa do pensamento minoritário, não logrará muita influência no período que sucedeu imediatamente ao Congresso. As velhas concepções educativas, os preconceitos anteriormente defendidos, entravam em decadência. À imagem de “adulto de cultura deficiente” que “se sabe inculto” já se opunham os novos conceitos antropológicos defendidos pela equipe pernambucana; já se fala em educação permanente e em educação do consumidor e também em educação para a eficiência na produção, conforme a terminologia mais moderna adotada pela UNESCO....Marcava o Congresso o início de um novo período na educação dos adultos no Brasil, aquele que se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes nesse terreno, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da Nação.(2003, p.241).

A atuação de Paulo Freire foi marcante no sentido de qualificar os projetos de alfabetização e de romper com a concepção quantitativista e imediatista da escolarização em massa dos corpos excluídos. A Pedagogia freireana contribuiu para o processo de humanização desses corpos pobres, e para dar visibilidade às suas histórias de vida. Dentro de uma perspectiva de educação informal, Freire defendia uma prática pedagógica pautada na dialogicidade. De uma prática alfabetizadora silábica e alienante, ele propôs à passagem a uma prática alfabetizadora emancipatória e crítica.



Em 1964 com o golpe militar os movimentos de emancipação social mediados pelos projetos de alfabetização de jovens e adultos foram desestabilizados, inclusive o grande educador marxista Paulo Freire foi perseguido politicamente. O combate ao analfabetismo era uma questão prioritária para a Unesco dentre os compromissos internacionais do Brasil na área educativa. Diante de diversas pressões em torno do quadro dramático do analfabetismo no nosso país, várias ações, reuniões e encontros foram realizados e culminaram com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL pela Lei n. 5.379 de 15 de dezembro de 1967.

Mais uma campanha de alfabetização de massa se anuncia pela educação maior com todos os seus limites e intencionalidades conforme pontua Paiva:

O “desacerto técnico” que caracterizou a estratégia e as opções globais feitas pelo Mobral foi possível graças ao regime autoritário, que passou por cima do consenso existente nos meios educacionais contra tal tipo de programa e impediu a sua discussão pública. Esse “desacerto técnico”, era, porém, a condição para aquilo que os representantes do regime viam como “acerto político”, ou seja, para a utilização de um programa de educação de massa como instrumento para atingir suas metas de ampliação das bases de legitimidade e de reforço da segurança interna do regime. Tentemos aqui explicar algumas objeções ao programa e a descrença nos seus logros entre os profissionais da educação, bem como indicar a forma como o programa se instalou e buscou legitimar-se junto à opinião pública e nos meios educacionais, analisar seus resultados quantitativos e as questões ligadas à sua sobrevivência nos anos 80. (2003, p.338).

Na história do Mobral a “educação continuada”, pós-alfabetização não foi proposta, muito menos experimentada, isso atesta o caráter político e imediatista de sua criação. Filho do regime autoritário o Mobral morreu com o processo de democratização do Brasil. Em 1985 o MOBRAL é substituído pelo EDUCAR. Nas reflexões dos educadores nas últimas décadas do século XX, alguns novos conceitos se configuraram para a ampliação da concepção de alfabetização. O conceito de analfabetismo funcional e educação permanente são fundamentais no cenário de fracasso das campanhas educacionais de massa historicamente marcantes no nosso país. O analfabetismo funcional designa a ausência de conhecimento de conteúdos básicos necessários à realização de suas tarefas profissionais. Quanto ao conceito de educação permanente, este teve evidência nos anos 60 na França. Partiu do reconhecimento da velocidade das mudanças no mundo do trabalho, o renascimento da educação permanente é uma exigência básica da nova era do capitalismo. A reprofissionalização permanente é uma resposta às demandas do mundo contemporâneo.

A educação de jovens e adultos no processo de redemocratização do Brasil teve como marco a Constituição de 1988. O dispositivo legal assegura o ensino fundamental obrigatório e gratuito para os que a ele não tiveram acesso em idade apropriada. O governo Collor de Melo, portanto não investiu na aplicação efetiva dessa conquista. Na sua gestão, o programa EDUCAR foi extinto e a EJA foi desamparada institucionalmente. No governo Lula a luta contra o analfabetismo foi colocada como uma das prioridades. Em 2003 foi criado o Programa Brasil Alfabetizado.

Na retrospectiva dos programas voltados para a erradicação do analfabetismo identificamos um absoluto ocultamento e silenciamento dos corpos velhos. Falar de educação popular, de inclusão dos corpos fora do padrão cronológico na trajetória escolar é fazer referência aos corpos jovens e adultos do país, nunca aos corpos enrugados brasileiros. As práticas discursivas dos tecnocratas, dos políticos e dos próprios educadores militantes são ocultadoras dos alunos idosos. A diferença admitida como ponto de partida para o processo de alfabetização diz respeito à diferença de classe, em momento algum, as diferenças etárias foram problematizadas na trajetória da Educação de Jovens e Adultos - EJA no Brasil. A própria



nomenclatura, conforme observou a coordenadora do projeto de Alfabetização de Adultos e Idosos, do nosso programa, Nóbrega (2007), nega a presença dos idosos nas salas de aula de alfabetização. Em sua dissertação de mestrado, ela propõe a mudança de EJA para Educação de Jovens, Adultos e Idosos - EJAI.

Esses corpos não escolarizáveis ousaram ultrapassar as fronteiras institucionais e freqüentar as escolas públicas, mesmo não tendo sido convocados a comparecer. A educação escolar não incluiu em seus currículos os corpos velhos, apenas a educação superior através da criação das universidades abertas à terceira idade deram voz, visibilidade e oportunidade aos idosos. No Brasil, 9,6% da população brasileira tem mais de 60 anos, 49% desses idosos são analfabetos funcionais, conforme dados do SESC - SP em uma pesquisa realizada em 2006. Idosos com baixa escolaridade, mas responsáveis pela redução de 2% da pobreza no Brasil, têm sido invisibilizados socialmente. As escolas públicas reproduzem essa invisibilidade, ao considerar a presença dos corpos velhos em sala de aula algo exótico e inesperado, quase acidental. A educação popular de jovens e adultos tem uma trajetória de mais de 05 décadas, período este, de absoluto silenciamento acerca da inserção dos idosos nas avaliações de suas práticas pedagógicas e de suas concepções curriculares. O meu contato com docentes que trabalham na Educação de Jovens e Adultos - EJA tem mostrado que o discurso predominante destes com relações aos corpos velhos pobres é afirmador de uma leitura deficitária e desqualificante. Eles não sabem nem pegar no lápis; demoram mais a aprender; falas desse tipo reforçam as crenças evolucionistas com relação às idades da vida, consubstanciada em uma Psicologia do Desenvolvimento darwiniana. Dentro dessa perspectiva os corpos jovens representariam a idade do crescimento; os corpos adultos da ascensão e os corpos velhos a idade do declínio, das perdas cognitivas da contração e da incapacidade.

Néri (2001) apresenta uma concepção de desenvolvimento que vai na contramão desse olhar evolucionista. Ela procura redefinir os conceitos de maturidade e velhice tendo como referencial teórico nessa mudança de paradigma etário, a perspectiva *life span* desenvolvida na Psicologia por Paul Baltes (1987). Desde a década de 60 muitos estudos sobre a vida adulta e a velhice, sobretudo, a partir do diálogo da Psicologia com as Ciências Sociais, mostraram que nem crescimento, nem decadência são processos unilineares, portanto, mutuamente excludentes. Essas idéias fundamentaram a perspectiva *life span*, baseadas em teóricos como: K. Warner Schaie, James Birren, Bernice Neugarten, Klaus Riegel, Matilda Riley, e o próprio Paul Baltes.

Esses estudos sobre estratificação etária não têm sido assumidos pelos pedagogos da EJA e pelos propositores das políticas públicas relacionadas a esse campo educacional. Conforme disse Sr. Abel (2007), um idoso já citado nesse trabalho, aluno do projeto de Alfabetização de Adultos e Idosos do nosso programa: “ao governo nunca interessou estudo de velho, ser idoso não quer dizer que acabou”. A nova concepção de desenvolvimento e envelhecimento acima explicitada tem contribuído para o reconhecimento progressivo da categoria idosa e a conquista de uma vida ativa. O conceito de educação permanente proposto na década de 60 na França por Henri Hartung, e a posteriori no Brasil por Pierre Furter-perito da Unesco e Jofre Dumazedier no plano da cultura e do lazer, também tem fundamentado as ações educacionais voltadas para os corpos velhos, mais especificamente para a organização dos currículos das universidades da terceira idade no Brasil.

A educação gerontológica e a gerontologia educacional são campos interdisciplinares assim classificados pela primeira vez na Universidade de Michigan em 1970, proposta esta lançada por Peterson apud Cachioni (2003), em sua tese de doutorado em gerontologia. Os trabalhos nesse campo se voltaram para duas áreas, a primeira diz respeito ao levantamento das necessidades dos idosos e o planejamento de ações que assegurem qualidade de vida a estes; a segunda diz respeito à formação dos profissionais e voluntários para a educação de idosos. Na década de 90 uma nova gerontologia educacional foi proposta por Glendenning e Battersby, denominada por Lemieux de gerogogia crítica (2000). As práticas educacionais tradicionais



foram estimuladoras de um processo de domesticação dos idosos e não de contribuição para a sua autonomia e emancipação. Lemieux defende que assim como a pedagogia tem sua base teórica na psicologia educacional, a *gerontagogia* tem como base a gerontologia educacional.

A gerogogia crítica apareceu como uma proposta alternativa que promove a tomada de consciência por parte dos próprios idosos sobre seus direitos, sua qualidade de vida, suas formas de auto-realização e o papel social que podem realizar. As universidades da terceira idade concebem a educação como,

um processo contínuo vivido pelo ser humano ao longo de toda a vida. Não só em contato com a escola, principal agência encarregada de realizá-la, e por intermédio da qual a sociedade transmite, conserva e aperfeiçoa seus valores, como também em contato com as demais instituições sociais e agências educacionais. À medida que amadurece, o leque de influências biológicas, psicológicas, sociais e culturais torna-se cada vez mais amplo e aumenta a possibilidade de auto-educação do ser humano. Nem a criança, nem o adulto, por menos letrado e por menos intelectualmente sofisticado que este seja, são um papel em branco. Ao longo de toda a vida, ninguém é somente ensinado ou alvo da ação condutora da educação proporcionada por outrem. (CACHIONI, 2003, p.43).

Nessa perspectiva, educação não é sinônimo de escolarização, nem os corpos velhos são corpos incapazes de aprender, decadentes e improdutivos. Conforme comentou Cachioni (2003), em 1976 quando Moody apresentou os principais paradigmas de educação à velhice, quais sejam: o da rejeição; o de serviços sociais; o de participação e atividade, e o quarto modelo fundamenta-se na idéia de auto-realização e educação permanente. O da rejeição analisa a velhice como um estigma social, considera a educação destinada aos idosos como um investimento desnecessário, uma vez que esse grupo etário é visto como improdutivo e dependente; o de serviços sociais concilia educação com justiça social, concebe os serviços educativos para adultos e idosos como um “remédio” que se traduz em ofertas de lazer e sociabilidade a um grupo sem muitas possibilidades, a velhice é vista como algo negativo e tutelável, não há uma preocupação com uma pedagogia específica para idosos; o terceiro modelo veio negar a passividade e a segregação dos anteriores, a educação é considerada um meio de manutenção das habilidades e das experiências dos idosos para que possam intervir nos problemas da sociedade, por intermédio de programas organizados por eles, estimulando assim o compromisso com a comunidade; o quarto modelo corresponde ao conceito de Erikson de *integridade do self*, ele considera esta a tarefa típica da velhice. Ele parte do pressuposto de que os comportamentos sociais e os comportamentos dos próprios idosos orientam-se à auto-realização e à auto-affirmação da pessoa em sua totalidade, isso em todas as idades da vida. A função social da educação dessa forma não é divertir ou entreter o idoso infantilizando-o, nem de reproduzir papéis que foram exercidos durante outros períodos da vida que atendiam a necessidades de funcionamento do mundo adulto, meramente adaptativos.

A França também foi pioneira no processo de implantação das universidades abertas à terceira idade, assim como, em outros programas de reinserção social dos corpos enrugados, inventando inclusive o próprio conceito de terceira idade. Conforme historiciza Cachioni:

País com longa tradição em experiências de educação de adultos, especialmente nas áreas de educação para a saúde, alfabetização e preparação para o trabalho, na década de 60, a França criou as Universidades do Tempo Livre, concebidas como um espaço voltado às atividades culturais e à sociabilidade, com o objetivo de ocupar o tempo livre dos aposentados e favorecer as relações sociais entre eles. Foram precursoras das Universidades da Terceira Idade que viriam a aparecer em 1973, pelas mãos de Pierre Vellas, um reconhecido professor do



Direito Internacional da Universidade de Ciências Sociais de Toulouse (2003, p.47).

Nas décadas de 70 e 80 o modelo original da universidade aberta francesa passou por grandes modificações, de forma a responder as demandas mais heterogêneas. O próprio nome se modificou de Universidade do Tempo Livre para Universidade Inter-Idades. O modelo inglês nasceu na década de 80 e apresentou como diferencial curricular a possibilidade dos idosos assumirem o lugar de alunos e/ou professores, considerando-se que a experiência de vida confere aos idosos um cabedal de conhecimentos que deve ser compartilhado, tendo em vista os benefícios para as instituições, os outros idosos e os mais jovens.

No Brasil, as universidades abertas foram profundamente influenciadas pelo modelo francês, tendo o Serviço Social do Comércio - SESC como pioneiro nesse processo de inserção dos idosos na educação permanente institucionalizada. As ações das universidades foram direcionadas para a extensão na área de gerontologia, isso na década de 80. A proliferação dos programas voltados para os corpos enrugados se deu efetivamente na década de 90. Conforme observou Cachioni:

Foi na década de 90 que a extensão universitária voltada para a terceira idade conheceu o seu apogeu com a multiplicação dos programas voltados para adultos maduros e idosos nas universidades brasileiras. Com denominações, formas de organizações diversas, porém com propósitos comuns, como o de rever estereótipos e preconceitos com relação à velhice, promover a auto-estima e o resgate da cidadania, incentivar a autonomia, a integração social e a auto-expressão, e promover uma velhice bem-sucedida em indivíduos e grupos, essas instituições se espalham hoje em todo o país. Essa expansão ocorreu a partir da criação da Universidade da Terceira Idade da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, em agosto de 1990. Segundo Martins de Sá (2000), entre 1990 e 1999 esses programas cresceram de 06 para cerca de 140, localizaram-se em 18 estados brasileiros, mas principalmente em São Paulo, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina, Rio de Janeiro e Bahia (2003, p.53).

O gerontólogo Butler (1987) ao tratar da questão dos preconceitos com relação aos corpos velhos propôs o termo “ageism”, que se refere especificamente à discriminação social baseada no círculo etário. Uma década depois, ou seja, em 1979, Kalish diagnosticou uma nova forma de preconceito que ele nomeou “new ageism”, este diferentemente do outro não está relacionado aos estereótipos negativos com relação à velhice, mas “compassivos”, porque dá visibilidade a uma imagem de velhice pautada na dependência, incapacidade e ausência de poder político. Em 1999, Palmare apresentou uma tese de que existem estereótipos positivos e negativos com relação aos corpos velhos, quais sejam, a sabedoria, a idealização e supergeneralização de qualidades dos idosos nas trilhas discursivas e imagéticas da positivação; e a exposição de limites e defeitos típicos da velhice, como a resistência à mudança nas trilhas da negativização da subjetividade senescente.

Os programas da terceira idade com os quais tivemos contato aqui na Paraíba, em sua maioria, adotam os estereótipos compassivos, compensatórios e infantilizantes. Em um evento realizado pelo SESC em Campina Grande, o professor de Educação Física falou, eu adoro trabalhar com as minhas crianças, ao fazer referência aos corpos velhos que são seus alunos. As idosas presentes fizeram questão de reforçar a relação de tutela e a negação de sua velhice, nós adoramos nosso professor, ele é o nosso pai, aqui não tem ninguém velha não.

O nosso “Programa Interdisciplinar de Apoio à Terceira Idade” - PIATI - Programa de Ações Intergeracionais em Rede - PAIR que foi criado na Universidade Federal de Campina Grande – UFCG - em 2003, tem passado por constantes mutações na concepção de velhice e das outras idades da vida. A nossa educação intergeracional é permanente, nós professores e alunos



também reproduzimos inconscientemente, muitas crenças estigmatizantes em relação aos corpos velhos, aos nossos corpos e aos outros corpos.

Esse processo de ruptura paradigmática referente ao curso da vida é muito complexo e desafiante. A heterogeneidade dos modelos de velhice com os quais temos convivido no referido programa tem contribuído para a flexibilização do meu olhar com relação aos idosos. Eu e os meus parceiros de trabalho temos convivido ao mesmo tempo, com idosos dependentes, fragilizados e abandonados pela família nos asilos; com idosos alegres e ativos dos grupos da terceira idade; com os idosos avós cuidadores dos netos e chefes de família em seus domicílios, os idosos contadores de história em seus bairros, e com os idosos iletrados que sonham com a aquisição da leitura e da escrita encantados com a vida escolar e com o reconhecimento de que os seus corpos são escolarizáveis.

E os corpos não escolarizáveis ousaram desconstruir as teorias evolucionistas sobre as idades da vida e seus respectivos lugares ou não lugares sociais, e a própria concepção curricular historicamente construída e cristalizada da educação formal. Diante do exposto, percebemos que a educação superior com muitos limites ainda, pensou e admitiu a presença dos corpos velhos nas universidades, mas a educação básica, e sobretudo a Educação de Jovens e Adultos, como o próprio nome diz, ocultou e silenciou completamente a presença dos idosos nas salas de aula das escolas públicas no Brasil. E foi a essas turmas que recorremos para investigar as imagens de velhice dos próprios idosos alunos e dos colegas de outras gerações predominantes e dissonantes que circulam no cotidiano escolar.

Nas duas escolas públicas que realizamos entrevistas diretivas com as crianças e os jovens alunos, realizamos também entrevistas com os jovens, adultos e idosos que participam da Educação de Jovens e Adultos - EJA no turno da noite. A receptividade dos alunos e das professoras foi algo contagiente, parecia que estávamos em outras escolas. Percebemos logo que os corpos dos adultos e idosos da EJA são corpos relacionáveis, não são indomáveis, como os corpos dos turnos da manhã e da tarde.

As turmas da EJA, tanto na escola do Pedregal, quanto na escola de Manaíra com alunos do bairro São José, têm como freqüentadores assíduos em sua maioria, os corpos adultos. No total de 43 entrevistados correspondentes às duas escolas, apenas 05 idosos estavam presentes em sala de aula. O índice de jovens em sala de aula também é muito baixo. Segundo a diretora da escola de João Pessoa muitos jovens se matriculam apenas com a intenção de tirar a carteira de estudante. Identificamos nos discursos dos adultos e dos idosos uma resistência à presença dos corpos jovens em sala de aula, porque, segundo eles, os jovens só gostam de fazer bagunça.

Nas duas escolas pesquisadas percebemos que a grande dor dos educadores escolares é provocada pela presença desses corpos estranhos no território escolar, ameaçando a sua segurança sínica e física cotidianamente. As pesquisas no âmbito da Paraíba têm denunciado um quadro de violência crescente nas escolas públicas e privadas. Conforme anunciado em um artigo intitulado “Escolas da Paraíba vivem epidemia de violência”, com base nos dados do Centro Multiprofissional de Estudos e Orientação sobre o Bullying escolar, fenômeno contemporâneo que diz respeito a atitudes de discriminação, preconceito e humilhações por parte dos colegas na escola, estima-se que 45% dos estudantes paraibanos estejam envolvidos em casos de bullyning, um fenômeno considerado epidêmico. As agressões físicas entre alunos, conforme relato dos professores, 33,6% passam por esse drama na rede pública e na rede privada 28%. Sem contar as ameaças de agressões físicas e de morte com relação aos próprios professores.

As subjetividades docentes têm sido violentadas enquanto categoria profissional, considerando-se a precaríssima remuneração dos professores da educação básica no nosso país, e no estado da Paraíba. Têm tido todos os seus paradigmas modernos ameaçados e desestabilizados, e convivido também com a tirania de muitos corpos jovens na sala de aula. As



escolas que historicamente foram consideradas depósitos seguros para os seus filhos, têm se tornado um território de risco, uma cartografia do medo, tanto quanto a sociedade como um todo.

O estado de insegurança da sociedade “pós-moderna” é refletido em todas as instituições e territórios. A família e a escola que foram consideradas as instituições formadoras das identidades em potencial tem perdido espaço para a mídia, a cibernética, para as tribos “pós-modernas”, para os líderes do narcotráfico, perdendo, conforme enfatizou Cambi (2000) a sua função normatizadora e socializadora. A família tem desmascarado mais as suas fragilidades diante dessa sociedade global do risco e da perda dos velhos referenciais simbólicos, a escola, portanto, tem sido uma instituição extremamente engessada, classificatória, moderna e silenciadora da pulsão dos corpos estranhos. Por isso, os currículos e os educadores escolares estão enredados na sua rigidez conceitual, no apego a imagens e auto-imagens totalmente descontextualizadas do cenário social contemporâneo. É por negar compulsivamente a sua morte que as escolas têm sido mais atingidas diariamente pelos corpos indizíveis.

As práticas discursivas dos educadores escolares são em sua maioria marcadas pelo ranço do desejo de homogeneidade. As diferenças etárias em sala de aula são encaradas como um grande obstáculo ao processo ensino-aprendizagem, no ensino regular e também nas turmas de Alfabetização de Jovens e Adultos - EJA. As escolas públicas brasileiras e paraibanas têm em seu quadro de alunos essa marca histórica de heterogeneidade etária. A baixa escolaridade é um fenômeno educacional emblemático no nosso país e no nosso estado. Os currículos escolares e os próprios professores não deviam se sentir incapacitados e surpresos com tal desafio pedagógico. As políticas identitárias inventadas e reproduzidas nas escolas, portanto são negadoras das subjetividades e experiências inclassificáveis e incompreensíveis. São idealizadoras de um modelo padrão de aluno com determinadas habilidades e competências cognitivas possibilitadoras de sua inserção em determinada série, conforme foi previsto e determinado pela Psicologia do Desenvolvimento.

A educação menor (GALLO, 2005) essa do cotidiano das micro-relações mostrou que os corpos adultos e idosos são muito mais escolarizáveis, no que a escola moderna se dispôs a proporcionar, do que os corpos considerados cronologicamente escolarizáveis pelos discursos da educação maior. Se os corpos idosos são desfocados dos currículos da Educação de Jovens e Adultos-EJA e obscurecidos pela ênfase nos corpos dos jovens trabalhadores, tendo como referencial de análise Paulo Freire. No cotidiano das salas de aula da EJA, esses corpos dão muito mais sentido à educação escolar em termos de instrução, do que os corpos jovens. Os corpos adultos e idosos da EJA desejaram e desejam a escola e o saber que ela oferece, os corpos infantes e jovens, em sua maioria, não encontram o menor sentido nos currículos e nas práticas pedagógicas que circulam nas escolas, guiadas pelos parâmetros da educação maior.

Referências:

- CACHIONI, Meire. **Quem educa os idosos?** Um estudo sobre professores da universidade da terceira idade. São Paulo: Alínea, 2003.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- NERI, Anita Liberaleso. **Maturidade e Velhice:** trajetórias individuais e socioculturais. São Paulo: Papirus, 2001.
- _____. Teorias Psicológicas do envelhecimento In: NERI, Anita Liberaleso (org.). et al. **Tratado de Geriatria e Gerontologia.** Rio de Janeiro: Guanabara, 2002.
- PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil:** educação popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola, 2003.



RAMOS, Keila Queiroz e Silva. Os corpos enrugados e meus outros espelhos etários. PPGS/UFPB. Tese (doutorado em Sociologia), João Pessoa, 2008.

HADDAD, Sérgio, e DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos.** In: Revista Brasileira de Educação. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED. n. 14, p.108-130, mai./jun./jul./ago. 2000.





MEMÓRIA E IDENTIDADE CULTURAL: A POLÍTICA DE PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO DE MOSSORÓ-RN - 1996 A 2004

Jeovar Franquer Cezario de LIMA

Marta Francisca Paiva de QUEIROZ

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

Nas discussões atuais, o sentido de patrimônio histórico se amplia. Não é apenas o bem que se herda, mas o bem constitutivo da consciência de um grupo, um campo de disputas e de negociações associando-se estreitamente, à memória e às identidades sociais. Na verdade, a idéia de preservação de um bem cultural se articula, estreitamente, ao seu conhecimento e ao seu uso social e à consciência patrimonial.

O sentido de patrimônio advém da importância em se traduzir para a esfera do imaginário coletivo, do simbólico, as transformações sociais que acompanharam as constituições dos estados modernos da sociedade. Não é correto, portanto, pensar o patrimônio histórico como uma imagem congelada do passado.

O processo de preservação do patrimônio histórico “pressupõe, inicialmente, a conscientização de algo relacionado com a memória e com o passado, aos quais é conferido um valor tal, que justifique esforços individuais e coletivos, no sentido de sua manutenção no tempo” (ADAMS, 2002, p. 16).

Quando nos deparamos com o termo memória, desde logo nos vem a idéia de lembranças de um acontecimento ou fato vivenciado, no passado, por um indivíduo ou grupo de indivíduos. Mas a memória não é apenas algo do passado, ela pressupõe uma relação passado-presente, principalmente quando esta é vista complementando-se com a identidade social.

Esta memória – conceito que abrange, entre outros, os significados de meio de recordar e de mensagem (recordação) – possui um caráter coletivo, porque os indivíduos são socializados no âmbito de conjuntos sociais, adquirindo, assim, um passado inerente à sua biografia.

Atualmente, o processo de globalização recorrente, é parte indissociável do homem que procura compreender seu tempo, seu passado. Também aí se insere a luta empreendida pelos diversos movimentos sociais, no intuito de ampliar o conceito de cidadania no interior da sociedade e nas relações de poder que permeiam a atividade humana. Ambos os processos reclamam a questão da identidade, seja ela de minorias, seja do ponto de vista da nação. Daí o discurso de “memória” alcançar tamanho significado nos dias de hoje. Portanto, a memória coletiva é partilhada, transmitida e também construída pelo grupo ou sociedade. Ela se distingue da memória individual.

À identidade aproxima-se, então, das questões sobre memória, pois ambas possuem como motivação a capacidade de lembrança. A interpretação social a partir da capacidade de lembrar é totalmente radical, já que não se trata apenas do condicionamento externo de um fenômeno interno.

Visto assim, isto significa que lembrança não é uma questão de experiência própria de alguém ou de tempo, mas de espaço social em sua especificidade, mais dependente de símbolos, relíquias e tabus da estrutura social do presente do que da narração das coisas passadas ou históricas. Dessa forma, entende-se que a afirmação central sobre a memória coletiva refere-se à construção da identidade coletiva, sobretudo a construção social de uma identidade cultural.

Assim, a identificação cultural de uma população se faz, também, através da preservação de seu patrimônio histórico. Portanto, a relação entre os diferentes grupos sociais e o seu patrimônio histórico, como também sua memória, está intrinsecamente ligada à identidade



social. Para que o indivíduo construa e assuma essa identidade, é preciso que dê significação à realidade ao seu redor. É essencial a formação de um olhar crítico sobre as coisas. Isto permite que o indivíduo abandone a sua condição de subserviência, de passividade, para tornar-se cidadão apto a pensar criticamente e a transformar sua realidade.

O interesse do estudo sobre o patrimônio histórico do município de Mossoró, surgiu da inquietação em saber por que alguns edifícios e logradouros públicos foram preservados e outros não, já que todos têm sua importância na história da cidade.

A princípio, a pesquisa trabalhou com a possibilidade de manipulação cultural da política de preservação desse patrimônio histórico e da memória coletiva, com interesse político-eleitoral, como forma de manutenção de domínio político.

O objetivo desta pesquisa foi encontrar respostas para esses questionamentos, no recorte temporal de 1996 a 2004, justamente durante os dois mandatos da então prefeita Rosalba Ciarlini Rosado, já que foi durante sua administração que se pôde perceber uma grande preocupação com reformas e intervenções em alguns patrimônios históricos municipais.

A metodologia aplicada para atingir o objetivo proposto se sustenta nas fontes históricas. Os dados utilizados na construção do trabalho foram coletados de fontes primárias, tais como: jornais, periódicos, documentos e acervos, e fontes secundárias: bibliografias, livros e meios eletrônicos. Assim, buscou-se, a partir da análise dessas fontes, compreender a dimensão das mudanças ocorridas no cenário urbano, suas reformas e ampliações, tanto no âmbito espacial quanto em relação às formas de uso e de apropriação cotidiana pelos usuários.

Os resultados apontam para a manipulação da política de preservação do patrimônio histórico e da memória coletiva como elementos de dominação política pela administração da então prefeita Rosalba Ciarlini, como forma de perpetuação da família Rosado no poder.

1 - propostas teóricas: patrimônio histórico, identidade e memória.

O patrimônio histórico – “a herança composta por um complexo de bens históricos, como monumentos, praças e conjuntos arquitetônicos que possuem um valor histórico” (SILVA; K., 2005, p. 15) – serve como um elo entre presente e passado com um sentido de continuidade. A sua preservação pressupõe um projeto de construção do presente e, por isso, vale a pena, caso este esteja vivo no presente, para que as pessoas que o cercam possam, de algum modo, usufruir dele.

Pode-se justificá-lo como uma referência em dois sentidos: Além de ser uma referência ao passado, é uma referência do presente, porque é no presente que são estabelecidas as relações entre os indivíduos e o patrimônio, que os interesses de grupos sociais distintos elegem o seu patrimônio e, também, que os órgãos públicos decidem o que seja o patrimônio público.

O patrimônio histórico, então, não pode ser compreendido como uma imagem paralisada no passado, ou em museus cheios de objetos que ali estão apenas para atestar que há uma herança coletiva. Tem de ser pensado como produção simbólica e material que não é desassociada de uma significação coletiva que expresse as experiências sociais ali existentes. A noção de patrimônio histórico evoca várias dimensões múltiplas da cultura, como imagens de um passado vivo; acontecimentos e coisas que merecem ser preservados porque são coletivamente significativos em sua diversidade.

A identidade se relaciona intimamente com a memória, já que ambas possuem como interesse (motivação) a capacidade de recordação (lembrança), o sentimento de continuidade. A aproximação entre memória e identidade é tratada por alguns autores, que relacionam memória e tempo, ambos de natureza social e num tempo que também é de natureza social. Sendo um sujeito histórico, o processo de recordar é um ato coletivo que está ligado a um contexto de natureza social e a um tempo que engloba uma construção, uma noção historicamente determinada. A formação da identidade é um processo complexo e cultural, posto que ocorre ao



longo do desenvolvimento humano, não é um processo qualquer, tendo em vista que envolve uma multiplicidade de fatores, variáveis, situações, histórias, relações e pessoas. Ela está intimamente ligada com os costumes, as tradições, os hábitos, os valores, as crenças e o modo de viver em si de um determinado povo.

Com relação a memória, são muitos os termos que tendem a ser associados a ela: resgate, preservação, conservação, registro, seleção etc. Le Goff (1984) sugere algumas teses a respeito da memória: sua crucialidade, expressa em noções que se remetem mutuamente: tempo e espaço, suporte e sentido, memória individual e coletiva, tradição e projeto, acaso e intenção, esquecimento e lembrança etc. Para Pollak (1992), a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade tanto individual quanto coletivo. A memória, portanto, se constrói coletivamente no instante em que reforça a coesão dos grupos e delimita as fronteiras entre eles. Na visão de Halbwachs (2004), não existe memória puramente individual, tendo em vista que todo indivíduo está interagindo e sofrendo a ação da sociedade, através de suas diversas agências e instituições sociais.

Esse conceito de memória – que abrange, entre outros, os significados de meio de recordar – possui um caráter coletivo, porque os indivíduos são socializados no âmbito de conjuntos sociais, adquirindo, assim, um passado inerente à sua biografia. Para a maioria dos indivíduos, o aprendizado social inicia-se no seio da família, para depois prosseguir em outros espaços, à medida que ele cresce e se desenvolve.

Nesse contexto, há um verdadeiro enquadramento da memória, em que é preciso escolher o que vai ser lembrado e o que deve ser esquecido, havendo assim, um conjunto de representações do passado, em que agentes diversos procuram, a partir de preocupações do presente, reconstruir sua história (POLLAK, 1992). Assim, as preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória.

Assim, a memória social é responsável pela estruturação dos sistemas sociais. Sendo assim, a memória, a história e a política estão entrelaçadas, ligadas intimamente, de onde nasce a legitimação da dominação do poder político através do uso e manipulação da memória e da história, pelos discursos nos diferentes lugares.

2 - A manipulação da memória como elemento da dominação política em Mossoró: 1996 a 2004

Pode-se sentir o peso da dominação política quando se recorre ao estudo da história do lugar, e verifica-se que a família Rosado se utiliza de diferentes instrumentos/meios para se apropriar dessa memória coletiva e utilizá-la na construção de uma história (criação de uma identidade social coletiva) voltada para a manutenção/perpetuação do seu poder político sobre o município.

Entre os anos de 1996 a 2004, durante a administração municipal da senhora Rosalba Ciarlini Rosado, percebe-se essa forma de trabalhar/manipular a memória social para o contexto histórico-social do município de Mossoró, onde um grupo (elite) manipula e reinventa os fatos e acontecimentos históricos para atender aos seus interesses no campo da política, através de eventos comemorativos e discursos elaborados a partir da relembrança de líderes (heróis e santos) antepassados, numa verdadeira adoração, em que os atores do presente se intitulam de legítimos guardiões destas lembranças e altares erguidos aos antepassados, como verdadeiros sacerdotes e sacerdotisas destes santos e altares. Para a efetivação dessa manipulação cultural, se tornou necessária também a (re)criação de uma história contada a partir de feitos heróicos de atores do passado.

Uma das estratégias adotadas dessa manipulação pode ser observada na tentativa de transformar Mossoró numa cidade turística, que prioriza o chamado turismo de eventos. Pode-se atentar nisso quando observamos o calendário de eventos e solenidades da cidade. Durante todo



o ano a cidade realiza solenidades cívicas como o “Mossoró Cidade Junina”, o “Auto da liberdade” e o “Auto de Santa Luzia”.

Dessa forma, recorre-se à memória coletiva para dar sustentáculo a uma imagem de Mossoró construída com resíduos do passado, enriquecidos por significados impostos no presente.

As armas dos Rosados se definem [...] nos discursos das solenidades cívicas, principalmente nos rituais das comemorações da abolição dos escravos da cidade, o 30 de setembro, e o 13 de junho, quando se comemora na cidade a expulsão do bando de Lampião (FELIPE, 2001, p. 100).

O município vive e revive esse tipo de memória, de culto aos heróis e santos do passado, nas comemorações que acorrem com o Auto da Liberdade, que encena, além da entrada do bando de Lampião em Mossoró e a libertação dos escravos, o primeiro voto feminino e o motim das mulheres.

É interessante atentar para o fato de que, embora esses acontecimentos tenham ocorrido em períodos cronológicos diferentes, foram unidos em um só espetáculo para reforçar uma história construída por heróis do passado que sempre estão relacionados com os componentes da família Rosado do passado e do presente.

Os herdeiros dessa família se vêem como mentores, os guias de um povo desamparado. São eles os salvadores dos oprimidos, os protetores dos fracos, os reconstrutores dessa cidade “libertária”, “heróica” diferente de outras cidades, orgulho de seus moradores (MICKAELE; SILVA; VIANA, 2005, p. 25).

As comemorações do Auto da Liberdade – também conhecido como 30 de Setembro, por ser realizado anualmente nesta data – tem tido, por parte do poder público municipal, os mais variados esforços para sua ampliação, e cada vez mais tem havido investimentos públicos para o crescimento do evento:

O 30 de setembro em Mossoró ganhou uma nova dimensão na cidade a partir dos Rosados. Desde a década de 1940 no poder, estes investiam criando instituições, criando monumentos, nomeando logradouros públicos, com o objetivo de valorização da História de Mossoró. No entanto uma resignificação, um redimensionamento das comemorações desses fatos históricos a partir de 1999, pela inovação do espetáculo que vem ocorrendo a cada ano e na modificação de uma encenação cada vez mais importante no tocante a ousadia dos mossoroenses em se colocar “contra” o imperador, libertando seus escravos – isto com referência a escravatura encenada no espetáculo (MICKAELE; SILVA; VIANA, 2005, p. 30).

Assim, a cidade apresenta eventos históricos conforme os interesses de uma oligarquia, que aparenta dominar os mais diversificados setores da sociedade, e criar uma ideologia para reafirmar a sua dominação.

Tudo isso passa ao largo da Oligarquia dominante, que não se abala em sua trajetória na construção de um verdadeiro complexo ideológico, objetivando interar-se em todos os âmbitos sociais numa tentativa de confundir-se em todos momentos no imaginário da população ainda que emblematicamente, figurando como nomes de bairros, bustos espalhados pela cidade, pintando prédios públicos com a cor rosada. Cria-se dessa forma tamanha identificação entre a população e seus dirigentes políticos que sequer se questionam quando se diz



que Mossoró é sinônimo de Rosado. No que tange a manutenção do imaginário percebe sua atuação em casos aparentemente insignificantes como a cor de um prédio cedido à prefeitura, mais que serve como estratégia política desse grupo habilmente estruturado a nível regional. Neste sentido, não surpreende que estes se auto denominem como herdeiros de heróis, e portanto, heróis também. Evidência de tal pensamento foi o batismo, por Dix-Huit Rosado de Palácio da Resistência (MICKAELE; SILVA; VIANA, 2005, p. 33).

Por outro lado, tentam (re)construir uma memória abstrata, uma forma de manipulação dos fatos e acontecimentos, e para tanto não hesitam em destruir monumentos arquitetônicos, que por si só falam muito do seu tempo:

A grande contradição dos Rosados no culto à memória dos antepassados é a não preservação do patrimônio arquitetônico, das formas geográficas produzidas pelas gerações fundadoras do lugar. No mapa desse "território da memória" o que importa é a alma da cidade, daí os livros que contam essa história polida, daí os museus, as bibliotecas.

As formas geográficas não entram nesse mapeamento, não são preservados como testemunho do passado que é reverenciado e lembrado nas festas cívicas, na bibliografia sobre os mesmos e nos discursos dos políticos e intelectuais da cidade.

Essa marca que se apropria da cidade não se fez só, ela se apóia e divide a nomenclatura que se lê nessa geografia, com a história – a memória – as rugosidades que sustentam o imaginário social. As imagens retiradas daí dão de liberdade, bravura, resistência que se espalham no nome das ruas praças, logradouros públicos, instituições públicas e privadas e monumentos como é o caso do Pantheon dos Abolicionistas, localizado no Museu Municipal que o prefeito Dix-huit Rosado inaugura no dia 30 de setembro e registra no mármore a seguinte apresentação: “*Neste Pantheon reposam os restos mortais dos abolicionistas de 1883, homenagem e gratidão de Mossoró, cidade escrava da liberdade*” (FELIPE, 2001, p. 161).

Notadamente a destruição ou preservação de um determinado monumento arquitetônico, que se constitui patrimônio histórico, depende do interesse, da utilidade, presente ou não, na construção do discurso político da elite dominante de Mossoró, na encenação, aparência, duplicação do mundo real com a presença de um mundo imaginário construído por essa sociedade sob a orientação da referida elite, de modo que os integrantes dessa elite possam se firmar como verdadeiros, dignos legítimos donatários, não pela força (imposição), mas pela benevolência, herança e sacerdotização que lhe é conferida pelos heróis do passado e pela legitimização nas urnas através do voto da população, fiéis desses santos e antepassados.

2.1 - A transformação das figuras dos antepassados da família rosado em heróis

A (re) criação da historiografia de Mossoró é trabalhada a partir da idéia de história dos vencedores, em que os representantes da família Rosado são mostrados como os heróis do passado. Para isso, se torna fundamental incorporar à memória da cidade a importância de cada um dos membros da família Rosado, tendo como fundador o patriarca Jerônimo Ribeiro Rosado.

Jerônimo Rosado foi transformado em líder político e grande símbolo da família, tendo Dix-Sept e Dix-Huit, entre outros, como seus herdeiros e grandes responsáveis pela “continuação da luta, esforço e empenho a Mossoró”, iniciado pelo patriarca.

A imagem de herói vinculada a Jerônimo e o seu discurso progressista e civilizador de compromisso com a terra deixaram para seus herdeiros a possibilidade de continuar os passos deixados pelo patriarca.



Neste sentido, a história da família Rosado é contada a partir dos feitos heróicos produzidos em documentos, erigidos em monumentos, ensinados nas escolas, propagados para além fronteiras e celebrados em feriados municipais. Ao esconder e silenciar as outras narrativas dos acontecimentos passados e presentes, essa história se torna “oficial”. As experiências das camadas populares dentro da dimensão histórica são silenciadas e suprimidas. “Os Rosados montam o teatro e a repetição da peça onde ele organizam o lugar, estabelecem uma hierarquia para a história e os seus conteúdos, realçando fatos e tornando irrelevante outro” (FELIPE, 2001, p. 150).

Assim, fica evidente o caráter hierarquizador da confecção da história do município, em que a família Rosado se utiliza da memória coletiva para construir as figuras dos mitos e heróis: “Os mitos dessa história resgatada são reproduzidos, resignificados e ganham concretude por que passam a fazer parte da vida das pessoas” (FELIPE, 2001, p. 143).

1.2 - As estratégias de manipulação da memória coletiva pela administração municipal.

A família Rosado sempre teve a preocupação de se manter no poder, isso explica a constante preocupação de manipulação da memória coletiva através de mecanismos e estratégias políticas que perpetuem a afinidade dos componentes da família com a própria história da cidade. Para tanto, se apropria da cidade para uso político, cartografando-a com o nome dos Rosados – em especial monumentos, prédios e instituições.

A confecção desta história passa também pela transformação da geografia da cidade, configurando-a como lugar de memória:

Para tanto fazem da cidade uma geografia de uso político – uma geografia cuja apropriação também se dá pela nomenclatura – uma marca que cartografa a cidade levando o nome dos Rosados, para nominar ruas, praças, logradouros, conj. Habitacionais, escolas, auditórios, instituições e monumentos (FELIPE, 2001, p. 156).

Há uma verdadeira apropriação, na geografia da cidade, de imagem que a tornada uma verdadeira fortaleza marcada pelas idéias de liberdade, bravura e resistência, em que são gravados os nomes dos membros da família Rosado.

Dessa forma, a família se apropria politicamente da cidade – gravando seus nomes em diversos prédios públicos – construindo uma identidade territorial através de uma simbologia e apropriação da memória coletiva, concretizando o sentimento de lugar.

Toda essa inserção dos representantes da família Rosado nos mais diversos lugares da cidade se associa à idéia de heróis, de fundadores e amantes de uma cidade libertária, brava e resistente. Dessa forma:

A família Rosado continua exercendo o poder sobre a cidade de Mossoró utilizando as mesmas estratégias de cinqüenta anos atrás, renovando o discurso para se acomodar à nova conjuntura, e isso o grupo tem feito com muita propriedade (SILVA; L, 2004, p. 123).

A escolha dos prédios públicos que devem ser preservados, construídos ou demolidos, passa pelo crivo político dos representantes da família Rosado, que identifica os tipos de patrimônios históricos que podem ajudar na perpetuação/manutenção no poder familiar na administração municipal.

Esses interesses políticos se apropriam da memória coletiva e da identidade social dos mossoroenses, como se fossem os reais interesses na sociedade local, fazendo parte da sua



história. A reprodução anual de eventos rememorativos como o Auto da Liberdade, o Mossoró Cidade Junina e o Auto de Santa Luzia, visa consolidar esse ideário popular de endeusamento dos seus antepassados familiares, mantendo o controle e domínio político municipal. Com isso, a política de preservação do patrimônio histórico é inexistente, ficando a mercê dos representantes políticos da família Rosado, enquanto administradores municipais.

Considerações finais

A preservação do Patrimônio Histórico do município de Mossoró por parte do poder público local mostra claramente o cunho político familiar, camuflando para se reafirmar no imaginário social, que sustenta a imagem de cidade que preserva sua história, tornando-se uma fortaleza indestrutível, zelada e protegida pelos heróis de sua história de bravura, liberdade e resistência. Percebe-se que a preservação ou destruição de um determinado patrimônio histórico depende de sua utilidade na construção do discurso político da elite dominante de Mossoró, no caso a família Rosado. Sendo assim, fica confirmada a hipótese inicial da pesquisa, em que as poucas ações administrativas voltadas para a possível implementação de uma política de preservação do patrimônio histórico, são diretamente influenciadas por interesses políticos, eleitoreiros, que manipulam culturalmente a memória coletiva dos mossoroenses.

Dessa forma, falta um arcabouço jurídico e administrativo que inicie uma política sistemática de preservação do patrimônio histórico, com a implantação de instrumentos efetivos, a partir dos quais seja possível realizar ações concretas para proteger bens e valores históricos e culturais no âmbito municipal. Sem isso, portanto, não há um encaminhamento para que proporcione um processo, gradativo, com objetivos claros e definidos de preservação do patrimônio Histórico da cidade de Mossoró, voltado à manutenção e integração da memória coletiva e identidade social entre os mossoroenses.

A educação patrimonial é um instrumento importante para fazer com que todos compreendam a importância do patrimônio histórico e a relação que ele tem com a construção de uma memória e de uma identidade coletiva. É necessário deixar claro que o espaço da cidadania, a produção de uma história e de uma política democrática de preservação do patrimônio histórico, não necessita de ser preenchido por heróis. É importante que se tenha uma reafirmação em torno da memória e da identidade coletiva, proporcionando a todos os integrantes da sociedade o sentimento de “fazer parte” do processo de construção histórico.

Conferir um papel ativo e crítico à preservação e à educação patrimonial é necessário, buscando, assim, a construção de uma nova sociedade, onde o homem possa, sem preconceitos, e sem medos, assumir o seu verdadeiro papel como cidadão, sujeito que faz e exerce a política.

Referências

- ADAMS, Betina. **Preservação urbana:** gestão e resgate de uma história. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.
- FELIPE, José Lacerda Alves. **A (re)inverção do lugar:** os Rosados e o “país de Mossoró”. João Pessoa-PB: Grafset, 2001.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Ed. Centauro, 2004.
- LE GOFF, Jaques. **História e Memória.** Tradução Bernardo Leitão. 4^a ed Campinas: Editora Unicamp, 1994.



MICKAELE, Andréa; SILVA, Marta Myllara P; VIANA, Ricardo Elias. **Auto da Liberdade:** Um espetáculo de resignificação social. Monografia (graduação em História) do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Mossoró-RN, 2005.

POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social.** In: Estudos Históricos, nº 10, Rio de Janeiro, CPDOC, 1992.

SILVA, K. V; SILVA, M. H. **Dicionário de conceitos históricos.** São Paulo: Contexto, 2005.

SILVA, Lemuel Rodrigues da. **Os Rosados encenam:** estratégias e instrumentos da consolidação do mando. Mossoró-RN. Queima Bucha, 2004.



MAPA CONCEITUAL: FERRAMENTA DE ESTRUTURAÇÃO DE CONHECIMENTOS E SABERES

Joana Emilia COSTA
Bolsista PIBIC/CNPq
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Introdução

Esse trabalho faz parte de uma pesquisa intitulada: O Campo dos Saberes Coletivos: Características Essencial das Novas Interfaces ITV e Web, cujo título do plano de trabalho é **Construção de Mapas Conceituais sobre interatividade para aplicações em televisão Digital Interativa - ITV e Web**. Ela tem como objetivo investigar caminhos teóricos possíveis para compreender as perspectivas dos processos de interatividade humana e social no campo da cibercultura. Pretende fomentar, também, o diálogo interdisciplinar e discussões teóricas e epistemológicas sobre processos de comunicação humana.

Os matizes analíticos que envolvem essa constatação podem gerar controvérsias, o que, no entanto, não invalida a busca de sua potencialidade para programar ações educativas situadas nos tempos e espaços multifacetados do ciberespaço.

O modelo de interação apoiado na relação linear homem-máquina parece não dar mais conta das múltiplas possibilidades abertas com as tecnologias digitais, justificando a importância da busca de soluções através de estudos interdisciplinares sobre a questão.

A informação não pode ser etiquetada de forma absoluta e definitiva, pois essa etiqueta pode mudar em função do contexto, da época, da moda e do ambiente. Os modelos de interfaces devem ser adaptáveis à fase de inteligência das informações. É preciso considerar que, para construir redes capazes de suportar fluxos de informações inteligentes, é necessário, primeiramente, redefinir um quadro teórico sobre a teoria da informação, da comunicação e da aprendizagem. Dessa forma, impõem-se teorias menos restritivas: do fluxo da informação aos fluxos da inteligência, integrando as ciências dos signos, ou seja, a semiologia numa perspectiva do estudo da vida dos signos no seio da vida social.

Essa pesquisa faz parte de um projeto mais amplo denominado Projeto HiTV – Desenvolvimento de Hardware e Software para Televisão Digital de Alta Definição, com apoio do SEPIN/FINEP/CNPq, que está desenvolvendo e testando ferramentas e programas para televisão digital interativa. Ela permitiu, dentre outras atividades, o desenvolvimento e testes de aplicações para televisão digital com foco na Educação a Distância, Governo Eletrônico, Telemedicina, Turismo, segurança Pública, Comércio Eletrônico, Telejornalismo, Jogos e Entretenimento. O estudo supõe caracterizações de teorias sobre interatividade, construção de mapas conceituais e construção de modelos conceituais para criação de softwares, com aplicação em educação a distância, jogos etc.

Justificando a busca da interdisciplinaridade como base epistemológica para a compreensão de fenômenos sociais, o aporte metodológico dessa pesquisa foi ancorado na teoria dos modelos conceituais desenvolvida por Johnson-Laird (1996; 1983). Segundo o autor, os *Modelos conceituais* são criações teóricas que podem ser feitas por professores, pesquisadores, engenheiros, arquitetos, para facilitar a compreensão e o ensino de determinados conteúdos ou estados de coisas. São representações teóricas consistentes projetadas como ferramentas para o processo ensino aprendizagem. Como ferramenta de apoio à construção do conhecimento os modelos conceituais deverão, portanto constituir-se de forma aberta tornando-se meio e não fim do processo ensino-aprendizagem. O objetivo do ensino é, através de modelos conceituais, levar



os aprendentes a formar modelos mentais adequados (i.e., consistentes com os próprios modelos conceituais) de conteúdos colocados à sua disposição. Isto significa dizer, a mente humana opera com modelos mentais, mas modelos conceituais podem ajudar na construção e produção de conhecimentos em uma determinada área do saber (MOREIRA, 1988). A metodologia utilizada nesses estudos consistiu em formular várias questões sobre o conceito que está sendo pesquisado. Algumas delas puderam requerer uma resposta verbal, outras estimularam a feitura de desenhos e outras implicaram a construção de gráficos. A suposição que está por trás é a de que os estudantes “acessam” o conhecimento relevante e constroem um modelo mental que lhes permite problematizar questões propostas e criar conhecimento. O aspecto essencial do raciocínio através de modelos não está só na construção de modelos adequados para captar distintos estados de coisas, mas também na habilidade em testar quaisquer conclusões a que se chegue usando tais modelos. A lógica, que aparece não está na construção de modelos e sim na testagem das conclusões, pois esta implica que o sujeito saiba apreciar a importância lógica de falsear uma conclusão, e não apenas buscar evidência positiva que a apóie (MOREIRA, 1988). A modelagem é uma teoria epistemológica em desenvolvimento, fundamentada na pesquisa cognitiva. Esta teoria sustenta que os modelos são componentes principais do conhecimento de qualquer pessoa e que a modelagem é um processo cognitivo básico para construir e usar o conhecimento no mundo real. Esta compreensão leva à constatação que os modelos conceituais devem ser funcionais e utilizáveis e considerados como um bloco de construção cognitivo.

O modelo conceitual pode possibilitar combinações e recombinações sempre que necessário. No primeiro momento será tomado como eixo metodológico central da pesquisa três fatores funcionais para construção do mapa conceitual: 1) recorte de categorias relevantes para pensar o fenômeno interatividade; 2) observabilidade da possibilidade de utilização das mesmas, isto é, correspondência entre as categorias e os parâmetros utilizados para criar uma mídia interativa ; 3) a potência preditiva do modelo, isto é, se ele permite derivações procedimentais (poder “rodar” mentalmente o modelo). Este processo de pesquisa envolve as seguintes etapas:

- representação da teoria através do mapeamento das categorias ;
- “bolar” um modelo na perspectiva de compreender como ele poderia funcionar;
- imaginar o modelo funcionando (simulação mental);
- comparar com a realidade os resultados imaginados do modelo;
- realizar o teste de consistência interna.

Teoria da aprendizagem significativa

David Paul Ausubel, psicólogo da educação nasceu nos Estados Unidos (Nova York), em 1918, numa época em que a população judia sofria uma série de preconceitos, em função de conflitos religiosos. Filho de família judia, pobre e imigrante da Europa Central, cresceu insatisfeito com a educação que recebera. Após sua formação acadêmica, em território canadense, resolve dedicar-se à educação no intuito de buscar as melhorias necessárias ao verdadeiro aprendizado. Totalmente contra a aprendizagem puramente mecânica, torna-se um representante do cognitivismo, e propõe uma aprendizagem que tenha uma estrutura cognitivista, de modo a intensificar a aprendizagem como um processo de armazenamento de informações que, ao agrupar-se no âmbito mental do indivíduo, seja manipulada e utilizada adequadamente no futuro, através da organização e integração dos conteúdos apreendidos significativamente.

A teoria da aprendizagem significativa foi desenvolvida por David Ausubel. Propõe-se a lançar bases para a compreensão de como o ser humano constrói significados e, desse modo, aponta caminhos para a elaboração de estratégias de ensino que facilitem uma aprendizagem significativa. A aprendizagem processa-se quando um indivíduo organiza as informações já existentes na estrutura cognitiva, de modo a interagir com as novas informações que surgem. Essa



interação é definida por ele, como: *experiência consciente*, na qual sinais, símbolos, conceitos e proposições relacionam-se à estrutura cognitiva e, a partir de então, forma-se uma nova estrutura cognitiva.

Para os cognitivistas, a aprendizagem significativa de um indivíduo é um mecanismo humano para adquirir e reter uma grande quantidade de idéias e informações de um corpo de conhecimentos. Portanto, essa capacidade que o indivíduo tem é a que lhe dará condições para adquirir novos significados.

Quando os aprendizes se deparam com um novo corpo de informações, podem decidir absorver esse conteúdo de maneira literal e, desse modo, a sua aprendizagem será mecânica, pois só conseguirão reproduzir esse conteúdo de maneira idêntica àquela que lhe foi apresentada. Nesse caso, não existiu uma compreensão da estrutura da informação que lhe foi apresentada, e o indivíduo não conseguirá transferir o aprendizado da estrutura da informação apresentada para a solução de problemas equivalentes em outros contextos.

Na aprendizagem significativa, não acontece apenas a retenção da estrutura do conhecimento, mas a capacidade de transferir esse conhecimento para a sua utilização em um contexto diferente daquele em que ela se concretizou.

À medida que o conhecimento prévio serve de base para a atribuição de significados à nova informação, ele também se modifica, ou seja, os subsunções vão adquirindo novos significados, tornando-se mais diferenciados, mais estáveis.. Ao interagir com as novas informações, novos subsunções vão se formando e vão interagindo entre si. Dessa forma, a estrutura cognitiva vai constantemente se reestruturando e, assim, ocorrendo à aprendizagem significativa. O processo é dinâmico e o conhecimento vai sendo construído e reconstruído. Na aprendizagem significativa, o novo conhecimento nunca é internalizado de maneira literal, porque no momento em que passa a ter significado para o aprendiz, entra em cena o componente idiosincrático da significação (assimilação). Aprender significativamente implica atribuir significados a coisas e objetos, e estes significados possuem sempre componentes pessoais. Aprendizagem sem atribuição de significados pessoais, sem relação com o conhecimento preexistente, é mecânica, não significativa.

Na aprendizagem mecânica, o novo conhecimento é armazenado de maneira arbitrária e literal na mente do indivíduo, o que não significa que esse conhecimento seja armazenado em um vácuo cognitivo; apenas ele não interage significativamente com a estrutura cognitiva preexistente, não adquire significado.

Durante certo período de tempo, a pessoa é inclusive capaz de reproduzir o que foi aprendido mecanicamente, mas não significa nada para ela. No curso da aprendizagem significativa, os conceitos que interagem com o novo conhecimento e servem de base para a atribuição de novos significados vão também se modificando em função dessa interação. Vão adquirindo novos significados e se diferenciando progressivamente. Este processo característico da dinâmica da estrutura cognitiva chama-se diferenciação progressiva. Outro processo que ocorre no curso da aprendizagem significativa é o estabelecimento de relações entre idéias, conceitos, proposições já estabelecidas na estrutura cognitiva e nas relações entre subsunções.

Elementos existentes na estrutura cognitiva com determinado grau de clareza, estabilidade e diferenciação são percebidos como relacionados, adquirem novos significados e levam a uma reorganização da estrutura cognitiva. É o que ocorreria, por exemplo, se o indivíduo tivesse conceitos de poema na estrutura cognitiva, os percebesse intimamente relacionados e reorganizasse seus significados de modo a vê-los como manifestações de um conceito mais abrangente, o de poesia. Essa recombinação de elementos, essa reorganização cognitiva, esse tipo de relação significativa, são concebidos **reconciliação integrativa**.

A reconciliação integrativa e a **diferenciação progressiva** são dois processos relacionados que ocorrem no curso da aprendizagem significativa. Toda aprendizagem que resultar em reconciliação integrativa resultará também em diferenciação progressiva adicional de conceitos e



proposições. A reconciliação integrativa é uma forma de diferenciação progressiva da estrutura cognitiva. É um processo cujo resultado é o explícito delineamento de diferenças e similaridades entre idéias relacionadas.

Assim, Ausubel (1980) propõe a teoria dos MCs desenvolvida por Novak (2007) como ferramenta para desenvolver a aprendizagem significativa. Propõe uma análise do currículo e o ensino sob uma abordagem de significados que implicam: 1) identificar a estrutura de significados aceita no contexto da matéria de ensino; 2) identificar os subsunções (significados) necessários para a aprendizagem significativa da matéria de ensino; 3) identificar os significados preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz; 4) organizar seqüencialmente o conteúdo e selecionar materiais curriculares, usando as idéias de diferenciação progressiva e reconciliação integrativa como princípios programáticos; 5) ensinar usando organizadores prévios, para fazer pontes entre os significados que o aluno já tem e os que ele precisaria ter para aprender significativamente a matéria de ensino, bem como para o estabelecimento de relações explícitas entre o novo conhecimento e aquele já existente.

Mapas conceituais podem ser utilizados como recursos em todas essas etapas, bem como na obtenção de evidências de aprendizagem significativa, ou seja, na avaliação da aprendizagem.

Teoria de mapas conceituais

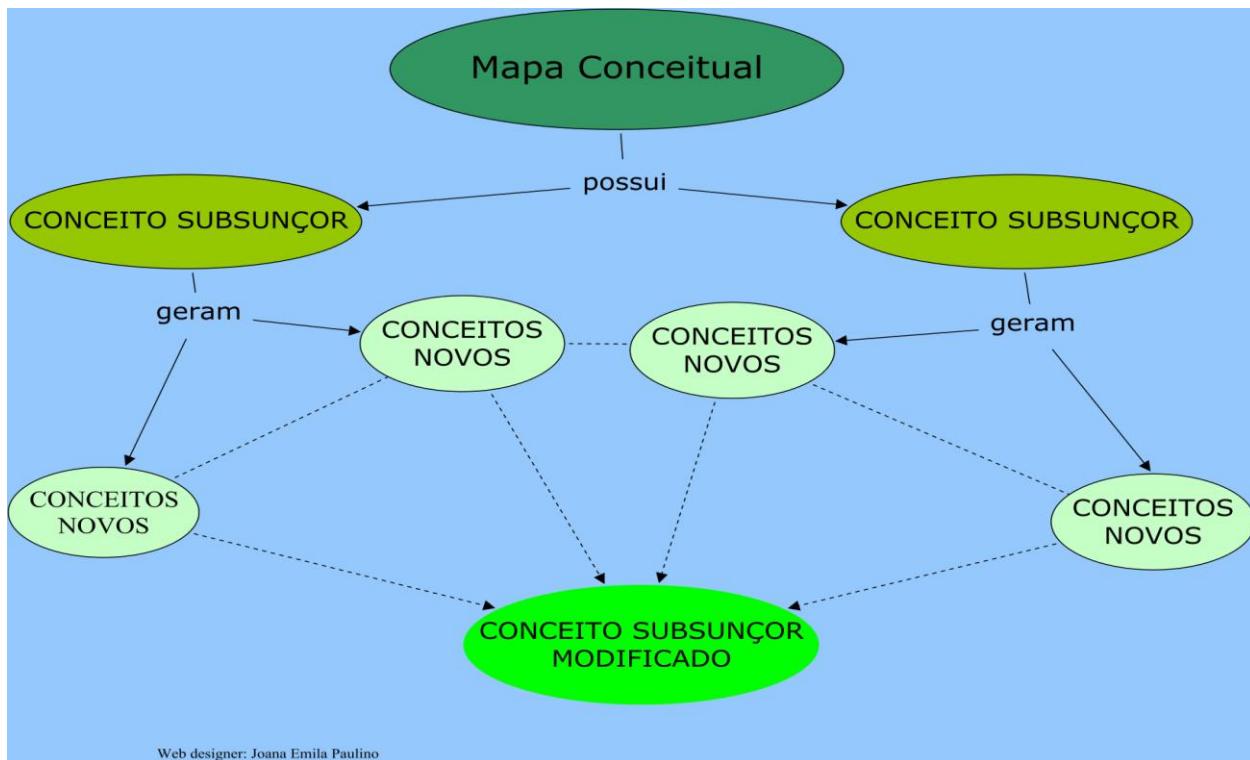
Os mapas conceituais foram desenvolvidos nos anos 70 por Joseph Novack e sua equipe. Eles desenvolveram a pesquisa na Universidade de Cornell, como meio de ajuda na determinação do progresso de estudantes em seu conhecimento de ciências.

O MC (mapa conceitual) é um estruturador de conceitos, tendo seu desenvolvimento fundamentado na teoria construtivista da aprendizagem de David Ausubel.

Os indivíduos adquirem vários conhecimentos ao longo de sua vida, porém, muitas vezes, de forma desorganizada. Esse fato permitiu o desenvolvimento da teoria de mapa conceitual como uma maneira de organizar hierarquicamente os conceitos e proposições que representassem à estrutura cognitiva. No entanto, avaliar e mapear a estrutura cognitiva de alguém é apenas uma das possibilidades de uso dessa ferramenta pedagógica.

Essa ferramenta sintetiza a informação, de modo a consolidá-la a partir de diferentes fontes de pesquisa e simplificar a abordagem de problemas complexos, ou seja, um MC é um recurso de representação esquemática que estabelece relações significativas entre os conceitos na forma de proposições. Portanto, ele pode apresentar diferentes ou simultâneas funções: recurso de auto-aprendizagem ao dispor dos alunos; um método para encontrar e explicitar significado para os materiais de estudo; ou ainda, como uma estratégia que estimula a organização dos materiais de estudo.

Para David Ausubel (1980), a aprendizagem se dá como um processo de armazenamento da informação. Nesse caso, armazenar significa tomar algo como parâmetro para o surgimento de uma nova informação, que será modificada de acordo com a informação inicial. Vejamos:



De acordo com a visão ausubeliana, o desenvolvimento de conceitos mais gerais e inclusivos deve tecer a construção de novos conceitos. Novack(2007) argumenta que a compreensão tanto deve existir do mais geral para o mais específico, quanto do mais específico para o mais geral. É importante salientar que um mapa conceitual deve ser visto como “um mapa conceitual” e não como “o mapa conceitual”, afinal qualquer mapa deverá ser compreendido como apenas uma das possíveis representações de certa estrutura conceitual.

Há uma relação muito grande entre as teorias de mapas conceituais e aprendizagem significativa. Afinal, quando o indivíduo visualiza o MC, é facilitada a compreensão, porque parte dos conceitos existentes na estrutura cognitiva do indivíduo, ajudando-o a organizá-lo e ampliá-lo. Paulo Freire (2006) corrobora esta questão quando argumenta que o educador deve considerar o que o aluno já tem de conhecimento de mundo, opondo-se à idéia de educação bancária, segundo o qual o “educador” não considera nenhum conhecimento deste e, portanto, ajudando-o apenas a realizar um processo de aprendizagem mecânica.

Aplicação de mapas conceituais

Pela sua natureza, os mapas conceituais, integrando-se aos princípios pedagógicos construtivistas constituem uma via interessante para aprendizagem significativa.

Construção de mapas conceituais:

- anotar os principais termos ou conceitos acerca do tópico;
 - identificar os conceitos mais gerais, os intermediários e específicos;
 - os conceitos podem ser contornados por figuras circulares, ovais ou retangulares;
 - o conceito mais geral deve ficar no topo;
 - os intermediários abaixo dos gerais e os específicos abaixo dos intermediários;
 - fazer as conexões entre os conceitos, podendo ser com linhas pontilhadas, quando os conceitos estiverem num nível de subordinação, ou com linhas fechadas, para indicar o grau de subordinação do conceito subsunçor. A relação de significado entre dois conceitos é indicada pela



linha que os une e pela palavra de ligação correspondente. Atribuir um ponto por cada relação válida pode ser um critério;

- os conceitos e as frases de conexão devem ser os mais curtos possíveis, compostos por uma única palavra;

- os acontecimentos ou objetos concretos que sejam exemplos válidos do que designam os termos conceituais podem valer um ponto cada um, mas estes exemplos não devem ser circundados pela linha curva fechada, círculo ou outra, uma vez que não são conceitos.

Os MCs são as representações gráficas bidimensionais da compreensão de uma pessoa sobre um determinado assunto. São reconhecidos e usados extensamente como ferramentas eficientes para elucidação, representação e compartilhamento do conhecimento. MCs são freqüentemente criticados por estudiosos da Inteligência Artificial por estes considerarem que falta o formalismo intrínseco à técnica.

Cmap Tools

Dentre vários recursos tecnológicos existentes, há softwares que possibilitam formas diferenciadas de se ler e escrever, destacando-se aqueles que permitem representar mapas.

Entendemos que um modo de se promover a aprendizagem consiste em colocar o aluno em confronto direto com situações questionadoras, quando há participação efetiva dele nesse processo, quando ele mesmo escolhe suas próprias direções ou formula problemas que lhe dizem respeito, decidindo sobre a ação a seguir e vivenciando as consequências dessa escolha.

Segundo Almeida (1998), cabe ao professor assumir a mediação das interações professor-aluno-computador de modo que o aluno possa construir o seu conhecimento em um ambiente desafiador, em que o computador auxilia o professor a promover o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da criticidade e da auto-estima do aluno.

O *Cmap Tools* é um software free, desenvolvido pelo IHMC- University of West Florida, sob a supervisão do Dr. Alberto J. Cañas, que permite construir, navegar e compartilhar mapas de forma individual ou colaborativa. Esse *software* foi desenvolvido no *Institute for Human & Machine Cognition*, um aplicativo que é hoje amplamente utilizado na construção ou anotações de mapas conceituais com materiais adicionais tais como imagens, diagramas, vídeo clipes e outros recursos. Essa aplicação utiliza tecnologia Java, permitindo assim a sua utilização em diversas plataformas. Possui muitas facilidades para o processo de construção de mapas, permitindo, por exemplo, que eles sejam construídos individualmente, sob a supervisão do professor, ou como parte de uma construção coletiva e colaborativa.

Uma das características importantes no uso do CMap Tools, é a sua possibilidade de exportar os Mapas em formato XML/XTM. Esta operação permitirá que uma outra ferramenta, como por exemplo de autoria em hipermídia, utilize os Mapas para ajudar a construir o seu Mapa de navegação, ou a inserção de outros tipos de mídia.

O *software* apresenta ferramentas que auxiliam no trabalho colaborativo, como exemplo: a ferramenta de anotações e a ferramenta de listas de discussão.

A ferramenta *Cmap Tools* além de apresentar uma estratégia cognitiva para representação do conhecimento através dos Mapas Conceituais nos apresenta recursos para formatação deles, ou seja, adicionar recursos aos Mapas, como: sons, imagens, vídeos, textos e até mesmo outros Mapas para detalhar melhor os conceitos.

Através da comunicação com servidores que armazenamos os mapas possibilitamos a comunicação e a colaboração entre usuários conectados à internet, sendo possível que esses colaborem em todos os momentos da construção dos MCs.

Os mapas também poderão ser enviados por correio eletrônico ou publicados nos servidores para apreciação de qualquer um que possua um acesso à internet, assim como o *software* cliente, pois o sistema possibilita gerar um *html* diretamente do próprio mapa construído.



O IHMC CmapTools cliente é livre para instituições educacionais, federal trabalhadores para os E.U. Governo, e para uso individual (não comercial). Em particular, as escolas e as universidades são encorajadas a fazer o download deles e instalá-lo em tantos computadores como desejado, e estudantes e professores podem fazer cópias dele e instalá-lo em casa.

Construção do mapa conceitual

O modelo conceitual pode possibilitar combinações e recombinações sempre que necessárias. No primeiro momento, são tomados como eixos norteadores três fatores funcionais para construção do mapa conceitual:

- 1) recorte de categorias relevantes;
- 2) observar as possibilidades de utilização das mesmas, isto é, a correspondência entre as categorias;
- 3) a potência preditiva do modelo, isto é, se ele permite derivações procedimentais (poder “rodar” mentalmente o modelo).

Este processo envolve as seguintes etapas:

- representação da teoria através do mapeamento das categorias ;
- “pensar” um modelo na perspectiva de compreender como ele poderia funcionar;
- imaginar o modelo funcionando (simulação mental);
- comparar os resultados imaginados do modelo com a realidade;
- realizar o teste de consistência interna.

Este processo busca entender e descrever o modelo e usá-lo para fazer inferências sobre a natureza da teoria e as estruturas que a restringe.

Discussão

Quando estamos em um processo de aprendizagem, em diversas situações e em diversos momentos precisamos expressar nossas idéias. Essa expressão pode ser feita somente na forma oral, mas geralmente é necessário e importante que ela seja devidamente registrada. Várias são as formas de registro, dentre as quais podemos citar a escrita de um texto, segundo certo formalismo, a construção de um gráfico, uma figura, um grafo ou um mapa conceitual. Essa expressão de idéias pode ser para fichar um artigo ou texto estudado, para registrar um processo qualquer, tal como o desenvolvimento de projeto de pesquisa ou de aprendizagem, para produzir textos expressando nosso entendimento sobre um dado assunto ou até mesmo para produzir um discurso. Independente da forma a ser utilizada, todas elas exigem um esforço cognitivo diferenciado. Mas o que é importante ressaltar é o fato de que em todas essas situações existem pontos importantes que queremos frisar. Ou seja, queremos expressar os conceitos importantes – conceitos subsunçores – que foram identificados e as relações (conexões) entre eles.

Neste contexto, visualizamos o uso de mapas para representação de conhecimento. No papel de organizadores de conhecimento, os mapas são representados por conceitos identificados sobre um assunto qualquer e as relações entre esses conceitos. Entendemos que a construção de um mapa exige um esforço cognitivo menor do que a construção de um texto linear exigiria. Isso acontece porque quando construímos um mapa primeiramente identificamos os conceitos que consideramos importantes, independente da ordem em que eles foram estudados ou que aparecem em um texto, que é um processo mais natural do que se pensar em um texto que exige um formalismo e uma expressão seqüencial de idéias. Após a reflexão sobre os conceitos, basta materializar as ligações, na forma de links, entre eles. Após isso, deve-se estar constantemente observando este mapa e fazendo as devidas modificações, que refletem as constantes mudanças que ocorrem em nossa estrutura cognitiva, de acordo com a evolução de nosso conhecimento.



A natureza dos mapas conceituais por certo os torna uma ferramenta para múltiplas atividades. Afinal, não é de hoje que o ser humano busca a utilização de linguagens não lineares para se expressar com maior flexibilidade e expressividade. Não é por acaso, portanto, que podemos utilizá-lo em toda e qualquer atividade onde precisamos organizar nossas idéias. A preparação de uma palestra, de um discurso ou de um artigo literário são, por certo, algumas dessas atividades. A técnica sugerida consiste em começarmos elencando os principais elementos que desejamos endereçar e paulatinamente irmos fazendo as ligações relevantes para o contexto considerado, gerando assim um mapa. A partir daí, fica mais fácil produzir um texto. No caso de um discurso, se não for obrigatório, nem precisamos redigí-lo, basta navegar no mapa.

Outra atividade importante, do ponto de vista tecnológico, é a especificação de requisitos de produto, atividade essa intensiva em construção de conhecimento. A partir de entrevistas e coletas de dados o especialista deve produzir uma especificação rigorosa do objeto pretendido pelos seus usuários. A linguagem natural em geral traz inúmeros problemas. Assim, os mapas conceituais podem ser usados com bastante vantagem por diversos profissionais tais como arquitetos, advogados, engenheiros (inclusive os de software), entre outros.

Este artigo apresentou os mapas conceituais como uma ferramenta metacognitiva que pode ser muito útil à educação, em especial como apoio ao desenvolvimento de projetos de aprendizagem, atividades nas quais estamos experimentando seu uso em curso de graduação a distância.

Referências

- AUSUBEL, D.; NOVAK, J. E HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BRAGA; A., CALAZANS. P. **Comunicação e Educação**. São Paulo: Hacker Editores, 2001.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2006. P.87.
- MOREIRA, Marcos Antônio. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. Revista Galáico Portuguesa de Sócio-Pedagogia e Sócio-Lingüística, Pontevedra/Galícia/Espanha e Braga/Portugal, n. 23 a 28: 87-95, 1988.
- NOVACK, Joseph. Concept maps and Vee diagrams: **two metacognitive tools to facilitate meaningful learning**. *Instructional. Science*, 19(1), 1999, 29-35.
- _____. **Concept mapping** : a useful tool for science education. *Journal of research in science teaching*, 27(10), 1990, 937-949. Ver tb Novack and Gowin, B. D. *Learning how to learn*. London; New York; New Rochelle : Cambridge University Press, 1984.
- _____. **Mapa Conceitual**. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/>> Acesso em: 15 ago. 2007.



O PRAZER DE LER: UMA DISCUSSÃO SOBRE A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jocelinha Macena da SILVA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Keutre Gláudia da Conceição SOARES

Professora da Rede Municipal de Ensino de Água Nova/RN

1- Introdução

A Educação Infantil se constitui como uma das etapas do ensino de maior importância para a formação do aluno leitor, pois é nesta fase que a criança entra em contato pela primeira vez com o conhecimento escolar, e embora muitas delas já tenham experiências de leitura que trazem de casa, na escola ela encontrará um ambiente formal, onde a leitura em grande parte das vezes é utilizada como meio de se trabalhar um determinado conteúdo, perdendo assim o caráter lúdico que apresentava em casa.

Nessa perspectiva, nos propomos aqui discutir teoricamente acerca da importância que o tratamento que a escola dá às aulas de leitura e a própria atividade de ler acarreta para a formação do leitor, ou seja, em que medida o aluno desenvolve o gosto de ler a partir das experiências que tem nos primeiros anos de escola?

Para realizamos uma discussão tão relevante como esta, visto que, é pela leitura que adquirimos conhecimento, realizamos uma extensa pesquisa bibliográfica, a partir da leitura de teóricos como Villardi (1997), Fontana e Cruz (1997), Bettelheim (2001), Cavalcanti (2002), Abramovich (1997), entre outros que nos fundamentaram na realização deste trabalho.

O interesse em abordar este tema vem de nossa prática no dia-a-dia de uma escola de Educação Infantil, na qual atuamos, e percebemos que o trabalho com a leitura está presente de forma intrínseca, já que faz parte das atividades realizadas em sala de aula no decorrer dos dias. No entanto, ainda é preciso refletir sobre o papel destas atividades na formação do leitor. Com isso, gostaríamos de refletir sobre a temática da leitura, não como ferramenta didática para trabalhar outros conteúdos, mas como forma de propiciar aos alunos a oportunidade de desenvolver o gosto pela leitura e se tornarem leitores pelo prazer que um bom livro oferece.

Assim, podemos dizer que realizar algumas reflexões sobre a leitura se torna necessária, uma vez que a preocupação de transformá-la em prazer, aprendizagem e enriquecimento para a criança deve se configurar como o principal objetivo do professor de Educação Infantil.

2- Leitura, universo infantil e formação do leitor

Em nossa prática pedagógica estamos acostumados a discutir a respeito da leitura, de como é importante para a formação do aluno o fato de ler com fluência e freqüência, e que tenha a leitura como hábito diário, entre outros aspectos que se apresentam constantemente quando o assunto é leitura. Essa discussão se estende também para a Educação Infantil, pois, embora os alunos deste nível de ensino ainda não leiam convencionalmente, a leitura faz parte do seu cotidiano como forma de comunicar-se com o mundo.

Por isso, a prática da leitura nesta fase necessita carregar um significado concreto para a vida da criança, visto que, como aborda a Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil,

A educação infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio do trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de



acesso ao mundo letrado pelas crianças. Esta ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências lingüísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. (1998, p. 117)

A citação acima mostra que a preocupação com um trabalho de leitura significativo já está presente nos programas e planejamentos das políticas para a educação, inclusive para a Educação Infantil. Com isso, não podemos negar que há um caminho sendo trilhado na busca pela formação de leitores, pois sabemos que nos dias atuais a discussão acerca da leitura está presente em todos os segmentos sociais, principalmente na escola. Desse modo, não podemos negar a importância da mesma para o ser humano, tendo em vista que é através dela que adquirimos informação e conhecimento.

Contudo, o que se observa é que apesar de ser considerada tão importante o hábito de ler se restringe, na maioria das vezes, somente ao ambiente escolar, desse modo o aluno ler na escola não pelo prazer que a leitura lhe proporciona, mas por saber que é algo que precisa ser feito, Villardi (2005).

Assim, pode-se constatar que uma grande parte das pessoas não tem o hábito de ler, pois não foi desenvolvido durante a idade escolar, não adquiriu assim o gosto pela leitura. Segundo Villardi (2005, p.5): “assim que abandona os bancos escolares seja em que nível for, [...] não é raro encontrarmos pessoas que jamais se interessam em ler sequer um jornal [...].” De acordo com a autora pode-se afirmar que a escola enquanto um lugar em que o ato de ler se concretiza, não está conseguindo fazer com que as pessoas desenvolvam o gosto pela leitura afim de que sejam leitores durante toda a vida e não somente no decorrer da idade escolar.

Assim, segundo Villardi, atingir o objetivo de formar leitores para a vida toda, “requer, inicialmente que a leitura seja tratada naquela perspectiva mais ampla, e também que o material sobre o qual o professor trabalhe seja capaz de levar o aluno a descobrir a sua capacidade libertadora e criativa”. (2005, p.11)

O contato com diferentes tipos de texto e aulas com objetivos determinados pode ajudar ao aluno a desenvolver o gosto pela leitura. Outro fato que também pode contribuir para este fim se refere à diversidade de leituras que pode ser oferecida ao aluno, assim como também a liberdade de escolha de determinados livros, já que é pelo contato com os livros que iniciamos nossa prática enquanto leitores. Nos anos iniciais, quando as crianças são muito pequenas, este contato se dá principalmente através da contação de histórias.

Sobre este aspecto, podemos nos referir ao pensamento de Abramovich quando enfoca que o primeiro contato que a criança tem com a leitura é através da audição. É ouvindo histórias que a criança aprende a se emocionar com uma boa leitura. A autora revela seu pensamento dizendo: “Ah, como é bom para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser um leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo...” (1997, p. 21) Portanto, o aspecto emocional torna-se relevante na formação do leitor.

Outro aspecto também importante a ser trabalhado na sala de aula é o nível, pois o professor tem que trabalhar sempre de acordo com as condições de desenvolvimento da turma, ou seja, é importante que a leitura escolhida seja adequada a faixa etária dos alunos, para que haja avanço.

Um dado importante também discutido por Villardi, se refere às práticas pedagógicas que envolvem a leitura, segundo a autora essas estão sempre carregadas por uma mecanicidade de perguntas e respostas prontas que não envolvem o aluno e nem despertam a curiosidade pelo texto, nem pela busca de mais informações sobre o mesmo. Sobre isso a autora aponta que:

Portanto para que se reverta esse quadro, é imprescindível que se possa criar uma atitude positiva do aluno frente ao trabalho que a ele será apresentado. Sendo assim, as atitudes que antecedem o trabalho com o texto propriamente



dito, devem ser o mais lúdico possível. Atividades que envolvam toda a turma. (2005, p. 44)

Para discutir a ludicidade na leitura é possível apontar Bettelhem, que discute a importância da leitura de contos de fadas no desenvolvimento infantil. Nesse sentido o autor aborda que a leitura dessas histórias favorece não apenas ao desenvolvimento das habilidades motoras de leitura e escrita, mas oferece a criança um significado muito mais amplo. Segundo Bettelhem, os contos de fadas ajudam as crianças a resolverem seus conflitos internos. Para ele, “os contos de fadas transmitem importantes mensagens à mente consciente, a pré-consciente e a inconsciente, em qualquer nível que esteja funcionando no momento. Lidando com problemas humanos universais, particularmente os que preocupam o pensamento da criança.” (Bettelhem 2001, p. 14)

Desse modo pode-se entender que com a leitura de contos de fadas a criança tem contato com os signos lingüísticos e também aprende a resolver seus conflitos internos, sendo que para se adquirir o gosto pela leitura é necessário que esta lhe proporcione momentos de prazer onde o indivíduo reflita sobre o mundo em que vive e sobre sua própria existência, assim como também viajar no mundo da fantasia. Villardi (2005)

Nessa perspectiva, comprehende-se que os contos de fadas têm um papel significante na vida da criança e para Cavalcanti: “desde muito cedo os contos de fadas são narrados para os pequenos e que os mesmos demonstram interesses ímpar por escutar e contar histórias.” (2002, p. 68) Porém a autora chama a atenção para o fato de que na sociedade atual a leitura dessas histórias está um pouco esquecida, pois a dinâmica da sociedade moderna vem substituindo esses hábitos pela televisão, pelo vídeo-game, computadores, etc.

Enquanto em outros momentos da história da humanidade a contagem de histórias para crianças era tarefa dos pais, na nova sociedade esse papel é assumido pela escola, tendo em vista que para Cavalcanti: “o principal motivo da escola passa pela ação de formar pessoas, construir identidade cultural, desenvolver o sentido de cidadania.” (2002, p. 71) E já que a própria sociedade delegou à escola a tarefa de contar histórias para as crianças, cabe aos professores aproveitar os momentos de narrativas para formar leitores satisfeitos com a magia dos livros.

3- A educação infantil e o prazer de ler

É um fato inquestionável que as crianças vão à escola com o objetivo maior de aprender a ler e escrever convencionalmente, mas o que está em discussão aqui é até que ponto a escola de hoje está conseguindo formar verdadeiros leitores, ou seja, aquele leitor que ao sair da escola irá logo procurar um livro para ler, pois sabe que a leitura é uma fonte inesgotável de prazer.

Sabemos também que a leitura é uma ferramenta indispensável, na apropriação do conhecimento, como aborda Fontana e Cruz,

[...] Leitura e escrita são objeto de conhecimento (as crianças vão à escola para aprender a ler e escrever) e instrumento para a apropriação de outros conhecimentos (utilizando essas atividades, nós, professores, ensinamos), além de instrumento de trabalho dos professores, meio de comunicação na comunidade escolar (presente em bilhetes, avisos, boletins, murais, cartazes) registro, memória (nos planos, projetos, documentos, atas). (1997, p. 208)

A autora acrescenta ainda o fato de a leitura servir de mediadora das interações sociais das crianças e questiona que mesmo com uma importância tão grande atribuída a leitura, ainda temos um alto índice de analfabetismos funcional. Esse analfabetismo funcional se deve em parte ao tratamento que a escola dá ao ato de ler, isto é, os professores se preocupam mais com a simples decifração do código do que com o significado que a leitura traz para a criança.



É justamente o significado de ler que a escola precisa ainda rever em sua prática pedagógica, afim de que possa vir a despertar no aluno o prazer de ler, uma vez que, como aborda Batista et. alli.

Atitudes como gostar de ler e interessar-se pela leitura e pelos livros são construídas, para algumas pessoas, no espaço familiar e em outras esferas de convivência em que a escrita circula. Mas, para outros, é sobretudo na escola que esta gosto pode ser incentivado. Para isso é importante que a criança perceba a leitura como um ato prazeroso e necessário e que tenha os adultos como modelo. Nessa perspectiva, não é necessário que a criança espere aprender a ler para ter acesso ao prazer da leitura: pode acompanhar as leituras feitas por adultos, pode manusear livros e outros impressos, tentando “ler” ou adivinhar o que está escrito. (2008, p. 40)

Como foi ilustrado pelo pensamento dos autores acima, o prazer da leitura é algo que se constrói, e para a maioria dos alunos, especialmente os da escola pública, é na sala de aula o lugar onde se encontra com a leitura pela primeira vez e muitas vezes é a aula é a única oportunidade de contato com o mundo dos livros. Tudo isso faz com a responsabilidade do professor aumente ainda mais no que diz respeito à formação do leitor.

Dessa forma, para que o prazer de ler apareça naturalmente nas crianças, o professor precisa fazer com que o aluno enxergue na leitura um mundo no qual possa se divertir, se emocionar e viajar na fantasia, dando estímulos e incentivos para que os educandos busquem sempre está em contato com os livros, pois como mostra Vargas, “O incentivo ou o estímulo é peça chave para formar leitores que buscam a leitura pelo hábito, por prazer. Esse hábito é interiorizado desde muito cedo pela criança, por isso a família exerce influência significativa, mas o professor também tem um grande papel a desempenhar.” (2007, p. 14)

Nessa perspectiva, a Educação Infantil é uma fase muito decisiva na formação do leitor, já que é nela que as crianças darão início ao processo de leitura, bem como começarão a realizar tarefas escolares que com certeza envolverão a leitura, sendo, portanto dever do professor, nessa etapa do ensino, desenvolver atividades de leitura que façam com que esses pequenos leitores, se tornem leitores para a vida toda. Para tanto é preciso mostrar sempre que ler é uma atividade muito prazerosa, que vai muito além de decifrar palavras.

Podemos dizer ainda que atingir o objetivo de desenvolver o gosto pela leitura se torna mais fácil na Educação, pois para as crianças mergulhar no mundo mágico da leitura é algo natural, pois os pequenos são naturalmente envolvidos pela fantasia.

4– Considerações finais

Considerando o exposto acima, somos capazes de dizer que uma das melhores formas para que o aluno encontre no ato de ler uma fonte de entretenimento, conhecimento e prazer, é a valorização da própria leitura, sendo que para isso, os professores, especificamente na Educação Infantil, precisam estar atentos a esse fato, ou seja, observar se em suas aulas está sendo dado o devido valor a leitura e se está desenvolvendo um trabalho que realmente favorece o gosto pela leitura.

Sendo as classes de Educação Infantil o período mais importante para formar o gosto pela leitura, uma das melhores formas de incentivar esse hábito com prazer é cercar as crianças de livros por todos os lados, para que as mesmas possam conviver com a leitura como algo natural e não imposto.

Desse modo, cabe ao educador o importante papel, a ser desempenhado no cotidiano da sala de aula, de agilizador do processo de gostar de ler. Para tanto é necessário que o docente reflita profundamente sobre sua prática, e questione-se, pergunte-se sobre seu trabalho, seus



objetivos e estratégias, buscando dessa forma, desempenhar seu papel de mediador da melhor maneira possível, bem como buscar de seus alunos o melhor desempenho com relação à leitura e ao prazer que ela nos oferece.

Referências

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- BATISTA, A. A. G. et. alli. Capacidades lingüísticas: alfabetização e letramento. In.: **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- CAVALCANTI, J. **caminhos da literatura infantil e juvenil**: dinâmicas e vivências na ação pedagógica. São Paulo: Paulus, 2002.
- FONTANA, R. CRUZ, M.N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.
- VARGAS, A. da S. Lendo com prazer: escutar história é um momento significativo para a criança. **Revista do Professor**. Porto Alegre. n. 89. pp. 14. jan/mar. 2007
- VILLARDI, R. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitmark/Dunya, 1999.



CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIO DE TODOS

Jocelinha Macena da SILVA

Jussara da Conceição SOARES

Maria Margarida PINHEIRO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

O presente trabalho consta de uma pesquisa de campo, realizada em uma escola de educação infantil, no município de Água Nova. A referida pesquisa tem como objetivo analisar como se estrutura o currículo na educação infantil deste município, dando ênfase ao tratamento dado em relação ao atendimento a crianças que apresentam necessidades educacionais especiais.

Atualmente, a discussão acerca do currículo tem sido de suma importância para a melhoria da qualidade do ensino, apesar de não se ter chegado a um consenso em relação ao que se deve entender por currículo.

Para Moreira (2006), o currículo representa um instrumento significativo, utilizado por várias sociedades com o propósito de desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos acumulados no decorrer da história e também para realizar a socialização de jovens e crianças a fim de atingir valores almejados por essas sociedades.

Desse modo, sendo a educação infantil a primeira etapa da educação básica, nosso interesse em estudar a estrutura, bem como a realidade acerca das discussões que se fazem nas escolas de educação infantil, sobre o currículo e a educação especial, se justificam pelo fato de serem estas discussões essenciais na aquisição de uma educação transformadora e de qualidade para todos, pois, sabemos que construir o currículo, principalmente para atender às peculiaridades da educação infantil, bem como exercer uma prática educativa de inclusão têm sido desafios enfrentados desde muito tempo pelas escolas, sendo esta pesquisa fator que pode contribuir para o enriquecimento destas discussões.

Para alcançar os objetivos propostos, essa pesquisa foi fundamentada a partir de estudos bibliográficos desenvolvidos nas aulas das disciplinas “Educação Especial” e “Currículo na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental”, ministradas no quinto período do curso de Pedagogia.

Neste sentido, foram realizadas leituras, discussões e fichamentos de textos, bem como, produções de *paper* sobre currículo e prática pedagógica numa relação sócio-cultural, realização de seminário sobre a educação inclusiva, entre outros trabalhos nas duas disciplinas supracitadas.

Concomitantes com os estudos bibliográficos, foram realizadas observações na escola pesquisada, onde se observou o cotidiano da escola, e mais especificamente o cotidiano de uma sala de aula de pré-escolar. Também foram aplicados questionários, com as duas professoras da sala de aula observada e com a coordenadora administrativa da escola. A partir dos dados construídos, foi produzida a descrição e a análise destes, fazendo considerações acerca do tema estudado, fundamentadas em estudos de Sacristán (2000), Moreira (2006), Aranha (2004), dentre outros que contribuíram para o embasamento das discussões realizadas neste trabalho.

Observando a rotina na educação infantil

As observações foram realizadas em uma turma de pré-escola onde estavam presentes doze alunos com duas professoras. Foram observadas duas aulas durante dois dias e ambas responderam um questionário que aplicamos.



No primeiro dia de observação as professoras iniciam a aula com o acolhimento às crianças na sala, em seguida, conversam sobre uma apresentação que as crianças vão fazer no dia do folclore e estas dizem várias parlendas que irão recitar na apresentação, depois realizam uma atividade de rotina, com perguntas direcionadas as crianças como: qual o dia, mês e ano, quantos alunos estão presentes, quantos meninos e quantas meninas, com está o tempo.

Após a realização dessa rotina, fazem atividade de escrita e leitura de palavras no quadro, desenham as formas geométricas e as crianças vão identificando quais são e com que letra começam as palavras que denominam estas figuras, escrevem os números, etc. Dando continuidade as rotinas da escola, chega a hora do lanche, os alunos saem para o lanche e ficam brincando no pátio por algum tempo.

As reflexões sobre as rotinas fazem parte da concretização da sistematização da prática educativa do cuidar e educar na educação infantil. Para Barbosa (2006, p. 35),

Na prática educativa de creches e pré-escolas, está sempre presente uma rotina de trabalho, que pode ter autorias diversas: em alguns casos, são normas ditadas pelo próprio sistema de ensino; outras vezes, pelos técnicos ou burocratas dessas repartições; outras ainda, pelos diretores, supervisores ou professores e demais profissionais da instituição e, em certas escolas, também as próprias crianças são convidadas a participar da elaboração das normas. São fatores condicionantes da maneira de organizar a rotina, o modo de funcionamento da instituição, o horário de entrada e de saída das crianças, o horário de alimentação e o turno dos funcionários. Condicionantes, neste caso, referem-se ao quanto as questões legais e administrativas são básicas para a construção das convenções e das regras de funcionamento institucionais, mas sem considerar que, por isso, sejam determinantes.

Desse modo, as rotinas são essenciais no cotidiano da educação infantil, algumas próprias da sala de aula, para organizar as atividades e outras fazem parte da organização da própria instituição. Mesmo seguindo estas atividades de sala de aula uma seqüência e uma ordem, devem ser dinâmicas, participativas e contar com decisões das crianças.

Ao retornarem para a sala os alunos da turma observada fazem uma atividade com o alfabeto móvel, na qual montam o próprio nome, e depois lêem as letras. Em seguida as professoras sentam com estes no chão e conversam sobre os animais domésticos e selvagens, fazendo perguntas e mostrando gravuras, etc. observamos durante a realização dessa atividade que as professoras consideram as experiências dos alunos, e exploram seus conhecimentos prévios acerca do assunto trabalhado. Após isso aplicam uma atividade mimeografada, explicam a atividade e pedem para as crianças responderem. Outra atividade realizada neste dia foi a leitura de um livro para as crianças, depois chegou a hora do jantar e da saída.

No dia seguinte as atividades foram parecidas, parlendas, conversas, rotina, hora do lanche, continuação do assunto sobre os animais, atividade de escrita, leitura e saída.

As professoras foram bem receptivas, nos mostraram os cadernos dos alunos, onde pudemos observar como os alunos estão desenvolvendo bem o processo de leitura e escrita, bem como pudemos notar que as atividades não são mecânicas, mas dão oportunidade das crianças interagirem com o meio e com outras pessoas através de observações e entrevistas que estavam registradas nos cadernos.

Nas observações feitas, percebemos que as crianças são bem tratadas, que as professoras demonstram o desejo de fazer um bom trabalho, que há alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, mas que o ambiente físico não é adequado para a educação infantil, por apresentar carências de recursos para o desenvolvimento das atividades em geral, para uma melhor efetivação do cuidar e do educar na educação infantil e, em especial, para as crianças que apresentam necessidades educativas especiais, pois a estrutura física da escola ainda não



eliminou as barreiras arquitetônicas que desrespeitam o direito da criança de transitar livremente na escola.

O desafio da inclusão no currículo escolar

A instituição, *lócus* deste estudo, refere-se a uma escola de educação infantil: creche e pré-escola, da rede municipal de ensino. Tem como gestora uma graduanda em pedagogia e conta com uma coordenadora pedagógica com pós-graduação, com duas especializações, uma em Educação e outra em Literatura e Estudos Culturais.

A escola pesquisada possui um Projeto Político e Pedagógico (PPP) que foi construído em 2002. Este explicita que as propostas foram sistematizadas como uma atividade coletiva da escola, já que este evidencia a importância de se trabalhar em coletividade, bem como a busca da realização desse trabalho coletivo na escola. De acordo com o documento: “[...] o projeto que hora está sendo elaborado tem como metas fundamentais e prioritárias: o incentivo do trabalho em coletividade, um melhor relacionamento afetivo entre a comunidade escolar [...]” (PPP, 2002).

O documento enfatiza, também, as mudanças que ocorreram na educação e no mundo e que devem ser levadas em conta quando se busca uma educação de qualidade, que busque a construção de uma sociedade melhor, com cidadãos críticos, reflexivos e conscientes, pois como está expresso no PPP: “Queremos construir uma sociedade humana, justa, honesta em que não ocorra tanta violência, desigualdade, injustiça e que todos tenham direito a uma vida digna, onde faça permanecer os direitos e deveres humanos [...]”. “[...] a mesma deve ser capaz de formar cidadãos críticos, reflexivos e conscientes, podendo atuar na sociedade moderna usufruindo dos recursos tecnológicos e científicos dos quais dispomos para interferir no mundo do progresso”.

No PPP da escola estão expressos quais os problemas prioritários da escola, objetivos, metas, ações e resultados esperados até o fim de 2003. O projeto evidencia-se como ponto de partida para a tomada de decisões dos profissionais da educação que ali trabalham, para alcançar um trabalho coletivo, que proporcionará um ensino significativo, capaz de atingir os objetivos, metas e ações desejadas, que de modo geral levariam a construção de uma educação de qualidade, capaz de formar para a vida na sociedade moderna. Define ainda os blocos temáticos, conteúdos a serem desenvolvidos e princípios educacionais da infância com base nos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil. Para o RCNEI, Brasil (1998, p. 23):

A instituição de educação infantil, deve tornar acessível a todas as crianças que a freqüentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situação de interação.

No documento está expresso o reconhecimento de que a concretização dos dados que se põem ali é condição fundamental para o sucesso da escola e que a mesma procura trabalhar para alcançar essa concretização, porém deixa claro pelos objetivos e problemas apontados que o trabalho coletivo, bem como a valorização da escola, a participação da família e a aquisição de boas condições de trabalho estão para ser alcançados, mas que por enquanto não se efetivaram.

Ao fazermos uma comparação entre o PPP e os questionários aplicados com professores e coordenadora administrativa, podemos afirmar que o currículo é uma discussão que não existe na escola, pois o PPP é apenas um documento, já que as respostas dadas à pergunta de como está estruturado o currículo na escola nem mencionam o PPP.

Notamos que as contradições de respostas são muitas, enquanto no PPP, como já mencionamos o que se configura é a promoção de uma educação voltada para a formação cidadã, que leva em conta as mudanças sociais, a diversidade, proporcionando uma educação de



qualidade, a pessoa que administra a escola que tem a função de coordenadora administrativa, afirma que o currículo está estruturado nos referenciais curriculares nacionais para a educação infantil, ou seja, aí notamos a concepção de currículo como conteúdos a serem trabalhados pela escola, como também nas respostas das professoras, mostram essa concepção de currículo como planos de aula e conteúdos trabalhados durante o ano letivo, porém de acordo com Grundy (*apud*.Sacrístán, 2000, p.21) o currículo é uma práxis:

Conceber o currículo como uma práxis significa que muitos tipos de ações intervêm em sua configuração, que o processo ocorre dentro de certas condições concretas, que se configuram dentro de um mundo de interações culturais e sociais, que é um universo construído não natural, que esta construção não é independente de quem tem o poder para construí-la.

Assim, o currículo não pode ter definição pronta e sua concepção não pode ser estática, uma vez que para cada realidade escolar, cada modalidade, etc. se terá uma particularidade.

Dessa forma, o PPP apesar de colocar várias metas, ações e objetivos, não podemos afirmar que se constitui como a proposta curricular da escola, já que seus membros não o consideram como tal, sendo o PPP apenas um documento que não foi renovado desde o ano de sua construção, uma vez que “a proposta pedagógica deverá ser construída para que possamos estar em constante reflexão sobre a prática, que é contraditória e está sempre em movimento” como enfoca Mansur, (1999, p. 230), não se pode apenas construir uma proposta pedagógica, mas repensá-la sempre. Assim podemos afirmar que o PPP não é apenas um documento feito por obrigação, que depois é esquecido e não se fala mais no mesmo, como parece ser o caso da escola observada.

Outro ponto observado no PPP é que não se tem claro que concepção de educação infantil se tem na escola, nem quais as teorias de aprendizagem que a escola leva em conta para realização da sua ação.

Apesar dessas contradições, em geral o PPP mostra boas idéias e reflexões acerca da escola que se tem, e da que se quer, mas como já observamos parece ser apenas dados de um documento e não a realidade, a escola busca uma educação de qualidade, porém parece que há muitos empecilhos para que esta se efetive, pois ao observarmos a escola que no PPP, deveria ser um espaço onde as crianças pudessem se desenvolver com segurança, percebemos que no pátio onde as crianças brincam há um coqueiro, que vez por outra cai um coco, tornando-se um local inadequado para a estadia das crianças em qualquer momento, já que não oferece segurança.

Mais uma vez a relação entre o que diz o PPP e a realidade é bastante diferente, pois, não se alcançaram os objetivos, metas e ações postas no PPP, visto que desde 2002 que a escola afirma buscar a construção de uma biblioteca, mas até hoje sem sucesso, a valorização da educação infantil só está acontecendo por parte da administração municipal porque recentemente foi obrigado pela lei que rege o Fundeb, que tornou obrigatória a integração da mesma como parte do ensino fundamental, o trabalho coletivo ainda caminha a passos lentos, enfim é muito difícil caracterizar-se como dados reais o que se propôs no PPP.

Contudo, podemos observar que os professores são empenhados em educar as crianças, o que foi muito prazeroso, apesar das dificuldades físicas e da falta de recursos da mesma, nota-se pelo comportamento das crianças o quanto a escola lhes faz bem, o ensino parece ser muito bom, os professores são esforçados e tem apoio da coordenação pedagógica. O maior desafio que enxergamos ao compararmos os documentos adquiridos com as observações feitas, foi a falta de entendimento do que seja a proposta curricular da escola, bem como do que é inclusão e educação especial, também faltam além de concepções claras, meios concretos para suprir essas lacunas. É perceptível que há por parte de alguns membros da escola o desejo de tornar real o que se põe no PPP, pois é desejo verdadeiro de alguns membros desta escola, porém o que falta é reflexão, clareza e apoio para isto.



Se não compreendem qual o significado do currículo, que segundo Moreira e Silva, (2002, p.7-8):

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desnecessária do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendental e atemporal - ele tem uma história, vinculado a formação especiais e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Se o currículo é encarado como um documento, não será possível sua construção, pois documentos são imposições que temos que cumprir não são construções reflexivas.

Assim a construção do currículo deve se inserir num projeto emancipatório onde se possa construir uma intersubjetividade livre, conforme Mazzi, (1992, *apud* MOREIRA, 2006), e que vise a um projeto educacional de cunho político capaz de lutar contra a dominação, conforme Giroux, (1992, *apud* MOREIRA, 2006).

Apesar das confusões acerca da proposta curricular, durante as observações pudemos perceber que o relacionamento entre as professoras e os alunos é muito bom, conversam, deixam se expressar, demonstram afetividade, respeito, etc. E também que não há alunos com necessidades especiais pelo menos não observamos nenhum, nem as professoras disseram que há, nesta sala de aula.

Em relação às respostas dos questionários as professoras afirmam que o planejamento, acontece no início do ano, onde todos os professores se reúnem e planejam de acordo com os blocos temáticos dos referenciais curriculares nacionais para a educação infantil, e durante o ano ocorrem planejamentos mensais.

Outro dado observado foi a questão do atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, onde se nota clara confusão entre professores e administradores do que seja a educação especial, bem como o conceito de inclusão e de diversidade, pois uma professora afirma ter alunos com limitações visuais, mas não com a limitação total da visão, outra professora diz que não tem alunos com necessidades especiais, já que não tem deficiente físico ou mental, a coordenadora administrativa afirma que não há na escola alunos que apresentam necessidades especiais, porém observamos durante as visitas, que em outras salas de aula haviam alunos com limitações visuais, de desenvolvimento e de comportamento, dava para notar que alguns se diferenciavam dos outros pela forma de se comportar e de interagir com os colegas e com o meio escolar.

Assim, podemos afirmar que a escola desconhece o que são necessidades educacionais especiais, pois de acordo com a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência em Guatemala, (2001 *apud* ARANHA, 2004), em seu artigo I, define que o termo deficiência “significa uma restrição física, mental, ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”, e não somente os que possuem limitações visuais, físicas ou mentais, como afirmaram nos questionários.

Quanto ao currículo, uma professora afirma que inclui alunos com classe, raça e cor diferentes, mas também reconhece que a escola não está preparada para atender de forma adequada à crianças com necessidades educacionais especiais, mas que procuram incluir. Outra professora afirma que o currículo da escola é completamente voltado para valores e desenvolvimento. Afirma que fazem o possível para não haver discriminação. A coordenadora administrativa, apesar de afirmar que não há alunos com necessidades educacionais especiais, diz que trabalha com a inclusão, mas que no currículo não estão expressas nenhuma ação voltada para a inclusão social. Assim resta saber qual o conceito de inclusão, e de discriminação que a escola tem.



Quanto a não ter preparação adequada para atender alunos com necessidades educacionais especiais, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Brasil (1998, p.36), o MEC desenvolve, por intermédio de sua Secretaria de Educação Especial (SEEPS) uma política visando a integração das crianças portadoras de necessidades especiais aos sistemas de ensino, propondo a inclusão destas crianças nas instituições de educação infantil". Como também em outros documentos como a Declaração de Salamanca (1994), O estatuto da criança e do adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (1996), dentre outros marcos legais que visam assegurar os direitos dos portadores de necessidades especiais, o que deveria implicar, assegurar meios concretos para que se efetivasse de forma adequada o atendimento educacional para todos, o que pelo visto não acontece. Assim, devemos nos perguntar, por que as escolas afirmam que não tem condições de atender de forma adequada, se existem tantas leis para assegurar esses direitos?

Podemos então afirmar que a questão das necessidades educacionais especiais e a inclusão, são questões que não dependem somente das escolas, pois para que possam atender de acordo com as necessidades, precisam de meios concretos para que isso seja possível,

Em relação à escola pesquisada, as necessidades educacionais especiais não são discutidas na escola, sendo que não fazem um diagnóstico da clientela que atendem, e assim não levam em conta a realidade que vivenciam, já que nas observações feitas na escola podemos perceber alunos com necessidades educacionais especiais.

Desse modo, novamente afirmamos que não existe nesta escola concepções definidas, cada um acha uma coisa e não se tem informações necessárias, é como se tudo que estivéssemos estudando nas disciplinas de currículo e educação especial fossem assuntos desconhecidos da escola, o que em parte podemos crer que é verdade, já que em trabalhos anteriores tivemos comprovações de que no quadro funcional apenas um professor era graduado em letras e outro estava cursando pedagogia, enquanto dos demais apenas, dois possuíam o magistério e cinco apenas o segundo grau, o que nos leva a crer que realmente essas discussões podem não ter sido feitas e por isso a falta de informação. O que nos deixou mais tranqüilas em relação a esta questão foi o fato de sabermos nas observações que fizemos que quase todos os professores já estão cursando pedagogia este ano, o que nos leva a crer que irão passar por estas discussões e poderão rever e redimensionar suas concepções e práticas.

Considerações finais

Ao término deste trabalho podemos afirmar que as discussões em torno do currículo e do atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais, são questões que caminham lentamente, pois, na escola observada notou-se clara falta de informação e de discussão acerca dos mesmos, considerando-se as discussões e informações fatores fundamentais para a construção de uma proposta curricular que possa nortear os rumos que as instituições irão seguir, levando em conta a educação infantil como fase importante na construção da sociedade e da realidade que é diferente em cada contexto, bem como repensar a prática pedagógica em relação à educação especial, na tentativa de incluir os alunos que a ela têm direito, são ações que se fazem necessárias, para o alcance de uma educação de qualidade para todos.

Desse modo, acreditamos que este trabalho se torna importante para a compreensão da realidade que se vivencia na escola, realidade esta que pode modificar-se a partir de reflexões acerca dos dados constatados e da vontade de mudança que se faz instrumento essencial para que seja possível a construção de uma proposta curricular que vise melhorar a educação oferecida, bem como proporcionar a oportunidade de inclusão de todos, para isto se faz necessário a concretização destas reflexões no âmbito da prática pedagógica como um todo.

Referências



ARANHA, M. S. F. (org). **Educação inclusiva** – Fundamentos filosóficos, Brasília: MEC/SEEF, 2004. (V. 1).

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Lei nº. 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

MANSUR, K. V. Proposta curricular: ação de uma equipe. In: KRAMER, S. ; LEITE, M. I. ; NUNES, M. F. ; GUIMARÃES, D. (orgs). **Infância e educação infantil**. Campinas-SP: Papirus, 1999. (coleção prática pedagógica)

MOREIRA, A. F. (org). **Curriculo**: questões atuais. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (orgs). Sociologia e teoria crítica do currículo uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T.T. (orgs). **Curriculo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ESPAÑHA. UNESCO & MEC **Declaração de Salamanca e linha de ação**. Brasília: CORDE, 1994.



PROJETO CHICO MENDES: UMA INTERVENÇÃO NECESSÁRIA NO ENSINO DAS CIÊNCIAS NATURAIS

Joelma Coelho ANDRADE
Claudenice da Cunha BARBOSA
Jordana Simplícia de G.BARBOSA
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A temática da questão ambiental vem sendo bastante discutida em nosso meio e pela mídia, sobretudo no ambiente escolar. Acredita-se que com esse intermédio haja uma melhoria na qualidade de vida das pessoas, pois é na escola que a maioria das transformações acontece e que dali é explanada para o mundo exterior. Como afirma Guimarães:

É nesse contexto que se concebe de forma dominante (hegemônica) a compreensão da intervenção educacional. Se a sociedade é o resultado da soma de seus indivíduos, seguindo essa lógica, focamos a intervenção educacional na transformação do indivíduo, já que somando os indivíduos, transformados teremos como resultado uma nova sociedade com seus problemas superados. (GUIMARÃES, 1995)

Acredita-se muito na escola e nas intervenções que podem ser feitas por meio dela. É, portanto necessário investir na forma como o estudo das ciências naturais está sendo repassado para a escola. É oportuno pensar em profissionais capacitados e prontos para intervir no processo escolar com sensibilidade. Observar o posicionamento dos alunos e o seu conhecimento de vida, para que seja mais fácil levá-los a entender aquilo que se quer repassar. Segundo os Parâmetros curriculares Nacionais: É essencial considerar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, relacionando a suas experiências, sua idade, sua identidade cultural e social, e os diferentes significados e valores que as Ciências Naturais podem ter para eles, para que a aprendizagem seja significativa. (1996, p.27). Não podemos assim deixar de considerar a própria vida dos alunos no ensino das Ciências Naturais.

A problemática ambiental é de todos nós não devendo se restringir às atividades dos ecologistas ou às atitudes dos políticos, ou mesmo ao professor de ciências e biologia. Pois é o sistema educacional que participa do desenvolvimento da criança, do adolescente, em fim do adulto, por isso as escolas têm que ver a importância de incluir mais a temática do Meio Ambiente nos currículos escolares de seus alunos. Como podemos perceber de um lado, alguns professores encaram a Educação ambiental como disciplina, e neste caso é dada à ênfase ao conteúdo, arriscando-se a introdução de mais uma disciplina, sem se obter maiores consequências na formação do individuo e sem o retorno coletivo necessário á sociedade. De outro lado, estão aqueles professores que definem o tema Meio Ambiente em termos metodológicos, dando prioridade ao comportamento, e usando o conteúdo como instrumento para o exercício de ação educativa. Aqui também, há um perigo do conteúdo torna-se bastante incipiente e ser perdida a oportunidade de aprofundar o conhecimento necessário aos argumentos para defender os problemas enfrentados pela sociedade, principalmente no tocante á intervenção ambiental. Isso porque toda ação educativa se dá a partir de fatos concretos retirados do cotidiano do individuo ou da sociedade.

Paulo Freire, em sua proposta pedagógica, enfatizou a importância de uma educação problematizadora que contribui para o surgimento no individuo, de uma visão critica da totalidade do ambiente onde se insere. “Deste modo, a análise crítica de uma dimensão significativa possibilita aos indivíduos uma nova postura, também crítica, em face das situações limites”. (FREIRE, 1993,p.96).



A proposta que se deixa claro é demonstrar como o Projeto Chico Mendes foi necessário para a vida dos professores e dos alunos da Escola Municipal São Clemente, localizada no distrito de São José da Mata, município de Campina Grande.

O Projeto adquiriu este nome em homenagem ao acreano Francisco Alves Mendes Filho - Chico Mendes (1944-22/12/1988), nascido no seringal Porto Rico, em Xapuri, tornou-se seringueiro ainda criança, acompanhando seu pai. Dedicou praticamente toda a sua vida à defesa dos trabalhadores e povos da floresta. Foi líder sindical do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Brasiléia.

Em 1976 participou ativamente das lutas dos seringueiros para impedir desmatamentos na sua região, organizou também várias ações em defesa da posse da terra. Em 1977 participa da fundação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Xapuri e foi eleito vereador da câmara municipal local, sendo nesse mesmo ano ameaçado por fazendeiros que faziam parte do seu próprio partido, MDB (Movimento Democrático Brasileiro), que não era solidário às suas lutas.

Em 1979, Chico Mendes transforma a Câmara Municipal num grande fórum de debates entre lideranças sindicais, populares e religiosas, sendo por isso acusado de subversão e submetido a duros interrogatórios. Em dezembro do mesmo ano Chico é torturado secretamente, sem ter apoio, não tem condições de denunciar o fato.

No ano seguinte, Chico Mendes assume a direção do Sindicato de Xapuri, do qual foi presidente até o momento de sua morte. Nesse mesmo ano, Chico Mendes é acusado de incitar posseiros à violência. Sendo julgado no Tribunal Militar de Manaus, consegue livrar-se da prisão preventiva.

Nas eleições de novembro de 1982, Chico Mendes candidata-se a Deputado Estadual pelo PT (Partido dos Trabalhadores), não conseguindo eleger-se. Em outubro de 1985, lidera o primeiro Encontro Nacional dos Seringueiros, quando é criado o Conselho Nacional dos Seringueiros – CNS, do qual se torna a principal referência. A partir de então, a luta dos seringueiros, sob a liderança de Chico Mendes, começa a ganhar repercussão nacional e internacional, principalmente com o surgimento da proposta de União dos Povos da Floresta, que buscava unir os interesses de índios e seringueiros em defesa da floresta amazônica, propondo ainda a criação de reservas extrativistas que preservassem as áreas indígenas e a própria floresta, ao mesmo tempo que garantisse a reforma agrária necessária para todos os seringueiros.

Em 1987, Chico Mendes recebe a visita de alguns membros da ONU (Organização das Nações Unidas), em Xapuri, onde puderam ver de perto a devastação da floresta e a expulsão dos seringueiros causadas por projetos financiados por bancos internacionais. Dois meses depois, Chico Mendes leva essas denúncias ao Senado Norte Americano e a reunião de um banco financiador, BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento). Chico Mendes é acusado por fazendeiros e políticos de prejudicar “o progresso” do estado do Acre. Meses depois, Chico Mendes começa a receber vários prêmios e reconhecimentos, nacionais e internacionais, como uma das pessoas que mais se destacaram naquele ano em defesa da Ecologia, como por exemplo, o prêmio Global 500, oferecido pela própria ONU.

Durante o ano de 1988, Chico Mendes, cada vez mais ameaçado e perseguido, principalmente por ações organizadas após a instalação da UDR (União Democrática Ruralista) no Acre, continua sua luta percorrendo várias regiões do Brasil, com o objetivo de denunciar a ação predatória contra a floresta e as ações violentas dos fazendeiros da região contra os trabalhadores de Xapuri. Por outro lado, Chico participa da realização de um grande sonho: a implantação das primeiras reservas extrativistas criadas no estado do Acre, além de conseguir a desapropriação do Seringal Cachoeira, de Darly Alves da Silva, em Xapuri.

No terceiro Congresso Nacional da CUT (Central Única dos Trabalhadores), Chico Mendes defende a tese apresentada pelo sindicato de Xapuri em Defesa dos Povos da Floresta, aprovada por aclamação por cerca de seis mil delegados presentes. Ao final do Congresso, ele é eleito suplente da direção nacional da CUT.



Em 22 de dezembro de 1988, Chico Mendes é assassinado na porta de sua casa. Chico era casado com Isamar Mendes e deixou dois filhos, Sandino, então com dois anos, e Elenira, com quatro anos.

Por se tratar de Chico Mendes ser uma pessoa lutadora das causas sociais e ambientais, houve a iniciativa de se atribuir seu nome ao projeto visualizando sua história como um ponto importante na luta contra o desrespeito contra o ser e o ecológico.

Visto que era oportuno trabalhar as questões ambientais de uma forma que fizesse com que os alunos e professores da Escola Municipal São Clemente, fossem sensíveis ao seu próprio ambiente. Tomando consciência de suas responsabilidades na construção de sua cidadania. Inicialmente, procurou-se saber as necessidades da escola, dos alunos, dos professores e também da comunidade local tendo em vista que o propósito do projeto era ultrapassar os muros da escola, e da forma como o ambiente estava sendo cuidado por todos daquela localidade. .Após esse processo foram necessários treinamentos para ver como a escola poderia intervir na melhoria de seu ambiente e o ambiente da comunidade. Durante as reuniões eram utilizados materiais com propostas metodológicas, que poderiam ser úteis no processo do Projeto na escola e no distrito.

Durante os encontros os professores e monitores eram questionados a falar os seus próprios conceitos de Educação Ambiental, tomando como requisitos algumas bibliografias e suas experiências como educadores e monitores, esses momentos foi muito importante para a consolidação do projeto, como afirma Guimarães, “Essa intervenção educacional rompe com o foco particularização/individualização e se abre para a vivência de que a Educação se dá na relação um com o outro, do um com o mundo” (p.195,2005). As trocas de experiências favoreciam a realização de um diálogo que fazia com que educadores e monitores se encontrassem nos seus questionamentos. Trazendo esses questionamentos se chegaria a um como começar? Onde intervir? Os professores e monitores através de suas dúvidas sabiam que poderiam chegar a um ponto onde todos entendessem que a Educação Ambiental era cabível no processo escola e de vida cotidiana de cada um que participasse do projeto Chico Mendes, pois assim uns dos requisitos do projeto, que era avançar adentram da comunidade seria contemplado no momento que os alunos desse conta que meio ambiente não está só ligado ao verde ou ao ecológico e sim a todo o seu contexto de vida. Os professores e monitores, assim necessitavam tomar pressupostos para favorecer o entendimento dos alunos sobre a questão ambiental em destaque, como mostram os Parâmetros Curriculares Nacionais:

É sempre essencial a atuação do professor, informando, apontando relações, questionando a classe com perguntas e problemas desafiadores, trazendo exemplos, organizando o trabalho com vários materiais: coisas da natureza, da tecnologia, textos variados, ilustrações etc. Nestes momentos, os estudantes expressam seu conhecimento prévio, de origem escolar ou não, e está reelaborando seu entendimento das coisas. Muitas vezes, as primeiras explicações são construídas no debate entre os estudantes e o professor. Assim, estabelece-se o diálogo, associando-se aquilo que os estudantes já conhecem com os desafios e os novos conceitos propostos. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS ,1997 p.28).

Foi essencial essa relação de conhecimento para que se pudesse chegar aonde se queria começar com os alunos, que tipos de aula fazer para que eles fossem tocados naquilo que se queria deles? A sensibilização não ocorreu como eras esperado, os alunos não entenderam de início o que era pra fazer, pois o conceito de meio ambiente voltado só para o verde tinha se enraizado em suas mentes, ficando assim difícil mostrar para eles que toda a sua experiência de vida estava ligada com o meio ambiente e que o principal objetivo do projeto não era sensibilizar para não cortar árvores, mais sim como viver bem em harmonia com o verde, mais também com o outro. Com o passar do tempo certa resistência mostrada pelos alunos e professores nos mostrava que não seria fácil



trabalhar o projeto na escola. Alguns professores não queriam levar a diante o projeto Chico Mendes, achavam que não daria certo e que no final os alunos não iam levar nada além do que estavam sendo propostos a aprender, só se importariam naquele momento mais quando terminasse nada ficaria, mesmo assim continuamos em frete.

Os encontros na escola eram feitos pelos monitores que eram os alunos de licenciatura do curso de pedagogia da UEPB (Universidade Estadual da Paraíba) não aconteciam todos os dias, eram três vezes por semana na escola e dois na formação contínua na prefeitura de Campina Grande, as turmas eram formadas por alunos escolhidos pela equipe pedagógica da escola e eram contemplados 28 alunos do turno da manhã que englobava da 5^a a 8^a série do ensino fundamental, onde encontrávamos no turno oposto da aula, fazendo assim com que esses alunos tivessem mais oportunidade de manter um relacionamento mais longo com a escola os encontros eram marcados e a cada diálogo dos monitores com os alunos iam surgindo novidades relacionadas ao tema. Eles levavam os alunos a fazer uma relação com aquilo que estavam aprendendo em sala de aula e o que estavam praticando em casa ,na escola, na rua e na sua comunidade.Como defendem os Parâmetros Curriculares Nacionais:

No que se refere à área ambiental, há muitas informações, valores e procedimentos aprendidos pelo que se faz e se diz em casa. Esses conhecimentos poderão ser trazidos e debatidos nos trabalhos da escola, para que se estabeleçam as relações entre esses dois universos no reconhecimento dos valores expressos por comportamentos, técnicas, manifestações artísticas e culturais. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997,p.21) .

A partir desses pressupostos foi fácil propiciar a interação dos alunos nas aulas, onde aquilo que eles vivenciavam em casa, a escola ouvia e mostrava exemplos iguais ou parecidos, orientando-os como deveriam agir para uma melhoria da qualidade de vida. Os alunos sentiam-se interessados por estarem contribuindo na redução dos problemas ambientais já que ouviam muito falar, mas não sabiam como podiam fazer para ajudar a solucionar esses problemas.

O projeto não acontecia somente em uma escola, mas em várias da Rede Municipal de Campina Grande, sempre era necessário ouvir os demais monitores das outras escolas, para assim percebermos que os problemas encontrados existiam em todas as escolas e juntos encontramos alguns subsídios para tentar solucioná-los, também se fez necessário ouvir todas as partes que se compõem à escola como pais, funcionários, professores, direção e técnicos com a finalidade de perceber como estavam vendo a questão do projeto e se este realmente estava sendo vivenciado na escola e na comunidade:

É desejável a comunidade escola refletir conjuntamente sobre o trabalho com o tema Meio Ambiente, sobre os objetivos que se pretende atingir e sobre as formas de conseguir isso. Esclarecendo o papel de cada um nessa tarefa. O convívio escolar é decisivo na aprendizagem de valores sócio e o ambiente escolar é o espaço de atuação mais imediato para os alunos. Assim, é preciso salientar a sua importância nesse processo. (PCN, Meio Ambiente e saúde, p.25,1997).

A partir do que mostram os Parâmetros Curriculares Nacionais, é preciso que a escola faça a interação daquilo que se faz e daquilo que se aprende para que se possa melhorar ou continuar o seu trabalho.

O projeto Chico Mendes, na Escola Municipal São Clemente, num primeiro momento não teve um resultado esperado, mas como tudo novo assusta, com o passar do tempo tanto a equipe pedagógica da escola como, os professores e alunos perceberam a necessidade dele naquele momento e a partir de visitas de campo feitas pelos monitores e alunos para detectar onde se encontravam os problemas mais visíveis da comunidade o projeto começou a se tornar algo que os alunos e professores esperavam a muito tempo , dando assim subsídios para os encontros. Os encontros contou com a participação tanto dos profissionais da Escola Municipal São



Clemente como da SEDUC (Secretaria de Educação , Esporte e Cultura) de Campina Grande, onde esse último nos davam subsídios para desenvolver o projeto na escola.A parceria escola e comunidade nos levou a realiza alguns eventos fora do muro da escola, como:

Palestras a respeito da violência no distrito; onde vários jovens estavam morrendo devido ao uso de drogas;

Conversa informal com adolescentes da escola sobre a gravidez na adolescência, tendo em vista que o problema estava sendo vivenciado pela escola;

Brincar na praça, onde levamos as crianças da escola para juntos com as crianças da comunidade vivenciar uma manhã de brincadeiras, através de brinquedos feitos com sucatas pelos mesmos;

Confecção de uma peça teatral pelos alunos que participavam dos encontros sobre a importância da alimentação, onde a mesma foi apresentada em todas as salas de aulas da escola;

Revitalização da horta escola;

O projeto foi vivenciado na escola de uma forma participativa, sem exclusão de nenhuma idéia que tivesse como ideologia abrilhantar o que se queria passar para todos.

O projeto com os monitores e monitoras teve duração de oito meses tendo início em maio e término em dezembro de 2006, onde os monitores seriam apenas uma fonte de ajuda para os professores, equipe técnica e funcionários da escola, e com suas saídas a escola continuaria com o projeto.

Portanto, é importante lembrar que cada um de nós, juntos ou sozinhos, pode participar da conservação do meio em que vivemos, basta acreditar que a educação é capaz de mudar o mundo e que todos devem fazer a sua parte. Enfim, só poderemos mudar a situação vigente no nosso planeta, se a educação cumprir o seu verdadeiro papel, o de transformação, o qual só será possível através de métodos que valorizem a vida e relacionamento com o outro.

Referências:

BRASIL.Secretaria de Educação Fundamental.**Parâmetros curriculares nacionais:** meio ambiente, saúde.Brasília:MEC/SEF,1997.

BRASIL.Secretaria de educação Fundamental.**Parâmetros curriculares nacionais:**ciências naturais.Secretaria de Educação Fundamental.Brasília:MEC/SEF,1997.

FREIRE.Paulo.**Pedagogia do oprimido.**22ed.São Paulo:Paz e Terra,1993

GUIMARÃES.Mauro.**A dimensão ambiental na educação.**Campinas:Papirus,1995.



RITA E CONCEIÇÃO: SÍMBOLOS DO MITO FEMININO MACHADIANO NA LITERATURA BRASILEIRA.

José Carlos REDSON

Bolsista CAPES

Maria Edileuza da COSTA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O mito feminino em machado de assis

A observação atenta do texto literário nos leva a fazermos diversas relações entendendo a literatura como um caminho vasto de significados, em que à luz da compreensão do leitor, podemos refletir sobre nossos dilemas e experiências a partir das leituras que fazemos.

Nesse ínterim, os textos de Machado de Assis têm um alto grau de complexidade, considerando os mais variados temas encontrados em suas entre linhas. Entre esses variados temas, destacamos a imagem feminina, fruto de estudos diversos no campo literário brasileiro, e que aparecem nos textos machadianos com um olhar especial. Na verdade, na maioria das vezes, são mulheres que fogem aos padrões oitocentistas, mulheres que suplantaram os resquícios de uma sociedade machista e escravocrata como era a de seu tempo. Por essas e por outras características, a mulher tornou-se uma espécie de mito literário nas obras desse escritor, imortalizando-se dentro de nossa literatura. Assim, é que necessitamos desvendar o universo que vivemos, nos respaldando na leitura e reflexão do texto literário, a exemplo os de Machado de Assis. É preciso entender sob quais estereótipos a imagem da mulher foi construída a partir de sua manifestação dentro da literatura, tendo em vista a contribuição de Machado de Assis como crítico ferrenho da sociedade da segunda metade do século XIX e por que esta é considerada como mito literário em suas narrativas.

De fato, quando pensamos em mito, direcionamos nosso pensamento ao mundo mítico, filosófico, religioso. Assim, desde a existência humana, somos cercados pelos mais diversos mistérios, que nos fazem refletir sobre questões em relação à nossa origem, para onde vamos ou quem somos na verdade. Dentre as várias respostas que encontramos ao longo da vida, o mito surge como uma alternativa para compreendermos o mundo que habitamos. Em relação a mito, Bastos (2002, 161) nos acrescenta que:

Cassirer trata do mundo mítico que é essencialmente um mundo de ilusão. A narrativa ficcional, da mesma forma, é um mundo de ilusão criado por uma pessoa, com elementos específicos para que o texto, ao ser lido, possa apreender o universo imagético do espectador. Ao ser seduzido, o leitor entra neste mundo de fantasia, ao mesmo tempo emprestando as suas emoções [...], ou seja, o poeta deve construir sua obra de forma verossímil e necessária, possível de acontecer, gerando no espectador a comoção e cartase das emoções.

Consequentemente, não podemos esquecer que a obra literária é, antes de tudo, um mundo de imaginação criado por alguém, tendo em vista uma determinada realidade em que se encontra inserido. O objeto literário está carregado de subjetividade e as palavras funcionam como armadilhas para suscitar nossos sentimentos, ou seja, tudo ocorre através da linguagem.

Assim, é que se configuram as obras de Machado de Assis, um mundo ficcional, mas que guarda muito de uma realidade extremamente complexa. Em suas obras encontramos um



desnudamento em relação à indiferença da condição social da mulher. A estrutura do país em fins do século XIX é transportada para dentro de suas obras através da escrita, enfocando a divisão social honrosa da sociedade. “O homem do seu tempo e de seu país deixava de ser um ideal e fazia figura de problema”, (SCHWARTZ, 2000 p. 11). A mulher resignada, revoltada, sofredora, traidora, anjo ou sujeito são personagens construídas pelo autor de forma distante, mas representam a sua revolta acerca da imagem feminina inserida numa sociedade extremamente patriarcal do século XIX. As personagens Rita e Conceição são exemplos desse tipo de construção e do mito literário presentes em suas obras.

Na verdade, Machado procurou desconstruir à imagem panfletária da mulher, subjugada nos moldes da sociedade do século XIX, numa íntima defesa à mulher levando a desconstrução da imagem feminina frente à superioridade do homem. Noutras palavras, “em sua obra, construção e destruição estão intimamente associadas” (SCHWARTZ, 1987 p. 170). Reforçando essa idéia, pode-se observar ainda que, nas obras de Machado, “as mulheres dominam a vida do homem, que sofre e se torna um destino nas mãos femininas. As mulheres são mais inteligentes, mais capazes de dar uma finalidade mais complexa à vida. As mulheres são francamente mais fortes que os homens”. (ANDRADE, 2002 p. 110).

O fato é que a mulher machadiana tornou-se um mito literário complexo, em que a mulher à sua revelia ganha especial atenção justo pela forma inovadora que ganha dentro dos textos de Machado de Assis, como exemplo os contos “Missa do Galo” e “Noite de Almirante”.

Lendo o conto “missa do galo”

A narrativa se constrói em torno basicamente de dois personagens principais: Conceição e Nogueira. Tudo acontece durante uma simples conversa em uma linda noite de natal. Nogueira é hóspede da casa do escrivão Menezes, casado com a respeitadíssima senhora Conceição. O escrivão, contudo, cultiva um relacionamento amoroso fora do casamento e sai costumeiramente à noite de casa, sempre com a irônica desculpa de ir ao teatro. Na verdade, todos sabem aonde ele vai, mas se omitem. Já Conceição, é conhecida por todos como a mulher perfeita, embora suporte as traições do marido com resignação e, com o passar do tempo, acabe achando isso normal. O hóspede se resume a um jovem rapaz de dezessete anos de idade. Calmo, retraído e tranquilo, havia sido acolhido com bom gosto pela família do escrivão Menezes, que se resumia na sua esposa Conceição, na mãe desta, D. Inácia e duas escravas. Adaptado aos costumes velhos da casa, ele pouco saía, nem mantinha grandes relações. Numa noite de natal, combina de ir à missa do galho com o vizinho. Antes, espera-o na sala lendo um romance. Conceição aparece e os dois travam uma longa conversa, em que ambos se deixam levar pelo momento de solidão em que se encontram. Apesar do diálogo normal, as atitudes tomadas por eles transparecem outro sentido; o desejo. Interrompidos pelo vizinho, o rapaz vai à missa pensando em Conceição. Ao partir de férias para Mangaratiba, Conceição parece voltar a ser o que era antes. Ao retornar, não a encontra mais, mas fica sabendo que enviuvara e se casara com outro.

Lendo o conto a cartomante

A narrativa da Cartomante gira em torno de um trio amoroso recheado de uma grande aventura entre as personagens Camilo, Vilela e Rita. Amigos de infância, Camilo e Vilela são separados pelas necessidades da vida. Enquanto o primeiro segue a carreira de emprego público, arranjado por sua mãe, o segundo: entra para a magistratura, vindo a abandoná-la algum tempo depois. Ao voltar para a província, Vilela está casado com uma formosa e bela mulher chamada Rita. Como não poderia deixar de ser, são recepcionados por Camilo que, a princípio tem uma grande admiração por Rita, comprovando o que diziam as correspondências recebidas do amigo até então. A verdadeira amizade dos dois logo se transformou numa harmoniosa convivência,



cheia de intimidades, até que um dia, por razões que Camilo não sabia explicar, estava envolvido numa relação amorosa com Rita. Tudo corria bem, até que Camilo passa a receber algumas cartas anônimas ameaçando-os. Rita, preocupada, vai à casa de uma cartomante, a fim de achar uma solução para o problema, e recebe dela a garantia de que nada poderia acontecer. Por garantia, Camilo resolve se afastar da casa do amigo, gerando possíveis desconfianças. Num certo dia, Camilo recebe um bilhete de Vilela convidando-lhe para ir a casa dele com urgência. Embora desconfiado, Camilo vai, mas ao caminho resolve passar na casa da cartomante, contrariando suas próprias crenças, e recebe também a garantia de que nada poderia acontecer. Ao chegar lá, depara-se com Rita morta no chão e, atacado por Vilela com dois tiros de revólver, cai morto no chão.

Análise das personagens

É indiscutível que a literatura de Machado de Assis tenha um estilo próprio com características próprias e únicas, de forma que suas personagens são dotadas de sentimentos contraditórios, sendo impossíveis de classificá-las como boas ou más. Mas com relação à condição social da mulher, Machado tem um papel especial. Mantendo-se à distância de suas personagens, o escritor procura suplantar os estereótipos culturais femininos da época, construindo personagens femininas fortes, dominadoras e muitas vezes punidas pelo sistema patriarcal do qual fazia parte. Dessa forma, conseguiu fazer com que estas personagens perdurassem ao longo dos anos nos estudos literários, demonstrando o mito feminino que criou com suas mulheres em seus romances e seus contos. Como exemplos desses mitos, destacamos as personagens Rita e Conceição, que vai desde a mulher forte e decidida até a mulher sentimental e medrosa.

Em “A Cartomante” apresentamos Rita como uma espécie de abdicação das certezas que tenta buscar no desconhecido as soluções para seus problemas. Já em “Missa do Galo” encontramos Conceição, uma mulher sentimental, que vivia um conflito de resignação, suportando com muita frieza as traições do marido escrivão. Ambas são mulheres do seu tempo com seus problemas sentimentais mal resolvidos e que acima de tudo mostram um lado da sociedade que estava presente na vida carioca.

O fato é que nos contos “A Cartomante” e “Missa do Galo”, assim como na maioria de suas obras, não aparecem uma resposta pronta e acabada. Os fatos acontecem de forma muito natural deixando sempre uma espécie de intriga para o leitor resolver. Certa de que estão encurralados e, a paixão dos dois ameaçada, “Rita” recorre às forças do além para buscar a qualquer custo a sua plenitude, que está na relação clandestina que mantém com o melhor amigo do seu marido. Pode-se perceber claramente o medo de “Rita” em perder o amor de “Camilo”, mas ao mesmo a sua força e determinação em convencer o amante a acreditar nas palavras da cartomante, se mostrando uma personagem totalmente distante da figura feminina oitocentista. Podemos ver isso no fragmento:

- Rita, ria. Os homens são assim; não acreditam em nada. Pois saiba que fui, e que ela adivinhou o motivo da consulta antes mesmo que eu lhe dissesse o que era. Apenas começou a botar as cartas, disse-me: “A senhora gosta de uma pessoa...” Confessei que sim, e então ela continuou a botar as cartas, combinou-se, e no fim declarou-me que eu tinha medo que você me esquecesse, mas que não era verdade... (ASSIS, 1999 p. 32).

Enquanto Rita se destaca pela sua força e determinação, Conceição representa a mulher temente ao marido, capaz de suportar uma traição e de esconder os mais profundos desejos. Ao seu lado, Nogueira vive de acordo com os costumes estabelecidos na família e, apesar de retraído



se depara com um desabafo de uma mulher madura, solitária e cheia de desejos, assim como ele, aos dezessete anos. É justo naquela conversa tímida, tarde da noite que o jovem passa a olhá-la com outros olhos, como se lamentasse a vida que ela levava. Observem a maneira como ele a descreve no momento em que entra na sala, dando à Conceição um ar especial, de mulher sedutora, bonita e capaz de despertar os mais profundos desejos de um homem: "Conceição entrou na sala, arrastando os chinelos de alcova. Vestia um roupão branco, mal apanhado na cintura. Sendo magra, tinha um ar de visão romântica, não disparatada com meu livro de aventuras" (ASSIS, 1999, 172).

Em outras palavras, aquela não era a mulher que ele tinha costume de ver todo o dia, tinha ganhado uma graça especial, que só agora conseguia enxergar. Conceição assim como Rita tinha uma espécie de sedução especial, mesmo que quisesse esconder isso. Machado de Assis trouxe para dentro de suas narrativas as mulheres que se escondiam por trás da cortina da aparência, contudo sem chocar seu público leitor, que eram justamente as mulheres de seu tempo. Enquanto Conceição se mostra tímida, retraída, Rita se apresenta como a mulher que conduz a situação. Diferentemente do que pregava os padrões culturais da sociedade da época, Rita é uma personagem feminina forte e dominadora, sagaz e esperta, que leva uma paixão clandestina às suas últimas consequências, chegando a perder a vida por causa disso e levando o amante pelo mesmo caminho. Tanto é visível a sua força sobre os homens, que Camilo mesmo não crendo nas palavras da cartomante, acaba por se convencer de sua veracidade algum tempo mais tarde, e Rita não precisou travar com ele nenhuma luta ou batalha.

De fato, Rita é uma personagem que está muito distante da imagem feminina construída em fins do século XIX, justamente pela sua força e determinação ao longo da narrativa. Porém, carrega consigo algumas características da manifestação feminina dentro do universo literário pelas mãos de um escritor masculino, como sedutora, perigosa e traidora. O interessante observar é que Machado de Assis, não faz isso para tão somente seguir os arquétipos de uma sociedade patriarcal ou os padrões da cultura ocidental, mas ele procura desvendar as marcas convencionais da mulher, construindo uma imagem feminina totalmente adversa dos padrões oitocentistas. Rita é uma personagem construída à distância frente à ingenuidade da personagem masculina como prova de superação da mulher, como podemos observar no trecho a seguir; em que Camilo conhece Rita:

...Camilo confessou de si para si que a mulher do Vilela não desmentia as cartas do marido. Realmente era graciosa e viva nos gestos, olhos cálidos, boca fina e interrogativa. Era um pouco mais velha que ambos... Camilo era um ingênuo na vida moral e prática. Faltavam-lhe tanto a ação do tempo, como os óculos de cristal, que a natureza põe no berço de alguns para adiantar os anos. Nem experiência, nem intuição.

Consequentemente, Rita e Conceição são personagens que divergem pelo seu comportamento, pois enquanto a primeira é audaciosa, não teme às consequências de seus atos; a segunda teme a reação da sociedade e prefere voltar a ser o que era antes, do que se entregar aos seus desejos de traição. Isso serve para mostrar também a força masculina que perdurava na sociedade daquele tempo, o homem podia viver uma relação extraconjugal, a mulher não. Contudo, é impossível deixar de ver as marcas de desejos que envolvem Conceição e Nogueira naquela noite, muito embora, tudo seja dito por ele. O rapaz parece ter certeza da atração que a mulher sente por ele:

Conceição ouvia-me com a cabeça reclinada no espaldar, enfiando os olhos por entre as pálpebras, sem os tirar de mim. De vez em quando, passava a língua pelos beiços para umedecê-los. Em seguida via-a endireitar a cabeça, cruzar os



dedos e sobre eles pousar o queixo, tendo os cotovelos nos braços da cadeira, tudo sem desviar de mim os seus grandes olhos espertos (Idem, 1999, 173).

É claro o envolvimento de Conceição e o rapaz através dos olhares, ela permanece parada, encantada, ele, satisfeito por ser o objeto de desejo, uma vez que também a deseja. Ela se caracteriza não pela mulher decidida, dominadora como Rita, mas como a mulher carinhosa, carente, pois a solidão e o esquecimento do marido são fatores que a levam viver naquele conflito. Nos contos de Machado de Assis, encontramos vários tipos de mulheres, umas marcadas pela resignação, outras pela determinação e ousadia, caso de Rita.

Como se pode perceber, Rita se sobrepõe a Camilo tanto físico quanto psicologicamente. O narrador se mantém à distância; mas constrói uma personagem feminina que vai além das barreiras do tempo, capaz de transformar o espírito de Camilo. É importante olhar para a forma como o narrador apresenta Rita, “dama formosa e tonta”, e Camilo; “ingênuo na vida moral e prática”, de forma que podemos observar o poder feminino em relação ao masculino. Percebiam a indefesa de Camilo frente ao poder sedutor de Rita:

Camilo quis sinceramente fugir, mas já não pôde. Rita como uma serpente foi se acercando dele, envolveu-o todo, fez-lhe estalar os ossos num espasmo e pingou-lhe o veneno na boca. Ele ficou atordoado e subjugado. Vexame, bustos, remorsos, desejos, tudo sentiu de mistura; mas a batalha foi curta e a vitória delirante. Adeus, escrúpulos!... (Idem, p. 134)

Mergulhando nesse mundo complexo, é que se percebe a força e ousadia que Machado de Assis dispensou às mulheres de suas obras, de forma que se imortalizaram dentro da literatura, como marcas representativas de um tempo, de uma sociedade e de uma história. O que justo pode-se observar sobre os mitos, pois os mesmos não morrem, estão sempre ressuscitando, dando margens de reflexões a quem desejar conhecê-los. Acerca desse fato, Souza (2008, 1712), nos relata que:

De certo modo, portanto, o mito não morre, pois suas imagens, símbolos e alegorias ainda exercem grande fascínio coletivo e são o alimento não só da literatura, mas do cinema, da televisão e das artes plásticas, o que não significa que, nesses objetos artísticos, tais imagens se apresentem em seu estado primitivo e de forma tão evidente.

Sumariamente, as personagens femininas de Machado de Assis podem ser consideradas mitos literários, pois representam muito mais do que uma simples realidade de seu tempo, mas a nossa própria realidade, tendo em vista o lugar que ele concedeu às mulheres em suas obras. São personagens criadas com ousadia para a época, mas que permanecem vivas no contexto de cada um de nós. Rita e Conceição são exemplos de mulheres que tiveram um papel importante na superação dos estereótipos sociais de seu tempo e que se eternizaram, assim, como tantas outras de Machado de Assis, dentro do espaço literário brasileiro. Na verdade, “o conto de Machado joga por terra as ilusões românticas e procura mostrar faces escondidas por trás de máscaras sociais. É um excelente exemplar da obra madura da escrita” (RODRIGUES & SANTOS _In: SOUZA, 2005 p. 102).

Assim, em “Missa do Galo” com a personagem Conceição estão implícitos os desejos carnais de uma mulher que não pode declarar seus sentimentos, talvez temendo a reação da sociedade. No entanto, se vê numa situação tremendamente perigosa, em que está prestes a cometer um ato de traição. É insustentável o desejos que ambos sentem um pelo outro:



E não saia daquela posição, que me enchia de gozo, tão perto ficavam nossas caras. Realmente, não era preciso falar alto para ser ouvido; cochichávamos os dois; eu mais que ela, por que falava mais, ela às vezes ficava séria, muito séria, com a testa um pouco franzida. Afinal, cansou, trocou de atitude e de lugar (Idem, 1999, 178).

De fato, percebemos que tudo acontece de forma natural, mas no momento exato, ela procura evitar, demonstrando seu medo e desespero. A conversa é marcada por pausas, como forma de separá-los. Assim, fica para o leitor a possibilidade de conviver com o aberto, com o não resolvido, muito embora em “A Cartomante”, Rita é a expressão das certezas, pois assume o que fez enfrentando tudo e todos, lhe custando à própria vida. Em “Missa do Galo”, Conceição volta à sua mesmice e continua sua vida, e só casa com outro depois que fica viúva, ou seja, é fiel ao marido até os últimos momentos.

Enfim, temos na personagem Rita e Conceição a representação de uma imagem feminina que já se anunciava dentro do universo literário, distante da realidade da qual fazia parte. Machado soube com muito desdém, criticar os aspectos sócio-culturais de uma sociedade extremamente patriarcal se mantendo à distância dos fatos, e, através de personagens como estas, desafiar o patriarcado e o ideal de dominação machista, numa espécie de denúncia da força e do poder que a mulher adquiriria ao longo dos anos vindouros.

Referências s

ANDRADE, M. **Aspectos da Literatura Brasileira**. 6 ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002

ASSIS, M. de. **Contos Escolhidos**. São Paulo: Klick, 1999.

BASTOS, F. A. **O Mito e a Identidade no Romance:** a mulher que escreveu a Bíblia de Moacyr Sciliar. ____ In: **Revista Letras de Hoje/Curso de Pós-graduação em Letras**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 37, n.º 02, p. 159-171, junho, 2002.

RODRIGUES, E. M. & SANTOS, K. J. C. **Indicação para leitura de “Os melhores Contos” de Machado de Assis.** _In: SOUZA, A. L. M. de (Org.) **Literatura no vestibular UEPB/2006**. Campina Grande: Bagagem, 2005.

SCHWARTZ, R. **Que horas são?:** ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SCHWARTZ, R. **Um Mestre na Periferia do Capitalismo.** São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34, 2000.

SOUZA, E. B. **Iracema: um mito literário gerador de nacionalismo literário.** ____ In: **Anais da VI SELLP** – Semana de Estudos Lingüísticos e Literários de Pau dos Ferros: **Tendências e abordagens em lingüística, literatura e ensino.** Campus Avançado Prof.^a Maria Elisa de Albuquerque Maia – CAMEAM/UERN. Organizado por Antônia Marly Moura da Silva. et al. Pau dos Ferros: Queima Bucha, 2008.



A UTILIZAÇÃO DA CHARGE NO ENSINO DE HISTÓRIA

José Emerson Tavares de Macêdo

Bolsista PIBIC/CNPq/UEPB

Eraldo Eronides Maciel

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Introdução

Este pesquisa apresenta uma proposta do uso da charge, como valioso recurso didático-pedagógico possível de ser facilmente utilizado em sala de aula no decorrer do processo ensino-aprendizagem a partir do ensino fundamental até o superior. Tal atividade requer a compreensão e interpretação da charge, com base nas inferências que o aluno possa realizar de acordo com seu conhecimento de mundo.

Outro aspecto importante na utilização desse recurso é a sua proximidade com o cotidiano, pois a charge geralmente é encontrada em jornais e revistas tratando temas atuais, atemporais, divertindo e marcando épocas. Além disso, permite que o aluno passe a entender a imagem como discurso, atribuindo-lhe sentidos sociais e ideológicos. Sabe-se que a valiosa contribuição dos aspectos visuais é bem recebida pelos alunos.

Esta pesquisa pode servir como um facilitador da integração prática, como subsídio para professores de história que tem como um dos grandes objetivos atuais é desconstruir a visão de que a História é “decoreba”.

Humor

No mundo dominado pelo imperialismo das sensações quer sejam auditivas ou visuais, nos deparamos com textos visuais diluídos no cotidiano do espaço urbano a todo o momento. São textos não-verbais que despertam e chamam a atenção do leitor como os outdoors, cartazes, vídeos, cartuns, charges e caricaturas. Artefatos culturais ou produtos, chamados por Marc Ferro de “*imagem-objeto*”, que se integram ao mundo, comunicando. (1989, p. 87). Portanto, são instrumentos de disseminação da informação histórica e cultural, destinados a difundir a memória histórica.

As imagens nem sempre tiveram grande importância para a historiografia, pois durante muito tempo, elas eram consideradas como um elemento ilustrativo, não fundamental para a explicação da história. Segundo Ulpiano Bezerra de Menezes, o potencial cognitivo da imagem se dará a partir da História da Arte, no século XIX, também nesse mesmo século, a Antropologia Visual e a Sociologia Visual, seguindo as trilhas abertas pela História da Arte, vão se encaminhando no sentido da percepção das iconografias e seu potencial cognitivo. Menezes (2003, p.12) afirma que,

Na antigüidade e na Idade Média não há traços de usos cognitivos da imagem, sistemáticos consistentes. Ao contrário, dominava o valor afetivo, envolvendo não só relações de subjetividade, mas, sobretudo a autoridade intrínseca da imagem. Autoridade independente do conhecimento, mas derivada do poder que atribuía efeito ao próprio objeto visual. O primeiro campo do conhecimento em que se terá um reconhecimento sistemático do potencial sistemático do potencial cognitivo da imagem visual é a História da Arte, que se consolida no século XVIII – e não por acaso, já que se trata de seu objeto referencial específico.



Foi a partir da Escola dos Annales que a forma de pensar e fazer história mudou. As primeiras gerações dos Annales revolucionaram o conceito de documento histórico, a grande ênfase na utilização das imagens como fonte será dos Annales significou um desenvolvimento extraordinário de temas novos e um interesse marcante pelo emprego de novos tipos de fonte. Na terceira geração conhecida por Nova História (*Nouvelle Histoire*), houve uma sensível mudança na construção da História, onde várias fontes de pesquisa passaram a ser utilizadas pelos historiadores.

A partir de então, o historiador passou a abordar os mais diferentes temas, Segundo afirma Tétart (2000) citado por: (SOUZA, 2007, p.15) “Nova História enriqueceu fundamentalmente a reflexão histórica: às outras ciências; inscrição do homem na globalidade de seu entorno natural, técnico, afetivo, simbólico, etc.”. Ainda, citando Burke (1992, p.11) “[...] a nova história começou a se interessar por virtualmente toda a atividade humana” e que “todo o material do passado é potencialmente admissível como evidência para a história”.

De acordo com as citações acima, o historiador passou a abordar os mais diferentes temas, já que a “Nova História” enriqueceu fundamentalmente a reflexão histórica. O historiador que emprega a imagem como fonte histórica precisa ver além da imagem, decifrar seus códigos, fazer uma leitura crítica. As imagens são representações do mundo elaboradas para serem vistas. Como afirma Pesavento (2004, p.86).

As imagens estabelecem uma mediação entre o mundo do espectador e do produtor, tendo como referente à realidade, tal como, no caso do discurso, o texto é mediador entre o mundo da leitura e da escrita. Afinal, palavras e imagens são formas de representação do mundo que constituem o imaginário.

A importância de se trabalhar com a produção humorística de um dado período, justifica-se principalmente aquelas que evidenciam as manobras do poder instituído, no caso específico deste estudo, o período militar, quando há uma nova configuração de estado. Um dos aspectos a ser destacado no que diz respeito à importância do humor visual na imprensa, deve-se à constatação da força crítica, quando nos posicionamos enquanto historiadores. Nesse sentido podemos contribuir, quando ressaltamos o descaso que atinge a documentação visual enquanto fonte histórica na academia ou nos centros de estudo, mais habituados e afeitos a aceitar a palavra como única forma de expressão, impondo certo dogmatismo cultural.

Destacamos que a não aceitação desse tipo de leitura, deve-se a uma visão estereotipada do poder da iconografia humorística, ou seja, a suposta idéia de uma objetividade e transparência da arte caricatural, considerada sem importância e secundária para a análise das experiências culturais, sociais ou políticas de um povo. Parte do menosprezo ao estudo do humor visual deve-se ao tipo de concepção inserida no campo da criação artística. De acordo com Paiva (2002, p.19):

A iconografia é tomada agora como registro histórico realizado por meio de ícones, de imagens pintadas, desenhadas, impressas, ou imaginadas e ainda esculpidos, modelados, talhados, gravados em material fotográfico e cinematográfico. São registros com os quais os historiadores e os professores de História devem estabelecer um dialogo continuo. É preciso saber indagá-los e deles escutar as respostas.

Além da importância cultural, ideológica e social, as iconografias humorísticas registram, constroem fatos cotidianos através dos elementos risíveis, historiando os aqui e agora, os instante-tipo, que foram se sedimentando na memória popular, mas que através dos intelectuais do traço são reinventados e apropriados através das práticas sociais.



A charge

O termo charge é proveniente do francês “charger” (carregar, exagerar). Sendo fundamentalmente uma espécie de crônica humorística, a charge tem o caráter de crítica, provocando o hilário, cujo efeito é conseguido por meio do exagero. Ela se caracteriza por ser um texto visual humorístico e opinativo, criticando um personagem ou fato específico. Segundo (RABAÇA e BARBOSA, 1978: 89), a charge é um tipo de cartum “cujo objetivo é a crítica humorística de um fato ou acontecimento específico, em geral de natureza política”. De acordo com estes autores, uma boa charge deve procurar um assunto atual e ir direto onde estão centradas a atenção e o interesse do público leitor. A construção da charge é também muitas vezes baseada na remissão a outros textos, verbais ou não. O que a torna singular é o modo perspicaz como demonstra sua capacidade de congregar, num jogo de polifonia e ambivalência, o verso e o reverso tematizado

A charge é um tipo de texto atraente aos olhos do leitor; pois, a imagem é de rápida leitura, transmitindo múltiplas informações de uma só vez. A charge é “uma fonte histórica das mais ricas, [...] é uma fonte como qualquer outra e, assim como as demais, tem que ser explorada”. (PAIVA, 2002, P.17). No entanto, o leitor do texto chárgeo tem que estar bem informado acerca do tema abordado para que possa compreender e captar seu teor crítico. Afinal, ali está focalizada e sintetizada uma certa realidade. E somente os que conhecem essa realidade efetivamente entenderão a charge.

Ela pode ser definida como uma modalidade de linguagem iconográfica e que se caracteriza essencialmente por sua natureza dissertativa e ideológica, além de primar pela presença do humor com o propósito de denunciar, criticar e satirizar através do apelo ao exagero, também deve ser reconhecida em seu potencial como fonte histórica, capaz de contribuir para a reflexão sobre uma determinada época, pois expressa e transmite, assim como toda configuração visual, idéias, sentimentos, valores e informações a respeito de seu tempo e lugar, bem como de outros tempos e lugares.

A produção de uma charge está necessariamente vinculada ao contexto sócio-histórico imediato e, portanto, apresenta elementos concretos para análise do seu respectivo tempo histórico. A charge, como também pretendemos mostrar neste trabalho, é mais do que um instrumento ideológico a serviço de um ideal político; ela é, para além disso, uma importante fonte histórica capaz de fornecer elementos preciosos para reconstituir uma história, tomado como produto de um tempo e de um lugar sócio-histórico.

Se a História Cultural visa a atingir as representações, individuais e coletivas, que os homens constroem sobre o mundo, a História Cultural do Político difundiu-se, tendo como uma de suas preocupações centrais a definição de uma cultura política. A História Cultural trouxe novos aportes ao político, colocando questões renovadoras e sugerindo novo objetos, trazendo assim uma renovação do político. Essa história política renovada teve, a rigor, ainda muito a ver com as novas formas assumidas pelos movimentos políticos, fazendo uso da mídia e, cada vez mais, apostando na credibilidade obtida pelas imagens e pelos discursos.

A palavra iconografia pode ser traduzida literalmente como “escrita da imagem” e vem do grego eikon (imagem) e graphia (escrita). Pintura, desenho, gravura, fotografia, arquitetura, cinema, são exemplos de artes visuais. De acordo com Paiva (2002, p. 19)

A iconografia é tomada agora como registro histórico por meio de ícones, de imagens pintadas, desenhadas, impressas, ou imaginadas e ainda esculpidos, modelos, talhados, gravados em material fotográfico e cinematográfico. São registros com os quais os historiadores e professores de História devem estabelecer um dialogo continuo. É preciso saber indagá-los e deles escutar as respostas.



Neste sentido, entendemos que a imagem só responde quando é inquirida, porque, caso não haja uma interlocução, ela nada fala, nada transmite. A charge, é um exemplo de linguagem iconográfica, ela vem acompanhada de textos ou palavras, uma vez que o elemento lingüístico se torna importante para explicitar a sua intencionalidade ou completar o sentido humorístico e político. Costumamos chamar de novas linguagens, diversos recursos e metodologias, atualmente, focos de debates em torno da renovação do ensino de História. São possibilidade de trabalhar com as linguagens iconográficas, sonoras, poéticas, literárias, humorísticas, dentre outras. Evidentemente que são linguagens diferenciadas, cada uma tem a marca da especificidade, porém, todas elas são representações pois são, no dizer de Chartier (1989, p.29)

[...] configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diversos grupos, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significa simbolicamente um estatuto e uma posição [...].

As representações são elaboradas pelos diversos grupos sociais, nada harmoniosas. São visões de mundo que se quer projeta no imaginário social, são produtos de conflitos e embates, por isso, contraditórias. Falando em linguagens diferentes, elas nada têm de imparcialidade ou inocência, pelo contrário, estão a serviço dos grupos que estão no poder e dos que querem um dia alcançá-lo, dos regimes políticos e ideológicos e das várias configurações identitárias.

A charge por ser um texto imagético, tem na sua capacidade levar informações não apenas aos “assinantes” de jornais, diante das novas linguagens que estão sendo trabalhada em sala de aula no caso de novas metodologias, a charge pode ser muito bem trabalhada por professores de história, pois as charges têm a capacidade de prender a atenção dos alunos. Costumamos chamar de novas linguagens, diversos recursos e metodologias, atualmente, focos de debates em torno da renovação do ensino de História. São possibilidade de trabalhar com as linguagens iconográficas, sonoras, poéticas, literárias, humorísticas, dentre outras. Evidentemente que são linguagens diferenciadas, cada uma tem a marca da especificidade, porém, todas elas são representações.

Portanto justifica-se pensar da importância do uso da charge para as leituras dos fatos históricos, de uma maneira diferente, através da satirização reportado no humor das charges, podemos compreender como foi observado o governo de João Baptista Figueiredo como também o movimento das Diretas Já. Desta forma abarcamos a idéia de que a charge, embora traga o riso para alguns ela pode trazer ódio para outros, já que se trata de uma arma política.

Ensino de História

Ao falarmos em construção do conhecimento histórico escolar, estamos considerando não só aquele tipo de conhecimento que o aluno traz para a escola, mas também aquele que é aperfeiçoado na mesma, formando o que chamamos de conhecimento histórico escolar. Segundo Bittencourt (2005, p.25) diz que;

O conhecimento histórico escolar é uma forma de saber que pressupõe um método científico no processo de transposição da ciência de referência para uma situação de ensino, permeando-se em sua reelaboração, com o conhecimento proveniente do ‘senso-comum’, de representações sociais de professores e alunos e que são redefinidos de forma dinâmica e contínua em sala de aula. ‘Nenhuma disciplina escolar é uma simples filha da ‘ciência-mãe’, advertiu-nos Henri Moniot, e a história escolar não é apenas uma transposição da história acadêmica, mas constitui-se por intermédio de um processo no qual



interferem o saber erudito, os valores contemporâneos, as práticas e os problemas sociais.

Portanto, o conhecimento histórico escolar compreende a soma de vários conhecimentos: o acadêmico, o popular e as vivencias do cotidiano do aluno. Para desenvolvemos o conhecimento histórico, é necessário analisarmos como se desenvolve a consciência histórica humana. Circe Bittencourt, ainda, faz outra colocação sobre o ensino de Historia:

O ensino de Historia pode possibilitar ao aluno ‘reconhecer a existência da historia crítica e da historia interiorizada’ e ‘a viver conscientemente as especificidades de cada uma delas’. O estudo de sociedades de outros tempos e lugares pode possibilitar a constituição da própria identidade coletiva na qual o cidadão comum está inserido, à medida que introduz o conhecimento sobre a dimensão do ‘outro’, de uma ‘outra sociedade’, ‘outros valores e mitos’, de diferentes momentos históricos. Identidade e diferença se complementam para a compreensão do que é ser cidadão e suas reais possibilidades de ação política e de autonomia intelectual no mundo da globalização, em sua capacidade de manter e gerar diferenças econômicas, sociais e culturais como as do nosso país. E, nessa perspectiva é preciso considerar o papel do professor na configuração do *currículo real*, ou *interativo*, que acontece na sala de aula, lembrando que ele é sujeito fundamental na transformação ou na continuidade do ensino da Historia. (Idem. 27).

O ensino de Historia visa contribuir para a formação de um ‘cidadão crítico’ diante da sociedade em que vive. Ao estudar as sociedades passada, a História contribui para que o aluno compreenda o tempo passado, e perceba-se como membro da sua sociedade, e portanto que possa contribuir para uma sociedade mais justa.

A utilização da charge na sala de aula

Uma das questões históricas e culturais atuais tem sido a forma como se registra a associação entre imagem, arte e História. Nessa perspectiva convém destacar a reflexão de Menezes (2003) quando comenta: “é significativo que alguns dos estudos que vem trabalhando no campo artístico produzam conhecimento histórico da melhor qualidade e, de fato historicizam as imagens, mas não tem a pretensão de fazer História Social da Arte”. (2003: 12), destacando que foi na virada da década de 1980 que eles deram não só uma convergência de varias abordagens.

Desse modo, as iconografias introduzidas no campo das pesquisas educacionais e historiográficas, possibilitam aos professores desvendar mundos desconhecidos. De certa forma, “porque as temáticas associadas ao sentimento, paixões, subjetivo, e cotidiano, se identificavam com o indivíduo e sua vida privada, mas não eram considerados objetos relevantes para História” (NEVES, 2003: 70).

A proposta da utilização da charge vem para conseguir unir conceitos, conteúdos e normas ao conhecimento de mundo do discente, para que dessa forma o aprendizado não seja passageiro, que se mantenha e evolua conforme as novas informações que o aluno for recebendo ao longo de sua formação acadêmica. A charge é aquela que une a imagem ao texto e às normas, fazendo com que o aluno consiga entender o que se passa, e não tenha que decorar ou repetir as normas e os padrões que estão sendo ensinados.

Ela deve ter uma ligação direta com o conteúdo que está sendo lecionado no momento, não se desviando do assunto em foco, isto é, o professor como orientador deste recurso, deve ter objetivos pedagógicos em relação à escolha do material a ser trabalhado, para que este não se perca durante o processo de compreensão e de interpretação, e assim consiga trocar informações



sobre o conteúdo que está sendo passado. Essas escolhas devem ser incaradas tão significativas como se faz na escolha dos materiais didáticos que são levados pra sala de aula.

Ressaltamos a questão da *transparéncia da imagem*, quando o foco da atenção é direcionado para a representação interna do quadro, limitando-se a identificar tipos sociais, fatos caracterizados no traço. Assim, ressaltamos que não importa apenas identificar o que está representado, mas dar respostas, aos por quês, como o cronista do traço desenhou dessa forma, situando-o temporalmente dando respostas a partir do que está por traz do desenho. Segundo Souza (2004 p.254)

Além da contextualização, considerada em História uma questão essencial para não correr o risco de isolarmos o acontecimento, fato ou personagem. É preciso ter uma bagagem prévia e acumulada de conhecimentos, em termos de conteúdos. Essa é a função do professor, ter um conhecimento prévio, ou seja, fazer uso da sua bagagem cultural e histórica, trazendo a baila outras leituras para contextualizar o acontecimento. Dessa forma, o professor, enquanto mediador, transcende a configuração interna da dimensão visual, não se limitando a perceber apenas os indícios visuais ali representados.

Lançar mão deste recurso que é a charge em sala de aula é dar a chance de o aluno adentrar outros universos, conhecer outros discursos, debater sobre sua realidade e ter novas maneiras de expressar uma opinião, estando atualizado com o que está acontecendo ao redor. Dessa forma, o trabalho a ser realizado pode ajudar a melhorar a qualidade das aulas, diminuir os índices de evasão e repetências entre os alunos e estimular os professores a modificar sua prática pedagógica com o objetivo de modificar o papel passivo do aluno (mero receptor de conhecimentos) tornando-o um ser ativo e participativo podendo mudar a realidade na qual está inserido.

Tendo em vista que essa é uma das formas em que propomos para trazer uma discussão na melhoria do ensino de história, ressaltarmos de que há outras formas de tornarem as aulas mais construtivas, como: (literatura, fotografias, filme, cordel, entre outros), não deixando apenas o professor, juntamente com o livro didático reproduzir conhecimentos, mas que o aluno possa ter uma visão crítica dos conteúdos de História. Contudo, as charges possuem uma dosagem cômica, crítica e irreverente em uma medida suficiente para colaborar com o ensino de História.

Pode-se concluir que o uso da charge em sala de aula é um poderoso aliado dos professores. A charge tem um grande aproveitamento, já que através do uso da iconografia juntamente com o humor que é uma das características da charge, sem deixar de lado a crítica que ela carrega, que vai ser fundamental para o despertar do aluno para o ensino de história.

Considerações finais

Este trabalho vem a contribuir no projeto de iniciação científica /PIVIC da UEPB, que está em andamento, já que o grande objetivo desse projeto é fazer uma análise das charges publicadas no Jornal Diário da Borborema, tendo em vista que a utilização da charge não é de apenas criticar um sistema ou um governo político. Ela se insere nas “novas” metodologias no ensino de história. Com isso percebemos que fazer uma análise das charges desse projeto leva contribuições não apenas a esfera do político, mas também para o ensino de história.

As imagens invadem cada vez mais o nosso cotidiano, tornando impossível deixar de lado as possibilidades que oferecem no campo pedagógico e no cotidiano da sala de aula. Sabemos que as reflexões teóricas sobre a utilização da imagem ou sobre as iconografias ou ainda os trabalhos sobre a pedagogia do olhar, são ainda embrionários, e no caso da escola brasileira quase inexistente.



Percebemos que há na charge um grande potencial para ser utilizada em salas de aula, a “maioria dos estudantes”, rejeita a disciplina de História. São relatos na grande maioria dos professores e estagiários dessa disciplina, muitos deles colocam a História como “decobreba”, e não como uma ciência que se reflete a sociedade no passado aos dias atuais, observando os processos de rupturas e continuidades em que a História promove.

Por isso é necessário que o professores de História busque concientizar o seu aluno da importância que o conhecimento da história tem para ele, pois ele faz parte da história de uma sociedade. O uso da charge em sala de aula possibilitaria mais descontração, o que levaria o estudante a se interessar pelo conteúdo transmitido. Assim o professor tornaria suas aulas mais dinâmicas.

Compreendemos que há uma enorme dificuldade em utilizar esse tipo de recurso já que são poucos os estudos ligados a essa temática. E que por algumas vezes não há como o professor utilizar a charge para determinado conteúdo, pois ela pode até existir, mas o seu acesso acaba dificultando o jogo entre o ensino e aprendizagem dos conteúdos de História. A outros problemas como o pouco tempo em que o professor tem para poder procurar, selecionar e analisar a charge para leva para sua turma, esse problema é devido alta jornada de trabalho que o professor se submete chegando a muitos deles a trabalharem os três turnos do dia.

Referências

- BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações.** Lisboa: Difel, 1990.
- MENEZES, Gilda. **Como usar outras linguagens na sua sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2000.
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. **Fontes Visuais, Cultura Visual, História Visual: Balanço Provisório, Propostas Cautelares.** Revista Brasileira de História, vol 23, nº 45. Associação Nacional de História. São Paulo, Brasil, 2003.
- NEVES, Joana. **Onde está a graça que eu não vi? o riso e a representação na história.** João Pessoa: Almeida, 1997.
- PAIVA, Eduardo Augusto, **História & Imagens.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- RABAÇA, C.A & BARBOSA, G. **Dicionário de Comunicação.** São Paulo: Ática, 1978.
- SOUZA, Maria Bernadete Gomes de. **Humor Collor(rido):** representações cômicas da Era Collor no Jornal da Paraíba (1989-1992). Campina Grande: UEPB, 2007.
- SOUZA, Maria Lindaci Gomes de. **Desvelando máscaras:** a charge como modalidade de leitura do cotidiano. Natal: UFRN, 2000.
- _____. **Iconografia humorístico no ensino de História:** modalidades de uso no cotidiano da sala de aula. Tese de Doutorado em Educação, Natal: UFRN, 2004. (320 pp).



EDUCAÇÃO E GEOGRAFIA: A CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS GEOGRÁFICOS NO ENSINO ESCOLAR E IMPORTÂNCIA PARA O SUJEITO NO ESPAÇO VIVIDO

José Erimar dos SANTOS

Maria José Costa FERNANDES

Universidade do Estado do Rio Grande Norte (UERN)

Considerações iniciais

Falar de construção de conceitos é falar de conhecimentos construídos a partir de um processo, o processo de ensino-aprendizagem. Este faz parte da educação formal sendo típico do ensino escolar.

Sendo, geográficos são, dessa forma, conceitos científicos. Isso nos remetem, considerar esse processo como um campo de direções opostas, uma vez que se tem de um lado o aluno, com o seu conhecimento cotidiano e o professor com o conhecimento científico. Dessa forma, é preciso considerar esse processo dando-se ênfase ao todo que se configura nas partes e/ou sujeitos mais diretos desse ato: o professor, o aluno e o saber. Esse todo é o processo de ensino-aprendizagem que se dá de forma incompreensível sem o conhecimento de suas partes. Assim, conforme Pascal (*apud* MORIN, 2005, p. 37) é [...] *impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tampouco conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes*. Conhecendo-se, portanto, o todo e as partes, leva-se em consideração que esse processo se dá pela relação entre os sujeitos: professor-aluno e aluno-aluno e aluno-saber, permeada pela intervenção do professor. Dessa maneira, temos uma construção social de conceitos.

Diante disso, se pretende através deste trabalho, por meio de discussões teórico-metodológicas e didáticas, tecer algumas considerações acerca do processo de construção de conceitos geográficos, enfocando suas importâncias para o sujeito no espaço geográfico uma vez que se tem a preocupação, na ciência geográfica, de formar cidadãos críticos e participativos dentro da(na) teia de relações sociais que permeiam a sociedade. Assim, é imprescindível que oportunizemos as condições, e os instrumentos necessários para que o sujeito conheça e compreenda o espaço em que vive.

1. Ensino-aprendizagem enquanto processo

O termo ensino-aprendizagem nos remetem a idéia de ensino enquanto parte do processo da educação formal - ensino escolar. Partindo desse pressuposto, tem-se como denominação dessa expressão o processo de construção de conhecimento mediado pelo sujeito “dono” do saber a ser “transmitido”, “repassado”, o professor.

Essa construção de conhecimento tida como a ação de ensinar é uma intervenção e uma reflexividade e não uma transmissão e/ou repasse de saber. Intervenção no sentido de os processos intelectuais e efetivos do aluno ser conflitados e substituídos pelos processos intelectuais da educação formal. Essa intervenção é o que se poderia chamar de relação do aluno com os objetos de conhecimento. Isso porque, segundo Cavalcanti, *ensinar é uma intervenção intencional nos processos intelectuais e efetivos do aluno [...]*. (1998, p. 137-138). É uma reflexividade por nem ser passivo o aluno nem o professor, ambos interagem nesse processo. O aluno com sua *experiência sociocultural e o professor com o saber sistematizado*. Libâneo (*apud* CAVALCANTI, 1998, p. 138). Nesse sentido, tem-se o processo de ensino-aprendizagem enquanto ação social de construção de conhecimento.



Nesse processo, o professor é responsável por articular objetivos determinados, bem como conteúdos e métodos que levem a construção de conhecimento por parte do aluno. Essa ação é típica do professor e é, pois, uma intervenção. Dessa forma,

[...] a tarefa de intervenção no ensino escolar é basicamente do professor e consiste em dirigir, orientar, no planejamento, na realização das aulas e das atividades extra-escolares e na avaliação, o processo de conhecimento do aluno com base em determinados propósitos, em conteúdos específicos e em modos adequados para conseguir os propósitos definidos. (CAVALCANTI, 1998, p. 138).

Em outros termos, poderíamos estar considerando que essa concepção intervencionista se dá pelo fato de que se tem o conhecimento trabalhado na escola como o saber relevante/importante/certo para a formação do aluno. Isso se concebe por ser o conhecimento escolar o produto da cultura científica elaborado.

Por envolver os sujeitos - alunos e professor -, o processo de ensino-aprendizagem é sócio-construtivista. Nesse sentido, podemos dizer que

É **sócio** porque comprehende a situação de ensino-aprendizagem como uma atividade conjunta, compartilhada, do professor e dos alunos, como uma relação social entre professor e alunos entre o saber escolar. É **construtivista** porque o aluno constrói, elabora, seus conhecimentos, seus métodos de estudo, sua efetividade, com a ajuda da cultura socialmente elaborada, com a ajuda do professor. Libâneo (*apud* CAVALCANTI, 1998, p. 139).

O processo de construção do conhecimento passa por essa inter-relação. Por isso, que essa intervenção precisa ser considerada quando da discussão acerca de construção de conceitos científicos de áreas específicas do conhecimento, como é o caso da Ciência Geográfica.

Além disso, não se pode deixar de lado a importância que tem, nesse processo, o meio em que interage o sujeito aluno. Ele (o meio) precisa ser oportunizado para que o aluno possa, ter uma capacidade de elaborar o conhecimento que se ensina. Segundo Piaget (*apud* CASTROGIOVANNI, 2003, p. 35) *todo conhecimento é construído pelos seres humanos através de suas interações com o meio*. No nosso caso, esse meio precisa ser permeado por elementos que ajudem o aluno na construção de conhecimento. Esses elementos podem ser um mapa, uma música, uma foto/imagem, uma poesia dentre outros. Tais ferramentas são suporte e, porém, deixados de lado do processo didático. Precisam, permear o meio ao qual o aluno se insere – a sala de aula – para que, fora dela, ele possa ver e compreender a sociedade de uma maneira até então não compreendida, atuando nela de forma comunitária e participativa.

Sabe-se que a educação é um ato que possibilita às pessoas fazer o novo. Esse novo se faz quando essas pessoas tiveram oportunidade, no processo de ensino-aprendizagem, de criar produtos do conhecimento: os conceitos científicos. Conceber essa oportunidade, aos alunos, não é fácil. Primeiramente por se ter em vista o que é a educação brasileira a nível histórico e, segundo por se tratar de discussão do tipo geográfica que permeia a multi e a transdisciplinaridade, necessitando de ações didáticas para a construção de conceitos no ensino dessa Ciência. Nesse sentido, teceremos algumas considerações sobre a educação brasileira em seu contexto histórico, onde se busca entender a perspectiva da aprendizagem e para quem ela serve. Em seguida, teceremos algumas proposições didáticas, fundamentadas em alguns autores, a fim de melhorar o ensino dessa disciplina enquanto Ciência da sociedade, portanto do sujeito do espaço vivido.

2. Buscando entender a educação brasileira



Durante o Brasil colônia, não existia uma política educacional. O sistema educacional que foi montado pelos jesuítas, que tinha como propósito a formação dos futuros bacharéis em direito, medicina ou belas artes, como também subjugar pacificamente grupos indígenas.

As instituições montadas pela Igreja era totalmente voltadas para a instrução dos filhos dos senhores de posses que almejavam um dia vê seu filho num cargo administrativo na colônia ou simplesmente com um diploma.

Declaradamente sua [função da Igreja] consistia em [...] tornar dócil a população indígena. Assim, a Igreja utilizando-se também da escola, auxilia a classe dominante (latifundiários, representantes da coroa portuguesa) da qual participava a subjugar de forma pacífica as classes subalternas as relações de produção implantadas. (FREITAG, 1980, p.48).

São poucas as mudanças ocorridas no Brasil, em relação à educação, no período que foi desde o Império até à Primeira República. Muito embora, transitoriamente os jesuítas tenham sido expulsos, as raízes deixadas por estes, continuaram fixas e a Igreja permanece como principal mecanismo de reprodução das ideologias da classe dominante. Somente com a vinda da Coroa Portuguesa para o Brasil é que surgem as escolas técnicas, academias, instituições laboratoriais, dentre outras. Estas, principalmente para suprirem as necessidades de técnicos e de novos administradores. Com a volta da Coroa a Portugal e a independência política proclamada no Brasil é que surgem as escolas militares em todo o território nacional.

No desenrolar da história, o Brasil vive um momento de intensa transformação estrutural, pois após a recessão de 1929 o país passa a produzir industrialmente e deixa de ser apenas um país agroexportador. Toda essa transformação ocorrida no Brasil passa também a modificar as instituições de ensino. Assim, em 1937, Getúlio Vargas implanta o Estado Novo, o que irá implicar num governo ditatorial. Pela primeira vez, no Brasil, é criado um Ministério da Educação, e a partir das fusões de instituições de ensino isoladas, cria as primeiras Universidades. A constituição de 1934 estabelece a elaboração do *Plano Nacional da Educação* uma forma de supervisionar todas as atividades relativas ao ensino em seus vários níveis e contribuir para o capital industrial que estava aqui se desenvolvendo.

O ensino profissionalizante é introduzido no Brasil principalmente para atender as classes subalternas, enquanto o ensino superior era destinado à burguesia ascendente. Foi a partir de tais mudanças impostas por Vargas, que o ensino, que era privado à Igreja, passa a ser dominado pela sociedade política. E sua principal intenção é a reprodução dos interesses agora estatais, em manipular as classes subalternas, como também, treinar essa classe para o trabalho nas empresas privadas.

O sistema educacional do Estado Novo reproduz em sua dualidade a dicotomia da estrutura de classe capitalista em consolidação. Tal dicotomia é camuflada atrás de uma ideologia paternalista. As chances educacionais oferecidas pela escola técnica parecem ter caráter de prêmio. (FREITAG, 1980, p. 53).

O Brasil, a partir dos anos 1960 vive outro momento que influência diretamente a política educacional. As funções que tinham a escola no Estado Novo passam a não ter mais tanta significativa importância para os interesses da classe dominante. Em 1961 surge o embrião da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da educação. Esta estabelece que tanto o ensino privado como o público podem ser ministrados, no Brasil, em todos os níveis.



A LDB reflete, assim, as contradições e os conflitos que caracterizam as próprias frações de classe da burguesia brasileira. Apesar de ainda conter certos elementos populista, essa lei não deixa de ter um caráter elitista. (FREITAG, 1980, p.58).

Muito embora, em tese, o Estado promovesse a educação para todos, existia inúmeros outros problemas que acabaram por, de certa forma, selecionar quem podia freqüentar ou não a escola pública. Esses problemas vão desde a distância de casa á escola, à falta de transporte. Há também a necessidade do trabalho da criança por parte da família; falta de vestimentas; material escolar; dentre outros inúmeros problemas que distanciam a escola pública e a criança de baixa renda da educação e, portanto da construção de uma ciência cidadã.

Mesmo as crianças que por ventura conseguem ingressar na escola, sua permanência é de pouco tempo. Dados da época mostram que os alunos de classe baixa dificilmente conseguem ascender ao ensino superior. E aqueles que conseguem, sentem dificuldade em findá-lo, pois as universidades não foram criadas para as classes inferiores, nem tampouco o ensino as prepara para tal finalidade. Dessa forma, a participação da classe inferior, na educação enquanto processo diminui à medida que se ascendem os níveis educacionais. Pois os três níveis de ensino preparam uma clientela para certas hierarquias profissionais dentro de uma mesma sociedade. Assim, se torna paradoxal, pois a educação que deveria ser para todos é aplicada de forma melhor para quem pode pagar.

[...] a escola brasileira (baseada na LDB) não só reproduz e reforça a estrutura de classes, como também, perpetua as relações de trabalho que produzem essa estrutura, ou seja, a divisão do trabalho que separou o trabalho manual do trabalho intelectual. Para realizar essa função é indispensável à atuação da escola também como reproduutora da ideologia, ou seja, da concepção de mundo da classe dominante. Essa concepção se traduz no modelo democrático de sociedade e tem sua fundamentação numa teoria funcional-estrutural. Parsons (*apud* FREITAG, 1980, p.66).

A LDB proclama que a educação é um direito e dever de todos. Porém as bases estruturais não foram montadas nem traçadas para que esta chegassem a todos e, assim, esse direito fosse assegurado.

A separação do trabalho manual exercido predominantemente pelos menos favorecidos economicamente e o intelectual exercido por burgueses, veio de encontro ao anseio da privatização do ensino, o que fez da educação uma empresa lucrativa.

Nessa perspectiva é possível perceber uma vertente que afetou e ainda determina a educação no Brasil que é a econômica. Num retrospecto histórico é notório o quanto a educação brasileira sempre esteve intimamente ligada ao contexto econômico pelo qual o Brasil perpassava.

Analizar a LDB é somente confirmar o quanto esse entrelaçamento é antigo e atual, ao mesmo tempo, pois, atualmente o ensino continua sendo montado de acordo com necessidades primeiramente econômicas.

A realidade educacional nunca atendeu a sociedade brasileira com eqüidade. As classes subalternas ainda não têm acesso pleno nem à cultura superior nem à universalização do saber. Hoje, o que se tem é um exército de diplomados a serviço do capitalismo.

Se atualmente temos uma valorização da educação no Brasil é reflexo do modo de produção capitalista ter se consolidado no início da década de 1960, e estar sempre exigindo mão-de-obra qualificada e cada vez mais específica ao Estado. As mudanças estruturais que



algumas vezes ocorrem é necessária à manutenção e durabilidade do sistema capitalista, sistema a qual a educação é destinada a atender.

Diante disso, para que a educação possa ter a função de fazer o novo acontecer, precisamos de uma política educacional que dê oportunidade de todas as classes participarem e terem poder de decisão na elaboração dessa política. Como de fato isso ainda não ocorreu o Estado continua como mediador entre o capitalismo e o exército que trabalha para este. É também tutor e regulamentador do ensino, manipulando este de acordo com as necessidades do capital, formando mão-de-obra dependendo da oferta e procura do mercado. Diante disso, precisamos de pessoas desalienadas desse processo, partindo para a construção de pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram. Essas pessoas que a sociedade necessita são pessoas criativas, inventivas, descobridoras e críticas, que verifiquem e não aceite tudo o que lhes é oferecido. Na ciência Geográfica isso se dá, acreditamos, na construção efetiva de conceitos pertinentes a esta Ciência, fundamentais para a vida do sujeito em seu espaço vivido e com o qual se relaciona direta ou indiretamente.

3. Uma tentativa de construção de conceitos geográficos no ensino da ciência geográfica

Precisamos não deixar de sonhar, isto é, de querer um mundo melhor, com cidadãos críticos, capazes de enxergar além. Para que este sonho possa se tornar uma realidade precisamos de esforço, dedicação e luta, na reformulação de conteúdos, na adoção e busca de práticas pedagógicas, na construção da sociedade com a qual sonhamos. Partindo desse pressuposto, teceremos algumas notas didático-pedagógicas acerca da construção de conceitos geográficos no ensino de Geografia e sua importância para o sujeito no espaço vivido.

A relação professor-aluno é algo, nesse processo, preocupante, pois infelizmente ainda atualmente o professor é visto como transmissor de conhecimentos, cuja obrigatoriedade é saber tudo, e nesta relação a educação é de acordo com Freire (1993) *bancária e depositária*, ou seja, o aluno pouco participa, tanto da aula como da vida da instituição onde estuda. O conteúdo não raramente, é apresentado como algo compartimentado e alheio à vida cotidiana e prática do aluno.

Não que o professor deva perder sua autonomia em sala de aula, mas partindo de uma perspectiva de construção social de conhecimento, o professor precisa, nesse sentido, desencadear, a partir da interação com os alunos, ações que realmente sejam propositoras a um ensino que instigue o aluno a ser ativo mentalmente. Esse desenvolvimento intelectual se dá pela inter-relação do aluno com o saber escolar. Dessa maneira, o professor precisa buscar instrumentos que propiciem capacidades cognitivas no aluno.

3.1 Por uma atividade cognitiva

De acordo com Goulart *apud* Cavalcanti (1998, p. 145), os instrumentais cognitivos particularmente importantes para a aprendizagem de Geografia são: observação, localização, relação, compreensão, descrição, expressão e representação. O que se percebe no ensino dessa disciplina, na maioria das vezes, tanto no ensino escolar, como também no superior é a ausência do instigar essa atividade. Isso comprova o ensino ser depositário/despejado.

O ato de lecionar precisa ser considerado como atividade. Nesse sentido, Cavalcanti afirma que *para se caracterizar um ato como atividade é necessário que a ação, ou várias delas, esteja dirigida a um objeto e que tenha um motivo que mobilize o sujeito.* (1998, p. 145). Esse motivo que deve mobilizar o sujeito – o aluno- é a motivação docência. É o fazer com que o aluno senta gosto pelo desconhecido: o conhecimento. A atividade principal, aqui, já que estamos falando de ensino, é a aprendizagem. É por meio dela que se chega à construção do conhecimento.



Essa mesma autora destaca algumas ações e operações, tanto mentais, quanto físicas, necessárias para compor as atividades dos alunos no processo de construção de conceitos de Geografia. Nesse sentido, é importante ressaltá-las, de forma sintética, para que essa discussão, embora teórica, se torne mais rica, no sentido de tornar mais construtivista e, portanto com mais resultados positivos, o ensino da Ciência Geográfica.

A primeira atividade é o brinquedo, a ludicidade. A brincadeira é uma ação importante no desenvolvimento dos processos psíquicos do aluno. Essa autora afirma que as dramatizações, os jogos e todo tipo de simulação são importantes ações a serem realizadas no ensino.

A segunda atividade importante na aprendizagem de Geografia é a observação. Essa atividade é essencialmente particular e fundamental a esta Ciência. Exemplo principal dessa atividade pode ser a paisagem, nesse caso tomada como a dimensão aparente da realidade, do visível. A capacidade de observar é riquíssima aos alunos em idade escolar. Basta pedir a qualquer aluno como se faria para chegar a um lugar conhecido por ele, que teríamos uma riqueza de detalhes nas suas descrições/coordenadas. Em suma, o aluno em idade escolar é supercurioso. E isso precisa ser explorado.

Evidentemente que a observação de um aluno em idade escolar, observação cotidiana, precisar ser confrontada com a científica, ou seja, com aquela portada pelo professor, para que ele (o aluno) possa apreender e construir, de fato conhecimento.

Juntamente com isso, a Geografia escolar, por propiciar o exercício de observação do espaço vivido e percebido, pode contribuir para uma apreensão ética e estética da realidade, aguçar a sensibilidade dos alunos em relação à realidade observada, desenvolver o hábito de atribuir valor ao que observam, quebrando assim uma atitude de indiferença própria do indivíduo em sociedades em que predominam práticas cotidianas alienantes. (CAVALCANTI, 1998, p. 147).

A terceira comprehende uma tríade, isto é, refere às ações de investigar, de experimentar, de inventar. Juntando-se a essas ações poderíamos associá-las a análise e síntese de conhecimentos já elaborados, comunicar conhecimentos, sistematizar observações. Tudo isso é fundamental para a construção de conceitos na Geografia.

3.2 Por uma auto-reflexão e sócio-reflexão

A atenção e a percepção são controles do pensamento. Esse controle se desenvolve quando ao aluno são propiciadas atividades que estimulam a auto-reflexão, pois isso faz com que ele controle o pensamento. Partido desse pressuposto, Vygotsky afirma que *o aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais*. (VYGOTSKY, apud CAVALCANTI, 1998, P. 163).

Do mesmo jeito acontece com a sócio-reflexão, isto é, com a reflexão coletiva, em grupo. Ela propicia que os alunos reflitam sobre o que as funções intelectuais de cada tarefa vão exigir e sobre quais os resultados das tarefas propostas pelo professor. Dessa forma, tem-se a construção de um sujeito enquanto tal, auto-pensante, bem como um sujeito social, que pensa na coletividade e sabe, pois, discutir coletivamente questões pertinentes ao espaço vivido.

O sujeito que consegue desenvolver a capacidade da auto-reflexão e da sócio-reflexão quebra aquela prática que é muito presente, ainda no ensino escolar (fundamental), o formalismo. É típico no ensino escolar que as respostas dos alunos acerca de determinada(s) questão(ões) feita(s) pelo professor, seja(m) exatamente a reprodução das idéias que o professor “passou” como corretas. Isso é castrar a auto-reflexão, o senso crítico e construtivista do aluno nesse processo.



Essa ação por parte de muitos docentes é justificada, sobretudo no ensino escolar por causa do vestibular, como correta. Isso nos faz remeter aquilo que Morrish (1975) nos adverte: *a escola não é, simplesmente, um campo de treinamento para a vida e para a sociedade global; é a própria vida e existência social.* (MORRISH, 1975, P. 252). Ou seja, a escola no seu processo de ensino-aprendizagem, na construção de conceitos (produtos da ciência) deve buscar seguir essa linha na prática, de fato. Dessa forma, é preciso fugir um pouco das rédeas do neoliberalismo e conceber a educação como caminho para reconstrução da sociedade e de seus valores, o que pressupõe outra forma de processar a edificação do conhecimento, capaz de reconfigurar a convivência humana, que é tão rica e infinita, portanto fundamental na sociedade de hoje.

3.3 Por uma consideração do espaço vivido pelos alunos

A escola deve deixar de lado o seu caráter de homogeneidade no que diz respeito à vida dos alunos. Ela precisa teorizar – levar mais em consideração – a vida dos alunos enquanto dimensão do conhecimento, considerando que *a vida fora da escola é cheia de mistérios, emoções, desejos e fantasia, como tendem a ser as ciências.* (CASTROGIOVANNI, 2006, p. 13). Diante disso, é urgente se levar em conta o mundo vivido dos alunos que

[...] implica apreender seus conhecimentos prévios e sua experiência em relação ao assunto estudado, o que pode vir junto com outras ações, como, por exemplo, as atividades de observação. A ‘qualidade’ da observação depende das experiências já vivenciadas pelos alunos em relação ao objeto observado, o que implica, também, ter como fonte de conhecimento geográfico o espaço vivido ou geografia vivenciada cotidianamente na prática social dos alunos. (CAVALCANTI, 1998, p. 148).

O que se pretende com essa atitude é fazer jus ao que é realmente o ensino de Geografia: lidar com conhecimentos bastante ligados ao mundo vivido. Em outras palavras é preciso levar em consideração a *condição humana* Morin (2005) e a realidade vivenciada pelo sujeito. Desse modo, a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino. Morin (2005, p. 15). O conceito de natureza e o de sociedade, quer queira quer não, têm como referência inicial o espaço vivido pelos alunos, bem como o significado que eles dão a esses conceitos dependem da prática vivida por eles em seu cotidiano espacial, no lugar.

A apreensão do espaço deve se dar pela abrangência das multidimensões deste. Ou seja, pela compreensão das estruturas, formas organizacionais e interações, que partem da formação dos grupos sociais que nesse espaço se inserem. A apreensão desse conceito se reforçará com mais firmeza a partir de atividades de interação e cooperação entre os alunos, mediada pela intervenção do professor no processo de aprendizagem dos alunos. Uma outra atividade bastante interessante é o trabalho com mapas mentais. Essa atividade possibilita os alunos desenvolver uma consciência espacial, desenvolvendo o conceito de lugar.

Dante de tudo isso, este trabalho demonstra o quanto é importante se discutir a educação, processos de ensino-aprendizagem e importância de metodologias didático-metodológicas que venham desenvolver um ensino de Geografia mais interessante para o aluno e significativo do ponto de vista prático da coerência social. Essa ações facilitarão na construção de conceitos típicos à Geografia e a uma melhor aprendizagem por parte dos alunos e, por que não do professor?

Considerações finais



Toda esta discussão traz a importância de se discutir, os conceitos relativos a esta Ciência Social e Física, tendo por base a consideração dos processos de ensino-aprendizagem e consciência do que é a educação em nosso país, dentro do processo dinâmico do capitalismo. É oportuno e mais do que uma necessidade fazer com que as práticas metodológicas e didáticas dos professores dessa disciplina passem por discussões, a fim de se ter um ensino que contribua com a cidadania dos alunos em seu espaço vivido.

A busca pela compreensão do processo de construção do conhecimento geográfico no ensino escolar foi a nossa principal preocupação ao longo deste estudo, a fim de se obter uma boa aprendizagem da Geografia.

A busca de uma maior qualidade no ensino escolar deve basear-se na reflexão dos processos de ensino-aprendizagem bem como na reestrutura das grades curriculares dos cursos de nível superior, isso fará com que os futuros professores estejam melhor preparados para o exercício da docência, e compreendam como se dá a relação ensino-aprendizagem, de forma satisfatória e com alegria, no que se refere à maneira lúdica de ensinar e aprender, e pois, significância para o sujeito no espaço geográfico constituinte.

Referências

- CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (orgs.) **Geografia: Conceitos e temas**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- CASTROGIOVANNI, A. C. [et al.] **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 2003.
- _____. (org.), CALLAI, H. C. KAERCHER, N. A. **O ensino de Geografia: prática e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre-RS: Mediação, 2.006.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- FITZ, P R. **Cartografia Básica**. 2. ed. ver., e ampl. – Canoas, RS: Centro Universitário La Salle, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo-SP: Ed. Paz e Terra, 2006.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 4. ed. Editora Moraes. São Paulo, 1980.
- MOREIRA, Igor Antonio Gomes. **Construindo o Espaço**. São Paulo: Ática, 2002.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2005.
- MORRISH, Ivor. **Sociologia da Educação: uma introdução**. 2. ed. Rio de Janeiro, Zahar, Brasília: INL, 1975.



HISTÓRIA PARA QUÊ? A FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO DA HISTÓRIA

José Evangelista FAGUNDES
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O texto aqui apresentado está relacionado à pesquisa “A história local e seu lugar na história: histórias ensinadas em Ceará-Mirim”, defendida no ano de 2006 no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. A pesquisa constitui-se em uma análise sobre o ensino de história de Ceará-Mirim, no município localizado no estado do Rio Grande do Norte, e teve como propósito entender as formas de abordagem da história local em turmas de 5^a a 8^a séries.

A opção pela história local como objeto de análise no estudo deveu-se, inicialmente, à nossa experiência como professor-formador em cursos de Pedagogia, História e Geografia em três instituições de nível superior: a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a Universidade Potiguar (UnP) e a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Na Universidade Potiguar, atuamos nos cursos regulares das unidades localizadas em Natal, e nas demais instituições, em cursos conveniados com as prefeituras municipais do estado do Rio Grande do Norte que formam professores em serviço. Nesses cursos, cujos alunos-professores eram principalmente oriundos dos municípios do interior do estado, empreendemos esforços no sentido de estimular debates e reflexões sobre a história local, sistematizando trabalhos que nos permitiram ter acesso à história ensinada de diferentes municípios do Rio Grande do Norte. Nessa experiência, a história dos municípios aparecia como condição necessária à execução das atividades propostas durante as aulas e isso acabou por revelar inúmeras dificuldades por parte dos alunos-professores para abordarem a história dos municípios aos quais pertenciam. Essas vivências nos mostraram a necessidade de investigar a organização da história como disciplina escolar para repensar as concepções históricas e epistemológicas fundamentais para a efetivação do seu ensino, ressaltando a afirmação da importância do conhecimento sobre o local como componente constitutivo do currículo escolar.

Essa necessidade está associada à compreensão de que um número relevante de professores tem pretensões de adotar uma postura metodológica inovadora, mas as limitações e barreiras didáticas e epistemológicas lhes parecem intransponíveis. Tal realidade traz como consequência um trabalho docente pautado no senso comum, uma vez que a concepção de história e seu ensino estão restritos aos manuais e às efemérides. Essa visão restritiva predominante no ensino de história impede que os professores se organizem para considerar não só as bases conceituais desse campo do saber escolar como o uso de inúmeras fontes e documentos históricos que poderiam ser incorporados ao processo ensino-aprendizagem.

A vivência nessas instituições nos revelou ainda que, em relação ao Rio Grande do Norte, são poucas as experiências educativas que incluem, no currículo formal, a história local no nível fundamental de ensino, de 5^a a 8^a séries. Apenas nos programas curriculares da 1^a a 4^a séries, podem ser encontradas referências explícitas aos estudos de caráter local. Nos dois últimos ciclos do ensino fundamental, a existência dessa prática geralmente está condicionada à iniciativa individual de alguma escola ou educador.

Considerando essas diferentes experiências profissionais, analisamos o ensino de história a partir da experiência de três professores do ensino fundamental (de 5^a a 8^a séries) que moram e trabalham no município de Ceará-Mirim. Buscamos compreender como os conteúdos da história local são incorporados ao processo ensino-aprendizagem, tendo por base os depoimentos desses docentes.

Conduzimo-nos na pesquisa tendo em vista as seguintes questões: as formas de abordagem da história local em Ceará-Mirim vêm sendo conduzidas de modo a possibilitar a



construção de um conhecimento histórico escolar a partir da contribuição efetiva de professores e alunos envolvidos no processo ensino-aprendizagem? Que condições são necessárias para a concretização da abordagem de história local cujo saber-fazer possibilite romper, por um lado, com os limites do estreito localismo, e, por outro, com a visão globalizante, genérica, negadora das particularidades e das especificidades do local?

Tais questões emergiram da compreensão de que os conteúdos da história local podem se constituir em componente significativo da produção do conhecimento no ensino de história, em turmas de 5^a a 8^a séries do ensino fundamental.

Analisamos essa particularidade do ensino de história em Ceará-Mirim tendo por base os depoimentos dos professores no que diz respeito às concepções de historiografia, de história enquanto disciplina e de história local. Consideramos ser possível a partir dessas concepções identificar as formas de abordagens da história em escolas de 5^a a 8^a séries do nível fundamental de ensino, bem como situar a história local ensinada no município inserida no debate atual da historiografia, indicando elementos que poderão contribuir para sua inclusão numa perspectiva inovadora.

A opção por compreender as formas de ensinar a história na perspectiva dos docentes se justifica por dois motivos: primeiro, pelo fato de este trabalho ser movido pelo interesse compartilhado pelo pesquisador e pelos professores de contribuir para a inovação da prática de ensino de história. Segundo, por entendermos o professor como um dos agentes sociais fundamentais na organização e condução das disciplinas e do processo educativo que ocorre na escola.

Cientes da complexidade que envolve o saber-fazer docente e da importância da ação desse profissional, compreendemos que penetrar nesse universo conceitual dos professores representa uma tentativa de apreender o significado que cada um deles atribui às suas formas de conceber e de ensinar a história no ensino fundamental.

No desenrolar da pesquisa, percebemos que as respostas às questões postas acima dependiam do papel atribuído por cada professor à referida disciplina. Ou seja, ensinar história para quê? E são as respostas dos professores a essa questão que tentaremos analisar neste breve texto.

Constantemente, os professores de história se vêem diante de um desafio posto pelos alunos: “Para que serve a história?”. Essa pergunta quase sempre assume o mesmo sentido de outra: “Para que estudar o passado?”. A resposta, por sua vez, tem como explicação: “Estudar o passado para conhecer o presente”. Segundo Felgueiras (1994, p. 34): “Todas as correntes afirmam que queremos conhecer o passado para compreender a sociedade em que nos inserimos. [...] [Embora] não seja essa uma razão suficiente é, contudo, necessária”. A diferença aparece, segundo a autora, quanto à função social que se lhe atribui. Assim, consideramos importante, para a nossa reflexão, conhecer as concepções dos professores sobre a *finalidade do ensino de história* para as escolas do ensino fundamental. A seguir, transcrevemos alguns trechos das entrevistas que podem contribuir para a compreensão do ensino de história:

No meu ver, a história é um componente curricular que muitas vezes vai ajudar o aluno no seu cotidiano, como sendo um indivíduo que, ao estudar determinado conteúdo, ao discutir determinada temática, ele vai adquirir uma consciência, e é com essa consciência no cotidiano que ele vai se tornar um cidadão consciente dentro de sua realidade, não só local, como a nível regional, nacional ou até mesmo internacional. Eu tento colocar exatamente isso dentro do conceito a ser trabalhado no componente de história. [...] Vejo a disciplina de história como de extrema importância. Por quê? Porque a história não é aquele conteúdo que você vai apresentar, não vai ter nenhum significado, muitas vezes vai ficar esquecido e não vai contribuir para a tua prática diária. Que prática seria essa? A prática do exercício da cidadania. Então, eu tento colocar a disciplina de história como



sendo um elemento de extrema importância para o desenvolvimento da cidadania desse indivíduo, que tem que estar a par da realidade que ele está vivenciando no dia-a-dia, do sistema que ele está inserido, desse grupo social que ele está agregado, para que com isso ele possa ter uma consciência, ele possa amadurecer e com isso diminuir as dificuldades do seu cotidiano (MATEUS, 2002).

O ensino de história, na minha concepção, ele tem que trabalhar a questão da criticidade do aluno, desenvolver o aspecto da cidadania, que o aluno tenha consciência de sua história também, ele faz parte de uma coletividade e tem sua história individual e que sua história também é de extrema importância. Nós temos uma identidade e tudo está relacionado à história, temos uma família, temos uma cidade, temos um estado, temos um país. Então em tudo isso eu vejo entrelaçamento, partindo também da própria história individual do aluno e que isso deve ser valorizado. O aluno deve ter consciência de sua história, como uma forma de não estar alheio ao que acontece à sua volta e ele tem que ter esse senso crítico como forma de saber lidar com as ações do dia-a-dia. Perceber também o que aconteceu antes e analisar na sua vida presente como forma de saber enfrentar essas situações e ter uma compreensão dos valores que são passados pra ele (RUI, 2002).

Em muito se preocupavam com a questão da história estar voltada para preparar o homem para o futuro, hoje eu já vejo diferente essa tendência, eu busco como o sujeito, elemento da história e, como aqueles que são os alunos que também são sujeitos da história, eu busco interagir o presente com o passado, contextualizando e tentando de modo a reescrever, reinterpretar essa história que se faz notar nos livros, então a finalidade dos historiadores é preparar o homem não para o futuro e sim pra o presente. Então é ai que eu vejo a finalidade do ensino de história, de trabalhar uma história crítica, não uma crítica por se criticar, mas uma crítica onde se mostre todo um embasamento teórico e metodológico, e faça por onde esse homem, esse sujeito do presente, ele interaja, e eu não tenho mais a pretensão, como vejo ainda, uma tendência que ainda se faz notar e tentar saber de tudo, eu não tenho mais essa pretensão, minha pretensão hoje é de entender o mínimo possível e, com esse mínimo possível, servir como elemento para conduzir uma discussão em uma sala de aula. Então assim é que eu me vejo como elemento da história, e essa é a história que deve ser trabalhada nas várias finalidades que se faz presente (ALBERTO, 2002).

Pode-se observar que se a existência da disciplina nos currículos da escola brasileira esteve associada à construção de uma identidade nacional (FAGUNDES, 2006), em nenhum momento da investigação, nem tampouco nos depoimentos acima, isso se colocou de forma explícita como uma preocupação dos professores. Suas inquietações giraram em torno dos interesses individuais do aluno na sua relação com o mundo no qual está envolvido. Nesse sentido, os professores atribuem utilidade para a disciplina História. Para eles, a História só seria importante à medida que pudesse ter uma aplicabilidade na vida prática dos alunos. Ou seja, o aluno, sujeito da história, necessitaria de um *senso crítico* como forma de “[...] saber lidar com as ações do dia a dia” (RUI, 2002). A história possibilita ao aluno *adquirir uma consciência*, tornando-se um “[...] cidadão consciente dentro de sua realidade” (MATEUS, 2002). A construção da cidadania seria a garantia de uma intervenção positiva no cotidiano dos alunos. O aluno é colocado como o próprio sujeito de sua história e como indivíduo que se identifica no processo social.



Formar cidadãos, aliás, é missão da História desde a sua criação enquanto disciplina escolar. Tal formação, entretanto, pode ser direcionada para a passividade ou para a rebeldia, mudando ao sabor da época e dos interesses daqueles que detêm o controle da disciplina e, de forma mais extensiva, dos propósitos e funções da educação em cada contexto histórico-social.

A cidadania é uma aspiração recorrente na sociedade contemporânea em geral. No Brasil, ela se coloca como uma palavra de ordem para vários segmentos da sociedade, inclusive em documentos oficiais do Estado brasileiro. Conforme expomos anteriormente sobre a LDB, dentre as finalidades da educação básica está a de “[...] assegurar-lhe [ao educando] a formação comum indispensável para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1996). O objetivo do ensino é a formação básica do cidadão. Propugna-se um tipo de cidadania embasada a partir de “[...] valores em que se fundamenta a sociedade, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (BRASIL, 1996), o que é compreensível tratando-se de uma lei proveniente do Estado. Esses pontos dão a noção do tipo de cidadão que o Estado brasileiro deseja para a nação: um cidadão que venha fortalecer os vínculos sociais que garantam estabilidade à nação e ao mesmo tempo o leve à aquisição de habilidades que sejam úteis socialmente, inclusive para o mundo do trabalho. Os PCN, elaborados posteriormente, endossaram, com pequenas variações, esse ideal de cidadania.

Retomando os depoimentos dos professores, podemos observar que para eles a História se impõe como um instrumento para a transformação da realidade do aluno, estando assim implícita a idéia de uma realidade social injusta em que é necessária a intervenção para a sua transformação. Os alunos, beneficiários dessas mudanças, devem adquirir uma consciência crítica, condição necessária para, segundo Mateus (2002), “[...] diminuir as dificuldades do seu cotidiano”. O professor Alberto ressalta, no entanto, que não pode ser uma crítica qualquer, mas uma crítica, segundo ele, conduzida por um “[...] embasamento teórico e metodológico” (ALBERTO, 2002). A História seria o meio pelo qual se atingiria esse fim. Dos depoimentos, deduz-se uma idéia de cidadão ativo perante o mundo no qual ele vive. Vista assim, a disciplina consistiria em uma espécie de *guia* que conduziria os sujeitos sociais, no caso os alunos, a ações transformadoras da sociedade.

Machado (2002), ao tratar do conceito de crítica em função da história, chama a atenção para o fato de a formação da consciência crítica se constituir em um processo complexo. Para ele, a crítica não se restringe a uma atitude de oposição a um determinado enunciado, nem a uma postura questionadora, mas envolve também investigação, habilidade para saber perguntar, por parte do estudante. Além disso, o aluno:

Deve, por exemplo, interessar-se pelos aspectos político-ideológicos que perpassam os discursos históricos; deve se preocupar com as lacunas presentes em todos os testemunhos; deve idealizar possibilidades históricas diferentes das que efetivamente vingaram, a fim de verificar a validade de determinadas proposições; deve se perguntar por questões que as fontes em análise omitem; deve propor analogias entre realidades históricas diferentes; deve se perguntar pela concepção de história que norteou o enunciado, entre outras ações de caráter investigativo e interpretativo (MACHADO, 2002).

Por outro lado, Le Goff (1978) considera que um saber comprometido com a transformação do presente pressupõe uma reflexão histórica regressiva, funcionando a partir do presente em direção ao passado. Ou seja, apesar de os professores entenderem o ensino de história como uma ferramenta útil para a intervenção no meio social ao qual pertencem os alunos, tal intenção pode se tornar ineficaz, pois o *método regressivo*, ao partir do presente em relação ao passado, pressupõe um certo equilíbrio valorativo entre essas duas temporalidades. Não identificamos nos depoimentos dos professores indícios de que a história do tempo presente esteja contemplada. Não obstante estar explícita em suas falas a prioridade do presente sobre o



passado, entendemos que dificilmente isso pode se concretizar apenas a partir das eventuais intervenções dos professores, sem que o presente esteja contemplado nos conteúdos selecionados. Dessa forma, perguntamo-nos se o conhecimento do passado poderia contribuir para *preparar o homem para o presente*, ou para *ajudar o aluno no seu cotidiano*, como declaram os professores.

Essa forma de pensar dos professores aponta para a necessidade de selecionar entre os fragmentos do passado apenas aqueles que supostamente se identificam com as necessidades da sociedade na qual os alunos estão inseridos. Um determinado passado, então, só se constituiria em objeto de estudo por parte da escola em função de sua contribuição ao mundo contemporâneo.

Duby (1994) afirma que, antes de qualquer outra coisa, o historiador escreve por diversão e para propiciar prazer aos leitores. Mesmo assim, lembra o autor, ao longo de sua trajetória, a história sempre foi portadora de uma ideologia, mutável ao sabor do tempo. Numa referência a Raoul Glaber, Duby afirma que a narrativa do passado tinha sempre uma conotação moral, a partir da qual pretendia-se mostrar como os homens deveriam agir. Essa função de pedagogia moral tem-se mantido ao longo do tempo a serviço de interesses circunscritos a unidades territoriais pequenas como feudos ou a unidades maiores como Estado-nação. Ao considerar as mudanças por que passa a sociedade contemporânea e seu arcabouço ideológico, o autor conclui que

[...] o enorme processo de mudança que estamos a viver, sob forma de uma difusão dos acontecimentos à escala de todo o planeta, faz com que, na produção histórica atual, pareça infrutífero continuar a considerar os fenômenos no quadro dos Estados tais como eles existem. O importante parece ser, atualmente, escrever uma vastíssima história de todas as civilizações do Mundo, nas suas relações recíprocas, enquanto, por outro lado e por um movimento inverso, assistimos ao reaparecimento de uma história muito local (DUBY, 1994, p. 17-18).

À medida que há uma busca cada vez maior por autonomia e valorização por parte dos espaços regionais e locais, cabe a pergunta: a História pode ainda ter uma função moral? Ainda justificar-se-ia uma concepção historiográfica que tenha como propósito projetos de cunho *emancipatório* para a sociedade, a exemplo do que se propunha na historiografia de origem iluminista?

Sobre esse aspecto, ao fazer uma referência a Rudolf Ankersmit, Silva (2001, p. 297-98) chama a atenção para o fato de que

[...] não se trata de procurar descobrir possíveis ‘finalidades’ para a história. É importante ter-se consciência que a história e a consciência histórica fazem parte da cultura tal como o fazem a poesia, a literatura, as artes plásticas. Nestes termos não cabem indagações sobre o ‘significado’ e ‘utilidade’ da cultura. [...] A cultura e a história podem eventualmente ajudar a definir usos, todavia não devem ser definidas em termos de utilidade.

Uma disciplina escolar só permanece no currículo, segundo Bittencourt (2001), se estiver articulada com os grandes objetivos da sociedade, os quais seriam definidores não só dos conteúdos do ensino, mas também das orientações relevantes da escola. Ao se redefinirem os objetivos da sociedade, a disciplina passaria por transformações para atender a essas novas exigências. No caso da sociedade contemporânea, que vem passando por mudanças significativas, são exigidas novas atitudes por parte daqueles que se dedicam ao ensino-aprendizagem do conhecimento histórico.

Compreendemos que, antes de qualquer outra coisa, o conhecimento histórico escolar deve possibilitar ao aluno opções para interpretar o mundo no qual vive e interage, sem que



nesse tipo de conhecimento esteja, explicitamente, a preocupação de atribuir para si uma função determinada. Talvez mais do que adquirir uma *consciência crítica*, o aluno precise se apropriar das condições necessárias às leituras do mundo. A apropriação da História como conhecimento é válida em si mesma e o posicionamento de cada indivíduo perante a sociedade é algo que tem a ver com a sua história de vida, não cabendo à escola induzi-lo a mudanças ou não do mundo à sua volta.

Enfim, os professores anunciam um ensino da História comprometido com a realidade do aluno, com a formação de uma consciência crítica e com o preparo do homem para o presente. No entanto, as evidências de suas práticas se direcionam para uma outra perspectiva, a começar pelos conteúdos que são trabalhados junto aos alunos.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei n. 9.394, de 20/12/1996). Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 maio.2006.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001. (Repensando o Ensino).
- DUBY, Georges. O historiador, hoje. In: DUBY, G.; ARIÈS, P.; LADURIE. E.L.R.; LE GOFF, J. *História e nova história*. 3. ed. Lisboa: Teorema, 1994.
- FAGUNDES, José Evangelista. *A história local e seu lugar na história: histórias ensinadas em Ceará-Mirim*. 2006. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.
- FELGUEIRAS, Margarida Louro. *Pensar a história repensar seu ensino: a disciplina de história no 3º ciclo do ensino básico: alguns princípios orientadores da metodologia de ensino*. Portugal: Porto, 1994. (Coleção Mundo de Saberes).
- LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. *Enciclopedia Einaudi*, Turin, 1978, t. IV.
- MACHADO, Arthur Versiani. *O conceito de crítica em função da história*. out. 2002. Disponível em: <<http://orbita.starmedia.com/outraspalavras/art01avm.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2004.
- SILVA, Rogério Forastieri da. *História da historiografia: capítulos para uma história das histórias da historiografia*. Bauru, SP: EDUSC, 2001.



PROFISSÃO PEDAGOGO: ELEMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS PARA UMA ANÁLISE DE CONJUNTURA PROFISSIONAL

José Leonardo Rolim de Lima SEVERO
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

1. Considerações iniciais

O presente artigo é resultado de uma pesquisa documental que tem como título “*Pedagogia e Saberes Pedagógicos: Identidade científica e formação de professores*”. Tal trabalho está em fase de elaboração, o que não nos permite apresentar considerações finais, visto que seriam ilegítimas do ponto de vista da veracidade e consistência das mesmas.

A discussão sobre a atual conjuntura de profissionalização do pedagogo tem alcançado uma projeção nacional cada vez mais ampla conduzida pelas proposições interpretativas sobre o estatuto científico da Pedagogia e a especificidade dos saberes pedagógicos. Esta temática sugere, no campo de atuação profissional, um redimensionamento das funções e cargos ocupados pelos profissionais da Pedagogia e, ao mesmo tempo, evidenciam as tensões constituídas pela crise moderna de formação profissional, onde esta é processada através de uma trajetória descontínua na qual os sujeitos necessitam adquirir um conjunto de conhecimentos interdisciplinares que os permitem atuar de forma multifuncional, decorrendo num contexto onde há a dificuldade de se traçar um perfil específico para o profissional egresso das diversas áreas de saber. Basta observar a suposta ampliação do campo de atuação dos psicólogos, pedagogos, administradores, por exemplo. Há um amplo leque de postos de intervenção profissional que propicia a gênese de embates no que se refere ao que é próprio de cada área de formação.

No contexto nacional de profissionalização do pedagogo observa-se o surgimento de novas concepções e práticas que referenciam as políticas públicas de reconhecimento e valorização profissional principalmente no recorte que se faz da identidade do pedagogo nos documentos que circulam na esfera educacional. E a discussão que perpassa de forma incessante e recorrente os propósitos de formação e profissionalização do pedagogo é o (ir) reconhecimento da Pedagogia como Ciência da Educação específica e autônoma que investiga e analisa o fenômeno educativo numa perspectiva multirreferencial, pois compactua os aportes parciais das outras ciências que aplicam conhecimentos à educação, mas não se fixa nem se limita a tais a partir do momento em que os inscreve na prática educativa, correspondendo ao modelo dialético científico.

A maneira de como é encarada a Pedagogia na esfera acadêmica e, posteriormente, na trabalhista, sobre determina o tratamento que é dispensado aos profissionais dessa área de conhecimento. Uma incursão histórica dos estudos e concepções pedagógicas, dessa maneira, se constitui como necessária a partir do objetivo do presente trabalho, discutir os atuais rumos e transformações processadas no campo de formação, atuação e profissionalização do pedagogo no sentido de destacar sua recorrência e importância nos mais diversos âmbitos onde se desenvolvem processos de ensino e aprendizagem nos quais são depositados razões e justificativas sócio-institucionais.

Nesse trabalho, percorreremos as trilhas dos estudos acerca de identidade científica da Pedagogia recorrendo-nos à autores que privilegiaram a abordagem da temática em seus estudos (PIMENTA, LIBÂNEO, MAZZOTTI, NÓVOA, 1998; HOUSSAYE, SOETARD, HAMELINE, FABRE, 2004; CAMBI, 1999; LIBÂNEO, 2001; TARDIF, 2002) para demonstrar as (des) continuidades, contradições e afirmações concernentes ao campo de atuação e especificidades da *Ciência Tradicional da Educação* (CAMBI, 1999), a Pedagogia.



2. Um panorama inicial e descontínuo na conceituação da Pedagogia

Instituído em 1939 no Brasil, o curso de Pedagogia foi submetido a diversas alterações curriculares a partir do aprofundamento de estudos que objetivaram analisar seus fundamentos epistemológicos, sua condição de (não) ciência, sua constituição e razões sociais no sentido de destacar quais necessidades sócio-institucionais são postas à Pedagogia.

O desenvolvimento dos estudos pedagógicos recebeu influências das ciências que tinham como objeto de análise e reflexão a prática educativa entendida em seu sentido amplo e restrito. Nessa perspectiva, constituindo-se como um campo composto por tensões de poder, o currículo do curso de Pedagogia integralizava disciplinas aplicadas da Sociologia, Psicologia, Didática e Filosofia, o que resultou na formação de um ideário acadêmico que, ora buscava evidenciar as contribuições de uma ou outra Ciência na configuração do modelo para formação dos pedagogos, ora indicava que o saber produzido pela Pedagogia é resultado das interações estabelecidas entre os fundamentos epistemológicos dessas ciências que, no âmbito acadêmico/científico, conquistaram a emancipação de suas investigações e coletâneas de saberes e conhecimentos. A constituição do saber pedagógico seria, desse modo, o resultado da aplicação de outros campos de conhecimento no fenômeno educativo e não um saber legítimo e respaldado por um processo de formação específico.

No entanto, devido os esforços de negação que gravitaram no plano acadêmico e social, a Pedagogia sofreu um processo de descaracterização científica, ou melhor, esse processo não efetivou-se a medida que o surgimento dos estudos pedagógicos esteve vinculado ao imperativo das outras Ciências. De uma forma ou de outra, o saber pedagógico consolidou-se equivocadamente como um conhecimento inter-dependente de outros marcos teóricos e que, devido ao processo de aplicação, revelou-se pragmaticamente como um saber prático, impossível de produzir fundamentos de natureza científica, passando a ser representado, tradicionalmente, como uma tecnologia que configurava meios práticos e técnicas de como efetuar o ensino instrucional.

Tais reflexões sugeriam questionamentos, ao longo do percurso histórico, concernentes à identidade da Pedagogia, ao seu estatuto de cientificidade, referenciando as representações acadêmicas assumidas pela sua institucionalização enquanto curso superior e desdobrando-se na perspectiva de abordar quais suas implicações e recorrência no processo de formação docente em interação com os saberes disciplinares. Na atualidade dos estudos sobre a temática em pauta, diversas contribuições direcionam a reflexão crítica legitimando a Pedagogia enquanto Ciência da Educação caracterizada por fundamentos epistemológicos específicos e que o processo de constituição do saber pedagógico está fundado numa tradição de pedagogos.

Considerando que os saberes pedagógicos integram o contexto no qual se processam experiências de ensino, planejamento, gestão e avaliação educacionais, explicitar seu caráter imperativo sugere práticas educativas – leia-se educação formal, informal, não-formal – mais consolidadas quanto à sua aplicação, eficácia e identidade. Tais saberes estão sendo cada vez mais requisitados em diversas esferas sociais ao passo que se ampliou o próprio conceito de ação pedagógica, compreendendo novos processos sociais que envolvem características distintas daquele já conhecido: o ensino e instrução escolar. O processo de ensino – aprendizagem envolve experiências e itinerários tão amplos quanto o próprio conceito de educação. Nesse sentido, vale ressaltar que a escola não é mais representada como a única detentora da competência formadora dos indivíduos, considerando o paradigma de sociedade vislumbrado, mesmo que haja contradições profundas quanto à definição dos objetivos e funções da instituição escolar frente à outras instituições sociais.

É nesse contexto que a Pedagogia vem se redefinindo e se reposicionando assumindo novas interfaces mediante a investigação e desvelamento de seus fundamentos científicos, razões



e representações acadêmicas, além da formação de seus profissionais por excelência, os pedagogos e, compartilhada a função pedagógica, os professores e agentes educacionais.

O que é Pedagogia? É Ciência da Educação? Qual seu status quando equiparada às outras ciências que examinam o fenômeno educativo? Qual a importância do saber pedagógico na efetuação do processo de formação docente (professores e pedagogos) a partir de suas funções e competências? Essa reflexão apresenta-se como recorrente à medida que legitima a pertinência das questões explicitadas e busca, respaldada em fundamentos teóricos válidos, respondê-las na perspectiva de afirmar a Ciência Pedagógica como também legítima e necessária nas possibilidades de um processo educativo emancipatório, imbricado na escola e em diversas instâncias sociais.

3. As tentativas de conceituação e suas conseqüências no redimensionamento do fazer pedagógico

Uma tecnologia, uma arte, uma ciência. As concepções da Pedagogia pairam sob um terreno descontínuo e assumem uma multiplicidade de interpretações dos teóricos tendo em vista legitimar um ou outro posicionamento teórico/investigativo. De fato, as diversas contribuições ao longo da História da Pedagogia que aportam em seu quadro epistemológico razões, ideologias e justificativas sociais para a constituição da Educação como um fenômeno compartilhado pelas Ciências Humanas, investiram em uma prática acadêmica de análise parcial do fenômeno educativo a partir da configuração de seus métodos de investigação e análise específicos, caracterizando o campo educacional com a marca da multirreferencialidade, devido ao caráter parcial de cada ótica científica e, dessa forma, destituindo a especificidade do estudo pedagógico.

Paralelamente, uma outra tradição de análise educativa era fomentada a partir da prática efetivamente desenvolvida nos diversos âmbitos de desenvolvimento do campo educacional, se opondo ao caráter cientificista sugerido principalmente pela corrente positivista, a qual distanciava o aspecto prático do fenômeno da produção teórica enquanto elementos pré-existentes da realidade concreta. Os saberes oriundos da tradição de interpretação dialética entre teoria e prática podem ser consideradas como resultados de investigações e estudos pedagógicos, inscritos numa tradição de pedagogos.

Isto posto, percebemos com mais clareza a contraposição entre as Ciências que absorvem o fenômeno educativo diante de seus princípios teórico-metodológicos, conduzidas pelos teóricos da educação, e a “*reunião mútua e dialética da teoria e práticas educativas pela mesma pessoa*”(HOUSSAYE, 2004, p.10), denominada de Pedagogia. Essa situação acarretou, no campo investigativo da Educação, uma representação acadêmica de que as diversas Ciências interessadas na Educação são entendidas como aportes fundamentais provedoras dos princípios que orientam os meios e fins da prática educativa, e que a Pedagogia, enquanto aplicação e encruzamento das contribuições teóricas da Psicologia, Sociologia e Filosofia, se constitui como um saber secundário e dependente das outras áreas de conhecimento.

As concepções de prática educativa, educação, pedagogia, prática pedagógica e didática se entrelaçaram compondo uma tecitura instável do ponto de vista de sua análise e aplicação nos discursos que tratam de pontuações relativas à temáticas do fenômeno “educação”. O plano de utilização desses conceitos é percebido como fluido a medida em que torna-se difícil identificar seus limites e possibilidades de utilização nas análises pedagógicas e educacionais. Nos cursos de formação de professores e pedagogos, a situação exposta se evidencia no tratamento que se dá ao tema.

Desde o considerado início da tradição filosófica grega, tendo seus principais expoentes em Platão e Sócrates, a Pedagogia exercia sua finalidade primeira: orientar a reflexão dos homens entre si que se desenvolve numa perspectiva interacional, ou seja, é dialógica,



estabelecendo uma espécie de lógica comunicativa, em que Sócrates induzia o jovem ao diálogo consigo mesmo a partir da realidade, constituindo uma reflexão em ação (HOUSSAYE, 2004). O que prevaleceu dos diálogos ditos Socráticos, foi o entendimento de Platão que configurou a prática do pedagogo de Atenas, a “exposição de um tratado de filosofia” (SOETARD, 2004, p.59). Conforme o autor supracitado, as relações epistemológicas entre Pedagogia e Filosofia se dão pelo fatos de que o que entendeu-se por Platão como ato filosófico, é proveniente de um “ato pedagógico: o ato socrático” (ídem).

A Pedagogia, na construção do ato filosófico, considera o outro como parte essencial da construção do discurso, ou em sua concordância, ou em suas resistências, constituindo o que Meireu (apud SOETARD, 2004, p.61), considera de “momento pedagógico”. Entretanto, ao longo do desenvolvimento da Filosofia, essa pré-existência do outro como parte essencial da construção do saber foi sendo desconsiderada como elemento essencial da reflexão filosófica, dicotomizando o ato pedagógico do ato filosófico. Nesse sentido, aquele equivaleria a um fenômeno posterior, relacionado diretamente a prática, que não é filosófica, mas sim educativa.

Assim, a Pedagogia, reflexão concernente ao processo educativo, foi sendo encarada como uma filosofia aplicada, a Filosofia da Educação, resultante de um ato filosófico no qual se pensava as finalidades e metas da educação. Todas as práticas pedagógicas seriam resultados de uma reflexão filosófica desatrelada do contexto real, pois, tradicionalmente, eram significantes de uma Filosofia do Espírito (HUBERT apud MAZZOTTI, 1998).

A Filosofia da Educação supriria a função de orientadora das práticas educativas a partir do entendimento que ela é a provedora das reflexões acerca do método, das finalidades e modalidades da educação, caracterizando, conforme Houssaye “uma das formas clássicas de negação da Pedagogia” (2004, p.14) , pois seu saber era construído num plano prático, compreendido à priori da reflexão teórica, mas esta não seria destituída do seu empreendimento, pois estaria ligada de forma indissociável à prática, reunido-a de maneira dialética. A grande crítica que hoje segue vigente em relação à Filosofia para os pedagogos, é que o saber pedagógico não é válido cientificamente se não estiver compactado nos moldes do que se considera ciência, pois como poderia existir uma ciência da prática educativa e pela prática educativa? Aportando-nos aos paradigmas modernos de Ciência e até mesmo à dialética de Hegel, podemos afirmar que o saber pedagógico está inscrito na lógica indutiva, e alia de forma mútua a teoria e a prática da educação em uma única pessoa: o pedagogo.

Do ponto de vista do trabalho docente, segundo Tardif (2002), a Pedagogia é considerada a tecnologia do ensino e corresponde a dimensão instrumental da educação. Ocorre um grave equívoco nessa afirmação, ao passo que a Pedagogia, enquanto reunião dialética da teoria e prática educacional, é confundida como Didática, uma disciplina praxiológica de cunho técnico relacionada aos meios de transmissão dos conteúdos escolares.

4. Novos rumos profissionais sugeridos a partir das concepções pedagógicas

A propósito das concepções expostas anteriormente podemos inferir que há, no âmbito da atuação profissional, uma variedade de correntes que enfatizam competências diversas ao pedagogo no seu espaço de trabalho. Numa perspectiva mais tradicional, encontramos pedagogos inertes à assessorias metodológicas correspondentes a um trabalho de adequação didática apenas em ambientes escolares, sejam como coordenadores, supervisores ou administradores e, ainda, como docentes . Em contrapartida, observamos a integração da intervenção pedagógica em ambientes não propriamente escolares, como no nicho sócio-organizacional, no núcleo empresarial e nas instituições de saúde.

Essa ampliação do mercado de trabalho sugere a reelaboração dos currículos dos cursos de Pedagogia no âmbito geral através da inserção de novas diretrizes que norteiem o processo formativo, de modo que, numa base de estudos comuns, haja a possibilidade de se estabelecer



uma prática investigativa do fenômeno educativo em espaços escolares e não-escolares, correspondendo, assim, à própria epistemologia do saber pedagógico.

As diretrizes curriculares são constituídas por dispositivos legais que orientem a formação dos indivíduos vislumbrando o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao exercício profissional, de modo que a ação individual e coletiva (individuação e socialização) torne-se um elemento favorecedor da efetivação do projeto de sociedade formulado e implementado pelas instâncias dominantes, sejam elas acadêmicas ou sócio-políticas.

Entretanto, o desenvolvimento curricular não serve apenas aos cânones da pesquisa acadêmica (FABRE, 2004), ele deve estar situado num espaço intermediário entre a fidelidade e concernência à Pedagogia, base fundamental de estudos, e as razões e demandas sociais postas no processo de institucionalização do curso de Pedagogia. Nesse entendimento, Libâneo (2008) afirma que

Leis e dispositivos normativos vão sendo exigidos para regular a variedade de soluções dadas a demandas e dilemas da prática social, atender à a necessidade de se estabelecer normas comuns ou adequar o funcionamento das instituições a mudanças que vão ocorrendo em várias esferas da sociedade.

Vemos, portanto, que o processo de reelaboração curricular não acontece numa única via de vincular-se apenas aos estudos clássicos e tradicionais da Pedagogia, mas desdobra-se sob outros panoramas e ângulos sugeridos pelo desenvolvimento da ciência pedagógica no campo social, seus avanços, suas demandas, suas novas roupagens, suas recorrências.

As possibilidades de reinvenção da Pedagogia estão justamente situadas nessa relação teoria e prática através de uma reflexão da e para a ação, tendo a prática social e os procedimentos efetuados nos contextos educativos diversos como referenciais intrínsecos à sua própria racionalidade e discurso, pois, conforme nosso posicionamento nesse texto ao afirmar a Pedagogia enquanto Ciência da prática e da teoria educativa e pedagogo como reunião dialética dessa prática e teoria num mesmo profissional, somos explicitamente concordantes ao inferir que a prática educativa é elemento fundante da prática investigativa pedagógica, uma vez que, caso contrário, ela seria mais um campo de saber que analisaria a educação, mas não estaria interessada em sua transformação (FABRE, 2004).

Em face ao exposto, diríamos que os currículos dos cursos de Pedagogia deveriam integralizar os componentes curriculares considerando esses novos espaços de atuação profissional do egresso e, a partir disso, inserir e enfatizar o desenvolvimentos de estudos que tratem da sistemática pedagógica em contextos distintos daqueles já conhecidos e enraizados na prática e produção acadêmica.

A ampliação do campo de atuação do pedagogo requer, em nível de currículo e formação inicial, o redimensionamento conceitual que esclareça o que é pedagogia, ensino, escola, educação, didática e, principalmente, docência, tornando-os claros e possíveis de entendimento, visto que, devido sua suposta similaridade, confundem-se no contexto discursivo, o que contribui para a constituição de um campo acadêmico fluido e instável.

São esses fundamentos epistemológicos que conferem ao pedagogo uma identidade própria no seu exercício profissional. É através deles que ocorre a diferenciação em relação ao professor, ao psicólogo, ao assistente social, ao administrador e ao cientista social, categorias que, comumente, embatem-se na esfera trabalhista. Os eixos que compõe a intervenção pedagógica são, em parte, oriundos às Ciências Humanas, no entanto, desvinculam-se delas no momento em que se inscrevem na prática educativa; Tornam-se pedagógicos com todo sentido que essa denominação implica a partir do momento que são vinculados ao processo, à ação, às práticas de educação que são efetuadas no interior das relações humanas.

Nesse sentido, a ampliação do significado científico-social de Pedagogia compactua na esfera trabalhista novos paradigmas de investigação e intervenção para o pedagogo, um



profissional habilitado para a análise, diagnóstico, planejamento, avaliação e intervenção de projetos educacionais. Conforme nosso posicionamento neste texto a partir dos fundamentos aos quais aportamo-nos, compreendemos por projetos educacionais quaisquer relações humanas, marcadas pela interatividade e intencionalidade em seu processo, composta por finalidades específicas, sendo situações de ensino e aprendizagem desenvolvidas em contextos e sistemáticas definidas (TARDIF, 2002). Logo, a empresa, a escola, as classes hospitalares, os órgãos gerenciais, as assessorias independentes, os setores de recursos humanos, as ONG's, os órgãos públicos de assistência e assessoria educativa, a universidade, os meios multimidiáticos, etc. são espaços possíveis de um exercício profissional competente, humanizador, capacitador, enriquecedor, inovador, criativo, dinâmico e integralizador, assumido pelo pedagogo.

5. Um texto onde não cabe conclusão, mas apontamentos provisórios

Nesse jogo dinâmico e contínuo de constituição de imagens, representações e razões sociais sugeridas ao profissional pedagogo são construídas tradições, estigmas e saberes cristalizados pela cultura acadêmica que, de um modo geral, impedem que a aceitação da Pedagogia e de seus profissionais seja efetivada e decorra num outro processo de ascensão: o da condição de aprender e ensinar a qual todos os seres humanos estão submetidos ao longo de toda a vida.

Perceber a Pedagogia como uma ciência mote para a redefinição social onde cada ser humano é concebido em suas diferenças, identidade e igualdades, contribuindo com a emancipação de um projeto de vida, de sociedade e de homem, é um imperativo da contemporaneidade, haja vista a complexidade dos indivíduos em suas interações e intersecção de saberes, culturas e valores.

Cabe-nos, finalmente, questionar o real sentido que orientou a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia quando define a docência como base de estudos na formação do pedagogo e exclui esse profissional de ter como fundamento de sua formação a própria ciência que dá nome ao curso, a Pedagogia – que não é sinônimo de docência por uma relação lógica. Será que todas as relações estabelecidas nos diversos contextos educativos são processadas de forma docente? A docência atende a todas essas expectativas sociais? Essas indagações não nos permite concluir com um posicionamento irrefutável esse texto, mas nos permite apontar que, provisoriamente, há de se galgar, por parte dos profissionais e de suas representações sindicais, um percurso contínuo de valorização, reconhecimento e, sobretudo, de fidelidade à Pedagogia, a Ciência da Educação cada vez mais requerida na sociedade da informação e do conhecimento.

Referências

- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.
- HOUSSAYE, Jean; SOËTARD, Michel; HAMELINE, Daniel; FABRE, Michel. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** – 4 ed. – São Paulo: Cortez, 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido; MAZZOTTI, Tarso Bonilha; NÓVOA, António; LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia, ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 1998.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Vozes, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Diretrizes curriculares da Pedagogia – Um adeus à Pedagogia e aos pedagogos?** Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/JoseCarlosLibaneo.htm>. Acesso em 06 de maio de 2008, às 07h37min.

**LITERATURA E A POESIA VALLEJIANA NA SALA DE AULA: ANALISE DO
POEMA “LA CENA MISERABLE”**

José Oriovaldo Pessoa LEITE

Orfa Noemí Gamboa PADILLA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

Atualmente o ensino de literatura tem sido tema de muitos estudos no que se refere ao processo de ensino em sala de aula, principalmente quando nos referimos ao estudo de poemas. É preciso considerar que a literatura é um campo complexo e um caminho com diversos outros caminhos de interpretações.

Nesse sentido, a literatura guarda mistérios não resolvidos; os críticos literários, estudiosos, escritores tem dado sua parcela de contribuição para revelar os mistérios que está tem muito embora ainda não se tenha achado um consenso universal no que se refere ao que é literatura? acredita-mos que a literatura ou textos literários são um material muito rico, pois difunde a cultura de um povo, além disso, favorece o desenvolvimento de uma visão crítica dos diversos gêneros discursivos devido aos elementos característicos que na literatura pode ser visto como: costumes, vivências, ideologias, historia, estética, dentre outras, que podem servir como estímulo aos alunos a interpretar discursos literários. São fundamentais, portanto, por proporcionar uma gama de alternativas de trabalho ao professor e despertar o interesse dos alunos em cultura hispânica e hispano-americana. Na sala de aula o trabalho com textos literários é trabalhado muito pouco especialmente quando nos referimos ao texto literário do gênero da poesia. Pelo que acredita-se que trabalhar com poesia, contribuirá ao ensino de língua estrangeira. É necessário lembrar que o conhecimento não é construído somente na relação aluno/professor em sala de aula. Existe uma realidade por trás de toda essa relação, pois para que aconteça de fato, uma aprendizagem de qualidade, o aluno precisa além de seus espaços dentro da escola ser mediado por um professor que considere a sala de aula como recinto de reflexão e construção dos conhecimentos baseando-se nas experiências prévias do aluno.

Pensando nisso, é que nosso trabalho tem por objetivo analisar o poema “La Cena Miserable”, do escritor peruano César Abraham Vallejo Mendonza e refletir acerca do ensino de literatura especificamente o gênero da poesia na sala de aula. Procuramos com esse objetivo, mostrar como a poesia pode se tornar um processo de estudo e interpretação prazerosa. Assim, é preciso considerar que o leitor tem uma participação muito relevante na interpretação de um poema e que essa participação precisa ser levada em consideração no processo de ensino da literatura em sala de aula, de uma forma geral e particularmente com a poesia. Com relação à poesia, é preciso considerar nas palavras Pinheiro (2007,13) que:

De todos os gêneros literários, provavelmente é a poesia, o menos prestigiado no fazer pedagógico da sala de aula. Mesmo depois da massificação da literatura infantil e juvenil, não tivemos nem produção, nem trabalho efetivo com a poesia. Os problemas relativos à aplicação da poesia são inúmeros e diversos.

Tendo em vista o relato acima mencionado, podemos sobrepor que a poesia é um gênero especial para ser trabalhado em sala de aula, muito embora a realidade seja bem diferente disso. De acordo com o teórico, não existe de fato, um trabalho efetivo com a poesia, um trabalho que considere realmente a interpretação do texto e suas relações com o leitor, com o escritor e com



a época em que foi escrito, de forma que numa leitura literária, é preciso considerar todos esses fatores, pois as aulas de leitura e interpretação são fundamentais para a formação de um cidadão crítico e consciente de seus valores em sociedade. Quando nos referimos a questão do texto literário, por exemplo, a questão se torna ainda mais complexa, tendo em vista que os métodos de aprendizagem da escrita e da leitura estão evidentemente influenciados pela cultura a qual o aluno está inserido.

Aliados a essa compreensão, é preciso voltar nossos olhos para a leitura como experiência de vida, da manifestação da palavra viva e das práticas sócio-culturais que o indivíduo participa em sociedade. De fato, o trabalho com a poesia é no mínimo especial e, dentro desse quadro, o papel do professor assume importância fundamental. Nessa direção, a leitura assume papel preponderante na vida do individuo. O texto literário, por sua vez, por ser aberto a inúmeras interpretações, é a presença viva das marcas sócio-culturais que o indivíduo traz para dentro da sala de aula.

Parece-nos importante clarificar que a literatura precisa ser vista de forma abrangente e reflexiva, ou seja, é necessário que o texto, de um modo geral seja compreendido como aquele em que podemos atribuir significados, colocando em ação as nossas experiências vividas dentro e fora da sala de aula. Nesse contexto, a leitura pode ser compreendida como aquela que vai além da própria palavra, capaz de despertar no leitor a sua capacidade crítica acerca dos fatos que o cercam. A leitura pode ser entendida também como processo de ação, pensamento e linguagem, traços fundamentais e marcantes da presença humana no mundo. Não é fantasia nossa reafirmarmos que cabe à escola dar condições ao aluno de ampliar o domínio da língua e da linguagem, de modo que possa se encontrar dentro dos textos nos seus mais variados gêneros circundantes no meio social. Como pode se vê, a escola precisa considerar a realidade do aluno tal qual ela é, tornando as aulas de poesia, no que se refere ao uso do texto literário, estimulantes e prazerosas, onde o aluno possa relacionar as experiências sociais com as vividas em sala de aula.

Na verdade, quando se trata do trabalho com a poesia em sala de aula, principalmente no que diz respeito à leitura, é preciso considerar que esta pode ser compreendida como uma forma de comunicação do escritor com o mundo, considerando as suas aflições, suas intenções e suas relações que mantém com o mundo social que o cerca. Por isso, o trabalho com a poesia em sala de aula deve ser tomado com muito cuidado. Em outras palavras,

Para nós que trabalhamos com a poesia em sala de aula, a consciência de que a poesia é sempre “comunicação de alguma nova experiência” tem sabor especial. A experiência que o poeta nos comunica, dependendo do modo como é transmitida ou estudada pode possibilitar (ou não) uma assimilação significativa pelo leitor. O modo como o poeta diz _e o que diz ou comunica_ sua experiência, permite um encontro íntimo entre leitor-obra que aguçará as emoções e a sensibilidade do leitor (PINHEIRO, 2007, 23).

De fato, todo texto literário tem uma experiência nova para nos passar a cada nova leitura que realizamos nele no decorrer da vida estudantil ou não. Essa é a noção mais abrangente que se tem do texto literário, pois nesse sentido estamos considerando todas as relações que esse texto mantém no contato social. A forma como esse trabalho com os poemas em sala de aula é realizado tem muito a nos preocupar, pois muitas das vezes o aluno depende do professor para compreender determinado poema. Na verdade, o que deve nos interessar num texto literário, em especial a poesia aqui discutida, é o que o poeta tem a nos dizer, por que está dizendo e para quem está dizendo, pois está mantendo um contato íntimo com o leitor e, é nesse contato que surge a verdadeira aprendizagem. Só assim estamos realmente conscientes de que a literatura está realmente sendo compreendida na sua função. Para isso, devemos ter em mente que mesmo que não exista um consenso sob a definição de literatura vincula-se com a nação, história e



cultura. Não necessariamente as que o cânone reconheça como grandes escritores, portanto seus escritos sejam literatura. Podemos considerar a literatura segundo COMPAGNON, 2006, 46):

A literatura é uma inevitável petição de princípio. Literatura é literatura, aquilo que as autoridades (os professores, os editores) incluem na literatura. Seus limites às vezes se alteram, lentamente, moderadamente, mas é impossível passar de sua extensão à sua compreensão, do cânone a essência. Não digamos, entretanto, que não progredimos, porque o prazer da caça, como lembrava Montaigne, não é a captura, e o modelo de leitor, como vimos, é o caçador.

Portanto, a literatura precisa ser encarada como literatura, sem esquecer as suas especificidades e que, todavia, no trabalho com a literatura, o educador deve prever formas e momentos específicos de interação, de acordo com os objetivos que pretende atingir. E dessa forma tentar compreender como se dá o processo de ensino de literatura e de manifestação da poesia em sala de aula, se tornando uma tarefa árdua e complexa que não pode ser consumida somente neste artigo. Concluindo assim que:

A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro. Pão dos eleitos; alimento maldito. Isola; une. Convite à viagem; regresso à terra natal. Inspiração, respiração, exercício muscular. Súplica ao vazio, diálogo com a ausência, é alimentada pelo tédio, pela angústia e pelo desespero... (PAZ, 1982 Pag. 15)

A poesia deve ser trabalhada como uma experiência de compartilhar conhecimento, como uma forma de aproximar e apreciar a arte que ela transmite.

Análise do poema “la cena miserable”

HASTA CUÁNDO ESTAREMOS esperando lo que
no se nos debe... Y en qué recodo estiraremos
nuestra pobre rodilla para siempre! Hasta cuándo
la cruz que nos alienta no detendrá sus remos.

Hasta cuándo la Duda nos brindará blasones
por haber padecido!...

Ya nos hemos sentado
mucho a la mesa, con la amargura de un niño
que a media noche, llora de hambre, desvelado.

Y cuándo nos veremos con los demás, al borde
de una mañana eterna, desayunados todos!

Hasta cuándo este valle de lágrimas, a donde
yo nunca dije que me trajeran.

De codos
todo bañado en llanto, repito cabizbajo
y vencido: hasta cuándo la cena durará.

Hay alguien que ha bebido mucho, y se burla,
y acerca y aleja de nosotros, como negra cuchara
de amarga esencia humana, la tumba...



Y menos sabe
ese oscuro hasta cuándo la cena durará!
(VALLEJO, Perú, 1892-Paris, 33)

O jantar miserável

ATÉ QUANDO ESTAREMOS esperando o que
não se nos deve... E em que cotobelos esticaremos
para sempre nosso paupérrimo joelho! Até quando
a cruz que nos alenta não deterá seus remos.

Até quando a dúvida nos oferecerá blasones
por haver padecido!...

Já nos hemos sentado
muito á mesa, com á amargura de uma criança
que a mia noite, chora com fome, desvelado.

E quando nos veremos com os demais, á beira
de uma manhã eterna, desjejados todos!
Até quando este vale de lágrimas, a onde
eu nunca disse que me trouxeram.

De cotovelos
todo banhado em choro, repito cabisbaixo
e vencido: até quando o jantar durara.

Há alguém que há bebido muito, e burla se,
e apróxima se e afasta se de nós, como preta colher
de amaraga essência humana, o túmulo...

E menos sabe
esse escuro até quando o jantar durara!
Tradução (N. GAMBOA, 2008)

Analizando o poema

Existem inúmeras formas de se interpretar um poema ou simplesmente ele pode ser interpretado pelo mesmo leitor, mas com compreensão diferente, tendo em vista que o texto literário oferece inúmeras oportunidades de interpretações para o leitor. Por isso, o trabalho com a poesia em sala de aula, requer preparação, conhecimento e dedicação, pois por se tratar de poesia, reflete muitas vezes um mundo imaginário que, por sua vez, pode ou não ter relação com a realidade que nos cerca.

Nesse sentido, nos dispomos neste artigo a fazer uma leitura e análise do poema “La Cena Miserable” do poeta peruano Cesar Vallejo, no sentido de estarmos contribuindo para a manifestação do texto literário em sala de aula, principalmente no que se refere ao estudo e interpretação da poesia. Não estamos querendo dizer contudo, que estão esgotadas as possibilidades de leitura, tendo em vista a complexidade do texto literário, ficando portanto aberta, a possibilidade de outras eventuais leituras deste e de outros poemas do então escritor.

Assim, é preciso considerar o contexto no qual o poema foi produzido, pois trata-se de um escritor que viveu distante da cidade grande, crescido entre uma família grande, muito embora tenha deixado sua família à busca de estudo. O poema foi escrito em 1939, faz parte de “Poemas Humanos”, obra póstuma do escritor. Nele podemos encontrar um eu-lírico que faz um



lamento acerca daquilo que não depende dele, mas que vivenciava o tempo todo. O poema foi escrito na época de vivências tristes onde ele presenciou muitas injustiças. O próprio título do poema, já é muito significativo pois trata-se de um jantar miserável. É preciso considerar que a palavra miserável nesse sentido tem muito a nos dizer, ou seja, pode ser entendida nesse contexto como sofrimento, melancolia, pobreza, desesperança e desejo de morrer. O poeta se faz de um eu-lírico para construir um lamento tanto individual como universal, uma vez que se refere não somente a ele próprio, mas a toda uma nação que vive cheia de injustiças. Na verdade, ele lamenta o fato de esperar por justiça que não chega e que só resta a morte e que a vida é sustentada numa religiosidade que não tem nenhum sentido. Essas características, podemos encontrar logo na primeira estrofe do poema, como muito bem podemos olhar:

HASTA CUÁNDO ESTAREMOS esperando lo que
no se nos debe... Y en qué recodo estiraremos
nuestra pobre rodilla para siempre! Hasta cuándo
la cruz que nos alienta no detendrá sus remos.

Em seguida, é possível observarmos no poema um sentido irônico no que se refere a o “blason” belo poema de Rubén Darío, como recompensa pelo padecimento neste mundo. Ironico se queixa daquele sofrimento, a desesperança apodera se dele e não tem como escapar disso. São idéias que estão presentes na segunda estrofe que nos diz:

Hasta cuándo la Duda nos brindará blasones
por haber padecido!...
Ya nos hemos sentado
mucho a la mesa, con la amargura de un niño
que a media noche, llora de hambre, desvelado.

Em outras palavras, vivemos em uma esperança eterna, mas que nunca chega, e que o sofrimento persiste como diz em a frase: “la amargura de un niño”, como se quisesse plasmar a intenciadade do sofrimento, a angústia e à dor na fome que uma criança tem e que é uma vítima inocente das injustiças neste mundo. Assim, o poeta faz uma alusão à morte, de forma que, parece querer nos mostrar que esta pode ser a salvação, fim da dor, ou a continuação desse sofrimento, afinal, é impossível ter a certeza do que vai acontecer depois da morte, já que isso é um mistério da vida. A terceira estrofe do poema vem nos mostrar essas características:

Y cuándo nos veremos con los demás, al borde
de una mañana eterna, desayunados todos!
Hasta cuándo este valle de lágrimas, a donde
yo nunca dije que me trajieran.
De codos
todo bañado en llanto, repito cabizabajo
y vencido: hasta cuándo la cena durará.

Este é também o ponto do poema em que a lamentação aparece de forma mais forte, ou seja ele lamenta de tudo e enfatiza a sua tristeza, falando de um “vale de lágrimas”, palavras que no seu sentido próprio, expressam sofrimento, angústia, tristeza, desolação, frustração, tudo o que o poeta sente e parece querer transmitir para o leitor.

De fato, o poema é percorrido pelo sentido de subjetividade o tempo todo, ou seja, o poeta se vale de termos subjetivos. O final do poema o poeta está fala de um alguém que bebeu e permaneceu longe e perto, como se quisesse mostrar o misterio que pode se referir a morte.



Finalmente o poeta questiona se até quando “o jantar durara”, ou seja, a vida ou morte, na última estrofe do poema:

Hay alguien que ha bebido mucho, y se burla,
y acerca y aleja de nosotros, como negra cuchara
de amarga esencia humana, la tumba...
Y menos sabe
ese oscuro hasta cuándo la cena durará!

Enfim, este é o mundo diverso que a poesia traz com ela e que faz parte da literatura. As idéias aqui traçadas neste trabalho não são resultados prontos e acabados, estão em andamento e sujeitos a outras possíveis leituras do referido poema. A magia da leitura do texto literário está na capacidade que cada leitor tem de abstrair isso do texto, mas cabe ao professor de sala de aula, principalmente nas aulas de poesia, oportunizar isso ao aluno, isto é, deixá-lo à vontade com o texto, de forma que ele expresse o que realmente pensa do que acabou de ler, buscar a essência da poesia.

Conclusões

Acreditamos que trabalhar com textos literários particularmente com a poesia e incluir a mesma no ensino de língua estrangeira (espanhola), proporcionará ao leitor prazer ou experiência singular com a linguagem é assimilar melhor o conhecimento de uma língua.

Assim estimular ao trabalho de poesia em sala de aula e tornar desta uma experiência prazerosa, considerando que vai ser um trabalho árduo e não fácil, mais atingiremos a cumprir nosso objetivo e assim compreender a literatura estrangeira através dos estudos de textos literários dando ênfases a poesia dado que esta tem diversos aspectos temáticos como: política, religião, amor fraternal e desigualdade social dentre outros.

Do que se conclui que é necessário pensar no fato de que é preciso proporcionar ao leitor prazer ou experiência singular com a linguagem, fazendo com que este (o leitor) se situe em relação ao contexto sócio-histórico, através da literatura; acredita-se, que assim sendo o leitor assimilará melhor o conhecimento de uma língua, obtendo maior compreensão dos textos literários, especialmente com estudos de poesia.

Vallejo é um poeta universal, um dos maiores do idioma espanhol, que deixou uma considerável marca na poesia contemporânea de âmbito hispânico. A poesia de César Vallejo é uma poesia vigorosa, rebelde, dinâmica e fraterna.

Ressaltando que este artigo faz parte de uma pesquisa em andamento e ainda falta muito caminho por recorrer como se vê está apenas começando.

Referências

CESAR V. (Perú, 1892-Paris, 1938). Obra poética completa. Los Heraldos Negros. (1918). LOS HERALDOS NEGROS. H. AY GOLPES EN. la vida, tan fuertes. ... portal.huascaran.edu.pe/estudiantes/xtras/pdf/obra_poetica_de_cesar_vallejo.pdf –acessono 28 de Julio de 2008.

COMPAGNON, A. **O Demônio da Teoria:** literatura e senso comum. Trad. Cleonice Paz Barreto Mourão, Consuelo Fontes Santiago. 3.^a reimp. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

PAZ, O. **El arco y la lira:** tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro. Ed. Nova Fronteira S/A, 1956.

PINHEIRO, H. **Poesia em Sala de Aula.** 3 ed. rev. e ampl. Campina Grande: Bagagem, 2007.



O TRABALHO FEMININO EM FOCO: A DUPLA EXPLORAÇÃO DO CAPITAL

Joseney Rodrigues de Queiroz DANTAS

Franciclézia de Sousa Barreto SILVA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

O significativo aumento da participação das mulheres, na composição da força de trabalho em diversos países do mundo, é indiscutível. O que se questiona são as formas/condições que ocorreram essa inserção. Mais do que representar 40% da força de trabalho nos países desenvolvidos, a força de trabalho feminina, tem sido absorvida pelo capital, preferencialmente no universo do trabalho *part time*, precarizado e desregulamentado. (ANTUNES, 1999).

De acordo com o autor supracitado, “na divisão sexual do trabalho”, operada pelo capital dentro do espaço fabril, as mulheres têm ocupado as áreas de trabalho intensivo, enquanto que a mão de obra masculina está inserida naquelas de capital intensivo. Uma realidade que se relaciona, atualmente no Brasil, às crescentes taxas de desemprego, e a flexibilização com queda dos rendimentos, bem como à precarização do trabalho, características oriundas da reestruturação produtiva do país, intensificada, a partir da segunda metade dos anos 1990.

No Brasil, a crescente inserção feminina no mercado de trabalho, nas últimas décadas, mais especificamente pós-1990, tem sido apontada, por vários autores, com base em três fatores: i) complementação e/ou provisão da renda familiar; ii) criação de novos postos de trabalho compatíveis às aptidões femininas e; iii) ampliação da participação da mulher na vida social, isto é, mudança do papel social da mulher. [BRUSCHINI & LOMBARDI (1996), WAJNMAN E PERPÉTUO (1997)]

Diante do exposto, buscamos aqui descrever um pouco sobre a inserção da mão-de-obra feminina nesse universo de transformações, como forma de expandir a discussão das mutações no mundo do trabalho, abordando uma dimensão de gênero, e mais especificamente, no que se refere à divisão sexual do trabalho, com ênfase no trabalho duplicado. Com isso optou-se por uma pesquisa de cunho bibliográfica, nos autores da literatura especializada: Marx, Braverman, Antunes, etc.; bem como, a consulta de dados secundários do mercado de trabalho brasileiro, em órgãos como IBGE e DIEESE.

1. Tendências recentes do mundo do trabalho: um enfoque sobre a duplicidade do trabalho feminino

Historicamente, a inserção feminina no mundo do trabalho, se vincula, à revolução industrial, haja vista que com o advento da maquinaria o uso da força muscular fora se tornando desnecessária. Mudou-se com isso as formas de se organizar o trabalho.

Sobre essa questão, afirma Marx: “O trabalho de mulheres e crianças foi a primeira palavra de ordem da aplicação capitalista da maquinaria” (1987, p.449). Deve-se ressaltar que na mesma época, quando as mulheres se inserem no espaço fabril, o trabalho infantil também é incluído.

O interessante a se observar é que, segundo Marx, “a maquinaria ao lançar todos os membros da família do trabalhador no mercado de trabalho [...] desvaloriza sua força de trabalho” (1987, p.450). Para Marx, quando o capitalista compra a força de trabalho de uma família com quatro pessoas; essas forças de trabalho somadas poderão custar mais que a mão de



obra do chefe da família, no entanto surgem quatro jornadas de trabalho em lugar de uma, e mais, o preço da mão de obra cai proporcionalmente ao excedente de mais trabalho dos quatro em relação ao mais trabalho de um.

Com isso, a máquina ao aumentar o campo específico de exploração do capital, o material humano, amplia, ao mesmo tempo, o grau de exploração do trabalho, uma vez que possibilita o aumento da produtividade do trabalho, uma redução do tempo de trabalho para produzir uma mercadoria e, no inicio nas fábricas e indústrias, o prolongamento da jornada de trabalho. (MARX, 1987)

De acordo com Nogueira, embora a mulher já exercesse diversas atividades, muito antes do capitalismo industrial, foi somente a partir do século XIX com a revolução industrial e com o advento da maquinaria que suas atividades assalariadas foram reconhecidas e legitimadas.

Com o desenvolvimento dos setores comerciais e dos serviços, surgiram novas oportunidades de trabalho para as mulheres, tanto no setor público quanto privado, como setoriais, vendedoras, datilógrafas, enfermeiras, professoras, entre outras atividades que não exigiam força física e que são relacionadas às qualidades inatas da mulher - docilidade, maternidade, paciência, aplicação, etc. Estas atividades desenvolvidas pelas mulheres nem sempre estavam incluídas nos empregos precários, porém o trabalho feminino caracterizava-se pela inferioridade hierárquica, pelos salários baixos e atividades adequadas as capacidades físicas e naturais da mulher, características que confirmam a solidificação da divisão sexual do trabalho.

Estimativas denotam neste período a criação de uma nova classe de trabalhadores oriunda de mudanças na composição por sexo e salários relativos. São os chamados funcionários comerciais. De acordo com censo inglês de 1851,

[existiam apenas] 19 mulheres sobre a rubrica “funcionários comerciais” e ao mesmo tempo estima-se que não mais de um décimo de 1% dos funcionários era de mulheres [...]. Pelo censo de 1961 na Inglaterra e 1960 no E.U.A., a porcentagem de mulheres havia aumentado em ambos os países cerca de dois terços (BRAVERMAN, 1987, p. 251-252).

A inserção do trabalho da mulher nesses dois países em apreço denota a progressão das mulheres em cargo de escritórios. Segundo Braverman, ocorreu nos Estados Unidos, um aumento de pouco mais de duzentas mil mulheres em 1900 para dez milhões setenta anos depois; enquanto os homens só declinavam, na mesma função. Por outro lado, dados estatísticos do trabalho em 1971 mostram que o salário semanal médio para funções em escritório em tempo integral era inferior a qualquer tipo de trabalho do chamado colarinho branco. (1987, p. 252)

Segundo Nogueira (2004), apesar da mulher ser aceita no mercado de trabalho no período do advento do capitalismo industrial, o preconceito masculino concernente a essa inserção ainda era grande, pois nesta época já existiam os sindicatos, porém só protegiam os direitos trabalhistas do homem.

Os sindicatos argumentavam suas tentativas de exclusão da mulher no mercado de trabalho alegando que a mulher não era fisicamente estruturada e que por isso só teria capacidades para ser mãe e dona de casa. Tal exclusão levou as mulheres a fundarem seus próprios sindicatos, possibilitando a participação nas ações sindicais e grevistas, que tinham como principal objetivo lutar pelos recebimentos similares aos homólogos masculinos (NOGUEIRA, 2004, p.20).

Com o surgimento do Fordismo em 1914, as inovações tecnológicas tornaram-se bem estabelecidas. Para Harvey (2002), Ford racionalizou as velhas tecnologias e com uma divisão do trabalho preexistente conseguiu ganhos na produtividade. Criando através da produção de massa um consumo de massas, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho.



O processo de desenvolvimento de produção industrial em larga escala do modelo fordista obteve como princípio a base de fundamentação de Taylor, onde a organização do trabalho era de fundamental importância à produção. Sendo assim:

Parece-me que, apesar de Taylor ter buscado prioritariamente controlar o elemento humano do processo de trabalho, não foi de menor importância sua contribuição no que toca às ferramentas. A combinação de estudo de tempos e movimentos com a relação das ferramentas permitiu um aumento significativo da quantidade produzida por jornada de trabalho, estribada que foi no aumento substancial de intensidade de trabalho (MARQUES apud COSTA, 2006, p.2).

No pós-guerra viu-se a ascensão de indústrias detentoras de tecnologias amadurecidas no período entre guerras como os carros, a construção de navios e de equipamentos de transporte, aço, produtos petroquímicos, etc. Tecnologia que se configurou na mola propulsora do crescimento econômico. Nesse mesmo período, “o Estado teve que assumir novos papéis e construir novos poderes institucionais; [...] e o trabalho organizado teve de assumir novos papéis e funções relativas ao desempenho nos mercados de trabalho e nos processos de produção”. (HARVEY, 2002, p.125).

Dante dessa nova conjuntura a classe trabalhadora se organiza para efetivar as lutas operárias, sendo desarmada com o que Harvey (2002) chama de “poder estatal exercida direta ou indiretamente sobre os acordos salariais e os direitos dos trabalhadores na produção”. A derrota dos movimentos operários radicais preparou o terreno político para os tipos de controle do trabalho que conduziu o Fordismo à expansão.

Desse modo, o progresso internacional do Fordismo representou a formação de mercados de massa globais e a absorção em massa da população mundial em um novo tipo de capitalismo, o qual era bancado pela América. Entretanto, o desenvolvimento do Fordismo mundialmente foi desigual, mesmo no seu apogeu havia insatisfação e nem todos os trabalhadores tinham acesso ao consumo de sua produção (HARVEY, 2002, p. 131).

Ainda de acordo com Harvey, nessa época os mercados de trabalho tendiam a ser divididos em setores “monopolista” e “competitivos”, o primeiro tendo acesso ao emprego privilegiado e o segundo bem mais diversificado longe de ter privilégios. Essas desigualdades produziram fortes movimentos sociais e o surgimento das mulheres como assalariadas mal-remuneradas foi acompanhado por movimentos feministas vigorosos. As lutas sindicais persistiam obrigando os sindicatos a responder pelas insatisfações.

Sobre esse foco de reivindicações, podemos fazer uma análise sobre as conquistas desenvolvidas pelas mulheres no mundo do trabalho, percebendo que o capital se beneficiou com a inserção das mesmas, pois particularmente a exploração da mão-de-obra feminina, se dá de forma mais acentuada com relação a do homem. (CISNE, 2005, p.1).

A femininização do trabalho explicita numa análise crítica da divisão sexual do trabalho, implica em determinações relevantes para a produção e reprodução do capital, que, para tanto, desenvolve uma superexploração sobre o trabalho desenvolvido por mulheres.

Indo mais fundo nessa relação capitalista, a mulher por ser possuidora de dons ditos femininos, passa a ser ludibriada e explorada pelo capital, e ainda suas atividades exercidas são vistas como atributos naturais. Passando a existir uma desvalorização do trabalho feminino, por ser visto como habilidades e não trabalho. De acordo com Lobo citado por Cisne (2005, p.1) “uma vez femininizada, a tarefa passa a ser classificada como ‘menos complexa’, traduz-se como uma tarefa desprestigiada, desvalorizando o trabalho feminino”.



Uma realidade que não fora modificada, pelo processo de reestruturação produtiva do capital, implantado em fins de 1970⁴⁷. Na concepção de Meulders (2003, p.279), os efeitos da “flexibilização”, não deixaram dúvidas, quanto à fragilidade do emprego, quando fez aparecerem pobres no trabalho, trabalhadores precarizados, permanentemente ameaçados pelo desemprego, cuja renda é frequentemente inferior à linha de pobreza e, “muitas vezes não se encontram em condições de beneficiar-se de uma proteção social completa: eles são os aposentados pobres de amanhã e, entre eles, as mulheres são maioria”.

Ainda, segundo a autora, os efeitos dessas formas de emprego sobre a qualidade de vida dos trabalhadores, estão geralmente vinculados a algumas características, que testemunham à baixa qualidade, são elas: “remuneração e proteção social baixas, ausência de perspectivas de promoção, flexibilidade de horário, pressão patronal forte, o emprego ‘normal’ considerado uma promoção a se alcançar”. E ainda, “[...] as mulheres são sobre-representadas nessas formas particulares de emprego; seu acesso ao mercado de trabalho ocorre principalmente pelo viés de empregos atípicos, particularmente desfavoráveis em termos de status, horários e perspectivas de progresso”. (MEULDERS, 2003, p. 280)

A perda do poder sindical significou redução do poder dos trabalhadores brancos masculino, entretanto, negros e mulheres quase não conseguiram cargos privilegiados. Desse modo, para Harvey (2002) as novas estruturas do mercado de trabalho facilitaram a exploração da força de trabalho feminino em ocupações de tempo parcial, substituindo assim, o trabalho dos homens, uma vez que certamente o seu trabalho era mais dispendioso e dificilmente demissível. Opostamente ocorria com as mulheres, além de serem mal remuneradas, ressurgem trabalho doméstico e familiar, de cunho patriarcal feito em casa.

Em um comparativo realizado por Hirata entre o Japão, França e Brasil, a autora observou, segundo Antunes (1999), uma variedade na organização e gestão da força de trabalho, em função da divisão sexual do trabalho e do corte Norte-sul. Nas palavras da autora (apud ANTUNES, 1999):

No que concerne à organização do trabalho, a primeira conclusão é que nos estabelecimentos dos três países o pessoal envolvido era masculino ou feminino segundo o tipo de máquinas, o tipo de trabalho e a organização do trabalho. O trabalho manual e repetitivo era atribuído às mulheres e aquele que requeria conhecimentos técnicos era atribuído aos homens. Um outro traço comum: os empregadores reconheciam facilmente, nos estabelecimentos dos três países, as qualidades próprias da mão de obra feminina, mas não havia o reconhecimento dessas qualidades como sendo qualificações. [...] Os movimentos de taylorização/destaylorização não vão no mesmo sentido nos países muito industrializados e nos países ‘semi-desenvolvidos’, como o Brasil.

Um fato, e um elemento decisivo nessa discussão, que por sinal aqui não se esgota, é que a mulher trabalhadora é duplamente explorada, ou seja, segundo Antunes, ela é explorada dentro e fora de casa, ou, dentro e fora da fábrica. Nas palavras do autor:

[...] além da duplidade do ato de trabalhar, ela é duplamente explorada pelo capital: desde logo por exercer, no espaço público, seu trabalho produtivo no âmbito fabril. Mas, no universo da vida privada, ela consome horas decisivas no trabalho doméstico, com que possibilita (ao mesmo capital) a sua reprodução, nessa esfera do trabalho não - diretamente mercantil, em que se criam as condições indispensáveis para a reprodução da força de trabalho de seus

⁴⁷ A reestruturação produtiva que tem como um dos principais parâmetros a acumulação flexível “caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novos mercados e, sobretudo, taxas intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (HARVEY, 2002, p. 140)



maridos, filhos/as e de si próprias. Sem essa esfera não – diretamente mercantil, as condições de reprodução do sistema de metabolismo social do capital estariam bastante comprometidas se não inviabilizadas. (ANTUNES, 1999, p.108).

De acordo com Nogueira (2006), apesar das mudanças ocorridas na trajetória feminina tanto na esfera produtiva quanto reprodutiva, ainda não aconteceu de fato uma nova divisão sexual do trabalho no que se refere às tarefas domésticas.

[...] ainda prevalece uma concepção conservadora na qual o compromisso principal da mulher é com a família, já que mudar essa situação, além de afetar a estrutura da família patriarcal, traria ainda claros prejuízos à lógica da produção e da reprodução do capital. (NOGUEIRA, 2006, p. 33).

Ressalta-se ainda, que a emancipação, mesmo que parcial das mulheres, ganha em si um lugar de responsabilidade em termos de sua inserção no mundo do trabalho. E comungamos da afirmação do Antunes (1999), quanto à existência de uma luta das mulheres pré e pós-capitalismo, pré-capitalista, afirma o autor, encontrada diante de uma luta de vigência sob o domínio do capital, e pós-capitalista, “pois o fim da sociedade de classes não significa direta e imediatamente o fim da opressão de gênero”.

2. A mão de obra feminina no Brasil – uma visão do trabalho duplicado

É notável o crescimento da População Economicamente Ativa - PEA feminina no mercado de trabalho brasileiro, entre 1970 e 1990; atingindo no final da década um contingente de mais de 31 milhões de trabalhadoras. De acordo com Bruschini e Lombardi (2003), no final da década de 1990 a participação das mulheres chega a mais de 47%, ou seja, de cada 100 mulheres em idade de trabalhar, mais de 47 trabalhavam ou procuravam emprego.

O interessante a se observar é que, segundo as autoras supracitadas, o aumento dessa participação, dentre outras coisas, estaria também relacionado à nova definição do conceito de trabalho adotado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Tal conceito incorpora atividades voltadas para o autoconsumo, para a produção familiar e outras até então não consideradas em sua metodologia, no estudo do trabalho. Atividades essas realizadas culturalmente, por mulheres e que fortificaram, e ajudaram no incremento da participação feminina entre 1990 a 1993, mais especificamente. (BRUSCHINI E LOMBARDI, 2003).

Esse aumento da taxa de atividade das mulheres pode ser corroborado ao se observar os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD, para a década de 1990 e início do Século XXI, nos quais se observa a alta participação das mulheres entre as pessoas ocupadas, bem como sua evolução no período. (Tabela 1).

Tabela 1 - Percentual de pessoas ocupadas na semana de referência, na população de 10 anos ou mais de idade, segundo o sexo – 1992/2002 - Brasil

	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002
TOTAL	57,5	57,3	57,6	55,1	55,4	54,8	55,1	54,8	55,7
HOMENS	72,4	71,9	71,3	69,0	69,2	68,3	68,9	67,4	67,8
MULHERES	43,4	43,5	44,6	41,9	42,5	42,0	43,0	43,1	44,5

Fonte: IBGE, PNAD. Elaborada por Nogueira (2006).

Nota: Exclusive as pessoas da área rural de Rondônia, Acre, Amazônia, Roraima, Pará e Amapá

No que tange a posição dos brasileiros na ocupação – denominação do IBGE, para enfatizar os tipos de vínculos de trabalho que se estabelecem no mercado, tem-se um declínio dos homens na categoria “empregados” (58,6% em 1993 para 57,3% em 1998). As mulheres por



sua vez, apresentam um pequeno acréscimo em 1998 (42,7% para 45,1%), embora atenção se deva dar a existência de significativo contingente dessas também na condição de não remunerados e para consumo próprio (11,4% e 8,1%), respectivamente, o que caracteriza a inserção da mulher em atividades tidas como precárias. (BRUSCHINI & LOMBARDI, 2003).

Se observarmos os indicadores de homens e mulheres em ocupações precárias, veremos que embora as mulheres tenham reduzido sua participação nesse tipo de ocupação, a participação se mantém significativa (36,4); o trabalho doméstico, atividade predominantemente feminina, ainda absorvia, em 1998, 17% dessa força de trabalho, das quais, 88% não possuem carteira de trabalho, e 8,1 % ganham até 2 salários mínimos. Ressalte-se que aqui nesses dados, a precariedade se resume apenas as ocupações mensuráveis, e àquelas não mesuráveis que tanto argumentam Marx e Antunes, à condição de duplidade da classe feminina que vive do trabalho “externo” e daquele dentro de casa que subsidia o trabalho de maridos e filhos?

Tabela 2: Distribuição de homens e mulheres em condições precárias – Brasil (em percentual)

TOTAIS E ALGUNS INDICADORES	1993	1998
TOTAIS DE HOMENS EM POSIÇÕES PRECÁRIAS	11,2	10,1
TOTAIS DE MULHERES EM POSIÇÕES PRECÁRIAS	40,0	36,4
TRABALHADORAS DOMÉSTICAS	16,6	16,9
NÃO POSSUEM CARTEIRA DE TRABALHO	83,9	76,4
GANHAM ATÉ 02 SALÁRIOS MÍNIMOS	96,5	88,5
NÃO REMUNERADAS	13,5	11,4
CONSUMO PRÓPRIO	9,9	8,1

FONTE: IBGE/PNAD. Elaborada por Bruschini & Lombardi (2003).

O fato é que embora tenha havido um crescimento de ocupações preenchidas pelas mulheres, observa-se que as mesmas ainda sofrem com as “fronteiras da desigualdade”, denominação de Maruani e Hirata, (2003) acerca das desigualdades homens e mulheres no mercado de trabalho. Isso pode ser observado através taxa desemprego entre os anos de 1998 e 2004 nas regiões metropolitanas. As taxas de variação no período são maiores para as mulheres, em Belo Horizonte a taxa é de 17,1%, embora a taxa de variação masculina nessa região tenha superado as das mulheres. A menor variação foi registrada em São Paulo com uma variação nos dois períodos de 1,9%, justificada, a priori, pelo fato do Sudeste ser considerado pólo dinâmico do país. DISSSE (2005).

Quando essa questão de gênero é levada para os níveis dos rendimentos, nos setores formal e informal, a situação também não é muito diferente, em se tratando de disparidade homem/mulher. Novamente a força de trabalho feminina perde “posição”, quando auferir rendimentos menores que a dos homens.

Tabela 3 – Rendimento médio por hora trabalhada das pessoas ocupadas, segundo gênero e setor do mercado de trabalho no Brasil – 1999.

SETOR	HOMEM	MULHER	TAXA
FORMAL	4,01 2,87	3,44 2,24	0,86 0,78
INFORMAL			

Fonte: PNAD-IBGE. Elaborada por Maia & Lira (2007).

A taxa é a relação entre o rendimento da mulher e o rendimento do homem.

Conforme a tabela 3, tanto no setor formal quanto no informal os homens apresentam um maior rendimento do que as mulheres como afirma Maia e Lira,



Chamamos a atenção para as diferenças entre os rendimentos por gênero. A maior diferença está no mercado de trabalho informal, visto que as mulheres recebem cerca de 78% dos rendimentos dos homens, já no mercado de trabalho formal as mulheres recebem 86% (2007, p.7).

Esses dados só nos provam a precarização das condições e relações de trabalho, fruto da dinâmica capitalista, que por sua vez, tem intensificado a sua forma de exploração pós-reestruturação produtiva, tendo a mão de obra feminina sua forma mais fácil de exploração.

Quando analisamos, por exemplo, o rendimento por hora trabalhada no ano de 1999, observa-se que para os homens, quanto maior o nível de escolaridade maior será o rendimento. No entanto as mulheres auferem rendimentos menores que o dos homens, mesmo quando tem o mesmo grau de escolaridade masculino, conforme tabela 4.

Tabela 4: Rendimento médio por hora trabalhada das pessoas ocupadas, segundo gênero e anos de estudo no Brasil – 1999.

ANOS DE ESTUDO	HOMEM	MULHER	TAXA
SEM ESCOLARIDADE	1,44	1,20	0,83
1 a 4 ANOS	1,98	1,46	0,74
5 a 8 ANOS	2,43	1,70	0,70
9 a 11 ANOS	3,84	2,67	0,70
MAIS DE 11 ANOS	11,18	7,48	0,67

Fonte: PNAD-IBGE. Elaborada por Maia & Lira (2007).

O que se observa é que na medida em que vai aumentando o nível de escolaridade de homens e mulheres, cada vez mais aumenta o nível de desigualdade entre os rendimentos, enquanto as mulheres sem instrução recebem 83 % da renda dos homens, as que possuem mais de 11 anos de estudo auferem 67% da renda dos homens. Assim constata-se que a mulher instruída é menos valorizada embora possua um aumento de rendimento. É o que nos deixa aqui um questionamento acerca da “qualificação profissional hoje”, que excede aos diplomas, quando se verifica os requisitos básicos de inserção no mercado de trabalho, ficando esse apenas como um acessório, que soma às outras inúmeras outras atribuições, vigentes quando o assunto é a procura por emprego,

A análise desse período nos remete ao contexto das modificações estruturais ocorridas na economia brasileira durante a década de 1990, de ajuste tecnológico, em função de todo o incremento externo de competitividade comercial, e principalmente da discussão veemente das funções a serem desempenhadas pelo Estado. Referimos-nos aqui às privatizações das empresas estatais, que somadas as posições de racionalidade da produção adotadas pelas empresas, atingem a classe trabalhadora por meio de demissões em massa.

Ressalta-se que essa participação feminina no mercado de trabalho brasileiro, que vêm sendo registrada principalmente pós-1970, não se deveu unicamente a fatores relacionados à necessidade econômica e das oportunidades oferecidas pelo mercado, em situações específicas, mas também, a fatores como as transformações demográficas, culturais e sociais. Referimos-nos aqui, a argumentação proposta por Bruschini e Lombardi (2003, p. 328), quando da intensificação dos valores relativos ao papel social da mulher e das transformações nos padrões culturais. A expansão da escolaridade também é posta em evidência pelas autoras, uma vez que influencia diretamente as transformações no perfil da força de trabalho desse sexo, processo que ganha destaque pós-1980.



Verifica-se que o perfil da mão-de-obra feminina se altera no período recente, uma vez que as mesmas no final da década de 1970, em sua maioria representavam uma categoria de jovens, solteiras e sem filhos, passando a serem mais velhas, casadas e mães, a partir de 1980. E mais, embora tenha se registrado uma intensa queda de fecundidade com a redução do número de filhos por mulher, sobretudo nas cidades e nas regiões mais desenvolvidas do país, aumentou o número de famílias chefiadas por mulheres. (BRUSCHINI E LOMBARDI, 2003).

Dados extraídos da PNAD, 1993 e 2003, indicam que o número global de famílias no Brasil cresceu 33,5%, entre 1993 e 2003. Nesses 10 anos, o número total de lares chefiados por mulheres apresentou um aumento maior (72,6%) - Gráfico 1.

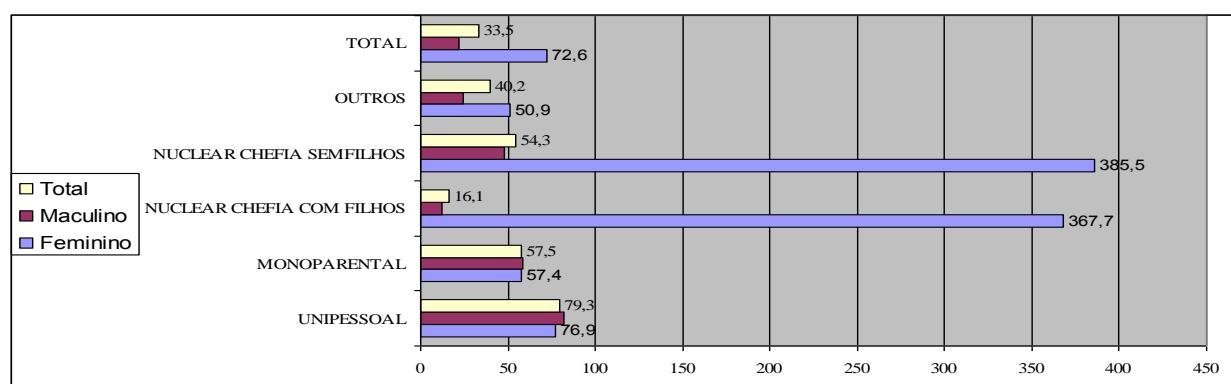


Gráfico 1 - Crescimento de tipos de famílias, por sexo do responsável Brasil - 1993 - 2003

Fonte: FIBGE, PNAD 1993 e 2003. Elaborado por DIEESE (2005)

Nota: (1) Exclusive a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará, Amapá.

Esse crescimento fez com que, em 2003, 28,8% das famílias fossem chefiadas por mulheres (Gráfico 2). Para 2003, os dados relacionados ao tipo de família indicam que, apesar da pequena participação da mulher (3,1%) como chefe de família nos lares formados por uma relação nuclear com ou sem filhos, esses foram os tipos de estrutura familiar que mais cresceram nesses últimos 10 anos, consolidando taxas de crescimento de 367,7% e 385,5% respectivamente (Gráfico 1). Das famílias monoparentais, 18,1% eram chefiadas por mulheres e apenas 2,2% têm como responsáveis os homens (Gráfico 2).

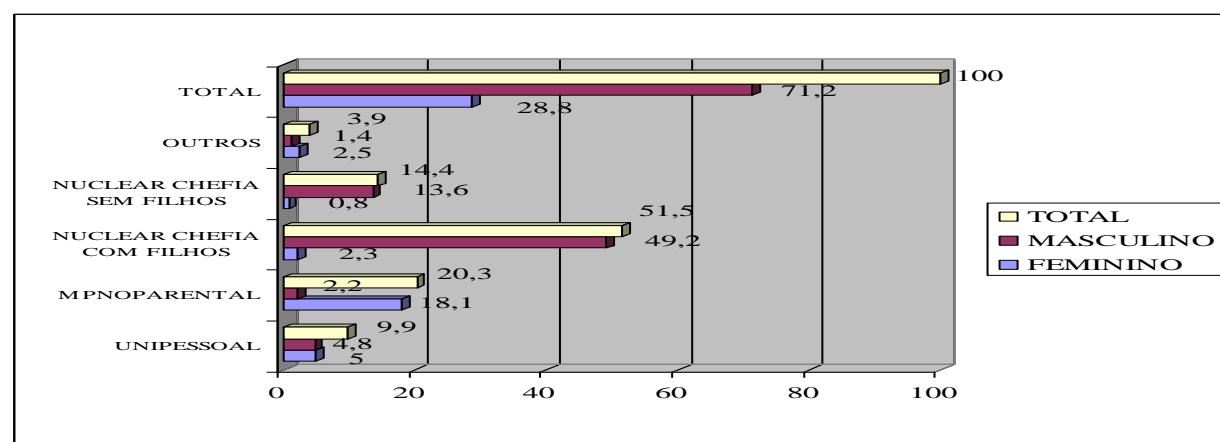


Gráfico 2 – Distribuição de tipos de famílias e sexo do responsável - Brasil 2003

Fonte: FIBGE, PNAD 1993 e 2003. Elaborado por DIEESE (2005)

Nota: (1) Exclusive a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará, Amapá.



Os dados nos apresentam uma mudança abrupta no mercado de trabalho brasileiro, mudanças essas que tem feito com que as mulheres se tornem maciçamente ferramenta do capital, atuando nos postos de trabalhos mais precários e de baixo rendimento. Essa inserção feminina no mercado de trabalho brasileiro, como dito anteriormente, está relacionada, com base em três fatores: i) complementação e/ou provisão da renda familiar; ii) criação de novos postos de trabalho compatíveis às aptidões femininas e; iii) ampliação da participação da mulher na vida social, isto é, mudança do papel social da mulher. (GONÇALVES, PEREZ E WAJMAN, 2004).

Entretanto, é interessante ressaltar que essa mudança do papel social da mulher não se dá de forma igualitária, uma vez que a divisão sexual do trabalho tanto na esfera doméstica como na produtiva, expressa, segundo Nogueira (2006, p. 212), “uma hierarquia de gênero que, em grande medida, influencia na desqualificação do trabalho assalariado, no sentido da desvalorização da força de trabalho e consequentemente desencadeando uma acentuada precarização feminina no mundo produtivo”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora esse artigo não se limite à discussão propriamente dita de uma análise histórica e político com que a mulher tem se defrontado ao longo do tempo; acreditamos que seja imprescindível por meio do exposto acima, e indiscutível, a forma como o capital tem conseguido reproduzir-se, e a rapidez, com que tem atuado na exploração dessa nova força de trabalho, bem como, e principalmente, têm conseguido apropriar-se da “polivalência” e “multiatividade” do trabalho feminino, enfatizadas por Antunes (1999), quando essa, é explorada fora e dentro da fábrica.

Ao contrário do que se poderia supor, a inserção qualificada, motivada pela oferta de bons empregos e salários, e alimentada pelo desejo da mulher de obter realização profissional, tão propalada no “marketing” da acumulação flexível, tem pequena parcela de responsabilidade nesse crescimento feminino no mundo do trabalho, especificamente no que se refere ao mercado de trabalho brasileiro. A prova está nos dados acerca das ocupações, onde se observou que as mulheres estão inseridas nos trabalhos tidos como precários, temporários e de baixo rendimento.

Ressalta-se que a afirmação das autoras Bruschini & Lombardi, (2003), quanto à nova metodologia do IBGE, que incorpora ocupações que são desempenhadas em sua maioria pelas mulheres, sem contar é claro, os fatores de ordem demográficos e culturais, nos remete também um novo olhar sobre os meios de se mensurar e interpretar as transformações no mercado de trabalho como um todo.

As características do processo de reestruturação do capital, como flexibilidade, desemprego, precarização das condições de trabalho, caracterizam a situação de muitos brasileiros, mas deixam claro onde estão ocupadas as trabalhadoras nesse país. Quando por exemplo, foi observada a taxa de desemprego, os menores rendimentos médios por hora trabalhada, há sempre parcela considerável de mulheres.

Os dados acerca da escolaridade nos apontam uma “fronteira de desigualdade”, quando mostra que com a mesma escolaridade, as mulheres ganham menos do que os homens, o que nos leva a questionarmos as “regras” hoje enfatizadas para a absorção da força de trabalho. Como anda a questão da qualificação profissional hoje? Perguntamos.

O fato é que, nesse quadro de hostilidade, que nós trabalhadores vivemos, em que os interesses do capital prevalecem sobre o trabalho, temos a incorporação, do que os autores especializados chamam de “(nova) divisão sexual do trabalho”, em que, salvo raras exceções, como afirma Antunes (1999), a mão de obra feminina têm sido reservada as áreas de trabalho intensivo, enquanto que a masculina de insere nas de capital intensivo. Sem contar o caráter “duplo” do trabalho feminino, já enfatizado anteriormente, servindo de peça de exploração do



capital, quando ao mesmo tempo, cria as condições indispensáveis para a reprodução da força de trabalho se maridos e filhos.

De acordo com Nogueira (2006), a intersecção do trabalho com a reprodução, no capitalismo, serve ao capital, não apenas pela exploração da força de trabalho feminina no espaço produtivo, mas também porque as atividades realizadas pelas mulheres no espaço doméstico garantem a manutenção dos trabalhadores atuais, bem como a reprodução de futuros trabalhadores, indispensáveis para o capital. Ou seja, a inserção acentuada das mulheres no mundo do trabalho não aconteceu por um interesse do capital na emancipação da mulher, mas pela própria lógica da acumulação capitalista, sempre em busca de ampliar seu valor.

Em outras palavras, apesar de positiva, em termos de emancipação parcial da mulher, a ‘feminização’ do mundo do trabalho não amenizou a dupla jornada de trabalho da mulher; ao contrário, intensificou essa realidade em alguns casos.

Referências

- ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho*: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.
- BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista*: a degradação do trabalho no século XX. 3^a ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- BRUSCHINI, C; LOMBARDI, M R. Mulheres e homens no mercado de trabalho brasileiro: um retrato dos anos 1990. In: MARUANI, M; HIRATA, H. (Org). *As novas fronteiras da desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho*. São Paulo: SENAC, 2003.
- CISNE, M. “Feminização” no mundo do trabalho: emancipação para a mulher ou estratégia do capital? In: Seminário Internacional Enfoques Feministas e o século XXI: Feminismo e Universidade na América Latina, 1, 2005, Salvador. *Anais.... Salvador*, 2005.
- COSTA, R. D. Modelos produtivos industriais com ênfase no Fordismo e Toyotismo: o caso das montadoras paranaenses. Disponível em: <http://www.feati.com.br/revista/artigos/modelos%20industrias.pdf>. Acesso em: 10 out. 2006.
- DIEESE - Departamento Inters Sindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos. Trabalho e renda da mulher na família. *Estudos e Pesquisas*, DIEESE, Ano I, No 6, mar. 2005.
- GONÇALVES, M. E.; PEREZ, E. R; WAJMAN, S. Taxas de participação (formal e informal) feminina no mercado de trabalho das regiões sudeste e nordeste: uma análise a partir das PNADs, 1992-2002. 2004. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/PDF/ABEP>.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 11^º ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- MAIA, K; LIRA, S. A. *A mulher no mercado de trabalho*. Disponível em: www.economia.ufpr.br/cepec/cepecpq.htm. Acesso em: 14 nov. 2007.
- MARUANI, M; HIRATA, H. (Org). *As novas fronteiras da desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho*. São Paulo: SENAC, 2003.
- MARX, K. *O capital*: crítica a economia política. 11^º ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 1987.
- MEULDERS, D. A flexibilidade na Europa. In: MARUANI, M; HIRATA, H. (Org.). *As novas fronteiras da desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho*. São Paulo: SENAC, 2003.
- NOGUEIRA, C. M. *A feminização no mundo do trabalho*: entre a emancipação e a precarização. São Paulo: EDITORA AUTORES ASSOCIADOS LTDA, 2004.
- _____. *O trabalho duplicado*: a divisão sexual no trabalho e na reprodução: um estudo das trabalhadoras do telemarketing. São Paulo: Expressão Popular, 2006.





CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS DOS ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Josiel Pereira da SILVA.
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
Pedro Lúcio BARBOSA
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Referencial teórico

Diariamente os educadores lutam com o objetivo de promover uma aprendizagem eficaz que proporcione a formação de cidadãos críticos que possam refletir e contribuir para um mundo melhor. Para que isso ocorra, é preciso que o sistema educacional contribua com uma educação de qualidade, porém, não é o que se vê nas nossas escolas, pois, o que se verifica é o descaso, onde muitos alunos vão para o ano seguinte sem estarem preparados, ou seja, sem terem assimilado de forma adequada os conteúdos, isto provoca uma descontinuidade na seqüência de conhecimentos que estes deveriam ter assimilado, não contribuindo assim para a formação digna que cada indivíduo necessita para exercer seu papel de cidadão.

Atualmente, o ensino de Matemática está passando por um momento onde se pensa em implantar novas metodologias, capazes de corrigir as lacunas provocadas por um sistema de ensino que até então, não está atendendo as necessidades da sociedade. Isto se confirma pelo fato da maioria de nossos alunos inseridos na educação básica não gostarem de estudar matemática, mesmo usando-a a todo momento nas suas atividades básicas.

Professores de Matemática apontam vários motivos pelos quais os alunos têm dificuldades em compreendê-la, dentre estes está o fato de muitos professores que lecionam os anos iniciais do ensino fundamental, não conseguirem proporcionar uma aprendizagem sólida, necessária para o sucesso dos alunos nos anos finais do ensino fundamental.

Sem dúvida, muitos investimentos são feitos com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino, porém, o que se percebe é que apesar desses investimentos, a qualidade do ensino continua não atendendo as necessidades de nossos educandos. Alguns professores de Matemática afirmam que, o motivo de muitos alunos não terem sucesso quando se trata de estudar Matemática, está diretamente ligado à preparação destes pelos professores dos anos iniciais. Analisando dessa maneira, percebe-se a grande importância de se investir fortemente na base, e ter como um dos objetivos a qualificação dos professores.

A Matemática está presente em muitas atividades que o homem desempenha diariamente, por isso a sua grande importância para a humanidade. Neste sentido, ter domínio desse campo é essencial para a formação de cada cidadão. Nesse aspecto, percebe-se que a Matemática pode dar sua contribuição à formação do cidadão ao desenvolver metodologias que podem ajudar na escolha de estratégias, na comprovação e justificativa de resultados, a criatividade, iniciativa pessoal, o trabalho coletivo e a autonomia advinda da confiança na própria capacidade para enfrentar desafios. Porém, infelizmente, o sistema educacional não está conseguindo oferecer um ensino que possibilite ao educando a absorção de conhecimento que possa suprir suas necessidades.

Constantemente ouvimos lamentações de professores de Matemática do ensino básico com relação aos diversos desafios que os mesmos enfrentam na tentativa promover uma aprendizagem sólida no seu dia-a-dia na sala de aula. Diante disso, surge uma grande necessidade de descobrir o porquê destas dificuldades. Daí surge algumas perguntas: Por que o sistema educacional não consegue garantir uma aprendizagem efetiva de Matemática? Será que



as metodologias utilizadas atualmente são suficientes para alcançar a tão desejada aprendizagem satisfatória? Será que os alunos estão chegando à 5^a série (6º ano), preparados para enfrentar as séries seguintes? Qual é a melhor maneira de ensinar de tal forma que os alunos aprendam? Como ajudar os educadores a superar as metodologias do ensino tradicional?

Na tentativa de responder estas perguntas e a partir daí, contribuir para a melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem de Matemática surgiu à idéia de verificar o nível de aprendizagem de Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. As questões elaboradas visam verificar se os alunos envolvidos na pesquisa adquiriram conhecimentos básicos necessários para obterem êxito nos anos finais do ensino fundamental, como, por exemplo, o domínio das quatro operações (adição, subtração, multiplicação e divisão) e a aplicação das mesmas na resolução de situações-problemas.

De acordo com Libâneo (1994) a atividade de ensinar é vista comumente, como transmissão da matéria aos alunos, realização de exercícios repetitivos, memorização de definições e fórmulas. O professor “passa” a matéria, os alunos escutam, respondem o “interrogatório” do professor para reproduzir o que está no livro didático, praticam o que foi transmitido em exercícios de classe ou tarefas de casa e decoram tudo para a prova. Este é o tipo de ensino existente na maioria de nossas escolas, uma forma peculiar e empobrecida do que se costuma chamar de ensino tradicional.

Segundo Câmara (2002), sobre o processo de ensino-aprendizagem, uma primeira corrente, historicamente a mais presente em nossas salas de aula de Matemática, identifica ensino com transmissão de conhecimentos, e a aprendizagem como mera recepção de conteúdos. Nessa concepção, a aprendizagem é vista como um acúmulo de conhecimento e o ensino baseia-se essencialmente na “verbalização” do conhecimento por parte do professor. Por um lado, esta concepção apresenta a vantagem de se atingir um grande número de educandos ao mesmo tempo, visto que a atividade estaria a cargo do professor; por outro, exige educandos bastante motivados e atentos à palavra do professor, o que não parece ser o caso de grande parte de nossos educandos, que estão imersos em uma sociedade que oferece uma grande quantidade de outras informações. E mesmo assim, a metodologia da transmissão de conhecimentos não mais atende a realidade. As teorias do conhecimento têm demonstrado que a utilização desse tipo de metodologia possibilita uma baixa aprendizagem.

Segundo Dante, estudos e pesquisas das ultimas décadas em Educação Matemática e as práticas educativas bem-sucedidas em sala de aula sugerem que os professores de Matemática devem ter em mente alguns princípios que veremos a seguir:

Aprender Matemática é aprender a resolver problemas. Para isso é preciso apropriar-se dos significados dos conceitos e procedimentos Matemáticos para saber aplicá-los em situações novas. Assim é fundamental que tais conceitos e procedimentos sejam trabalhados com a total compreensão de todos os significados associados a ele;

Os conteúdos devem ter relevância social, propiciando conhecimentos básicos essenciais para qualquer cidadão (contar, medir, calcular, resolver problemas, reconhecer formulas, compreender a idéia de probabilidade, saber tratar as informações, e etc.). Precisam estar articulados entre si e conectados com outras áreas do conhecimento. (2002, p.11).

Objetivando melhorar o ensino-aprendizagem de Matemática, tendo como estratégia a resolução de problema é oportuno lembrar: para que um problema seja considerado um bom problema, segundo Pereira é necessário que o mesmo, “Tenha enunciado acessível e de fácil compreensão; Exercite o pensar matemático do aluno; Exija criatividade na resolução; Não seja muito fácil ou muito difícil e sim natural e interessante” (2001, p. 3).



No propósito de chamar a atenção e despertar o interesse de estudar matemática, o professor deve se libertar das aulas expositivas, não excluir totalmente de sua metodologia, mas implantar outros meios que possam contribuir para aumentar a aprendizagem.

Uma das inúmeras formas que o professor pode mostrar para que resulte no prazer de estudar matemática é propor para os alunos situações-problemas interessantes, que sejam prazerosas a sua resolução, como por exemplo, um problema que envolva o cotidiano do aluno, pois em virtude dele conhecer “bem de perto” aquela situação, consequentemente, essa situação-problema vai despertar o interesse do mesmo pela Matemática, e assim perceber a grande importância que a mesma tem na sua vida.

Para que ocorra um bom ensino-aprendizagem é necessário além do que foi visto até agora, que haja uma saudável relação professor/aluno onde nessa relação o professor exerce o papel de mediador, e dessa forma não fazer tudo, mas orientar o educando, para que possa construir o seu próprio conhecimento partindo de conhecimentos já adquiridos e assim fazer a conexão com os que irão surgindo.

Quando falamos em ensino-aprendizagem é importante salientar, que em muitos casos na Matemática o mais importante não é a obtenção da resposta correta, mas sim, as estratégias que o aluno adotou, para a resolução de uma determinada situação-problema. Logo o objetivo do ensino de Matemática é desenvolver o raciocínio lógico, o poder de organizar as informações e utilizar as mesmas na resolução de um problema.

O presente estudo tem por objetivo analisar o processo ensino/aprendizagem de matemática. Identificar se os alunos adquiriram conhecimentos necessários para o ingresso na 5^a série/6º ano do ensino fundamental.

Metodologia

Diante da reflexão em relação à qualidade do ensino e da aprendizagem de Matemática, muitas perguntas surgem, dentre estas, a que mais se escuta é: “Por que nossos alunos têm tantas dificuldades em entender os conteúdos de Matemática?”. Para tentar responder essa e outras perguntas, desenvolvemos uma pesquisa em uma escola pública do município de Cacimba de Dentro – PB, envolvendo 41 alunos de 5^a série/6º ano do Ensino Fundamental.

Com base em seus objetivos, a pesquisa delineou-se do tipo exploratória (Gonsalves 2001, p. 65) por nos possibilitar uma aproximação direta com o fenômeno estudado. Nessa compreensão, com base nos procedimentos de coleta de dados a pesquisa também se caracterizou como de campo. Nesta, o pesquisador busca a informação diretamente com a população pesquisada, “exige um encontro direto” (Gonsalves, 2001, p. 67) com o fato estudado.

O instrumento de coleta, um questionário, caracterizou-se pela indicação de questões/problemas que deveriam ser respondidas pelos envolvidos, sob a coordenação/orientação do pesquisador, em sala de aula.

Antes da aplicação das questões, foi mantido contato, pelo pesquisador, com os alunos envolvidos e com a direção da escola, para esclarecimentos sobre a pesquisa e obtenção de sua autorização. A amostra é constituída por alunos oriundos da zona rural e da zona urbana da cidade. Assim, a amostra se constituiu dos alunos domiciliados em ambas às zonas da cidade.

Antes da aplicação dos exercícios, presentes nos questionários, as turmas foram orientadas quanto ao comportamento durante a realização da atividade da pesquisa. Os exercícios compreendiam questões referentes às quatro operações (adição, subtração, multiplicação e divisão), além de um problema envolvendo a operação subtração (exercício 3).

Resultados e discussão



A tabela abaixo apresenta em percentual o desempenho dos alunos que foram submetidos a esse teste:

Tabela:

Exercício 1. Efetue as operações indicadas a seguir:	Percentual de alunos que acertaram	Percentual de alunos que erraram
a) $27 \div 3 =$	92,7 %	7,3 %
b) $6 \times 8 =$	75,6 %	24,4 %
c) $7 \times 4 =$	87,8 %	12,2 %
d) $6 \times 9 =$	65,9 %	34,1 %
Exercício 2. Complete escrevendo o numeral correspondente:		
a) Oitenta e seis =	90,2 %	9,8 %
b) Setecentos e vinte e cinco =	85,4 %	14,6 %
c) Dois mil quatrocentos e vinte =	87,8 %	12,2 %
Exercício 3. A granja Ovo novo aumentou sua produção. De 562 caixas por dia passou para 734. Quantas caixas a mais a granja está produzindo?	4,9 %	95,1 %

De acordo com a tabela acima, percebe-se que alguns alunos erraram alguns itens referentes às quatro operações básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão). Por isso, tamanha preocupação dos educadores com o fato de haver tantas lacunas dentro do ensino de Matemática. Essas lacunas podem ser verificadas ao analisar o percentual de acerto do Exercício 3, onde apenas 4,9 % dos alunos que foram submetidos ao teste acertaram. Isso mostra que o ensino de Matemática ainda continua sendo passado de forma mecânica, não possibilitando uma reflexão, nem a construção do raciocínio lógico. Ao que parece, pelo que demonstram os acertos dos alunos no teste, a aprendizagem nos anos anteriores do ensino fundamental foi muito baixa. Pode estar havendo problemas em diversas frentes, entre elas: a metodologia utilizada e a formação dos professores.

No momento em que os alunos estavam diante das atividades proposta, demonstraram várias dúvidas em relação ao **Exercício 3**, como por exemplo: “O que é que eu devo fazer professor?”, “Professor, é para subtrair ou somar?”. Parte dos alunos não conseguiu identificar qual operação deveria ser utilizada na resolução deste Exercício, mostrando uma das lacunas presentes no ensino de Matemática. Outros alunos conseguiram identificar a operação adequada, porém, não conseguiram fazer adequadamente a subtração **734 – 562**, proporcionando a obtenção da resposta errada.

Muitos fatores, como já foi citado anteriormente, contribuem para que tenhamos essas lacunas na aprendizagem Matemática, como por exemplo, estrutura física da escola, a qualificação do corpo docente, grau de escolaridade dos pais, etc. Porém, como os alunos que estão na 5ª série do ensino fundamental já passaram pelas séries anteriores, muitos deles não adquiriram habilidades e competências necessárias para o ingresso na série seguinte, comprometendo assim, a sua aprendizagem. Nesse sentido, notamos que nossas escolas não estão atingindo o objetivo principal do ensino de Matemática, que é formar pessoas capazes de pensar criticamente (Dante, 2002) e de resolver problemas matemáticos e assim utilizar a Matemática para facilitar na execução de suas atividades.



Conclusões

No ensino de Matemática, para que haja uma aprendizagem efetiva, é extremamente importante que nossos alunos tenham uma boa formação nos anos iniciais, porque desse modo, aprendem a Matemática de forma eficaz nas séries seguintes.

O que demonstram os resultados obtidos na tabela (resultados e discussão) é o contrário do que se espera. Constatamos que os alunos pesquisados não adquiriram os conhecimentos matemáticos necessários para o ingresso nos anos finais do ensino fundamental.

É inegável que os exercícios contidos no teste de sondagem são situações onde os educandos precisam dominar, porém exceto o **Exercício 3**, os demais Exercícios não têm nenhum significado para os alunos, essa forma de elaborar esse teste de sondagem não foi por acaso, pois, nesse teste, nosso objetivo é verificar se nossos alunos dominam as quatro operações de tal forma que possam utilizar as mesmas nas resoluções de problemas. E como foi visto, os alunos estão habituados a resolver Exercícios de forma mecânica.

Referências

- CÂMARA, M. Algumas concepções sobre o ensino-aprendizagem em Matemática. Educação Matemática em revistas. São Paulo: SBEM, Ano 8, N° 12 p. 11–15, jul. 2002.
- DANTE, L. R. Didática de resolução de problemas de Matemática. 2. ed. São Paulo: Ática. 1991.
- DANTE, L. R. Tudo é Matemática (5º Série - Livro do professor). São Paulo, Ática, 2002.
- LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério – formação do professor).
- GONSALVES, E.P. Escolhendo o percurso metodológico. In: Iniciação a pesquisa científica. Campinas: Alínea, 2001.
- PEREIRA, A. L. Motivação para a Disciplina Mat450 – Seminários para a Resolução de Problemas. São Paulo: IME-USP, Agosto de 2001, 17p.



UM ESTUDO SOBRE A LEITURA DO GÊNERO LITERÁRIO CONTO EM SALA DE AULA

Kaíza Maria Alencar de OLIVEIRA

Bolsista PIBIC/CNPq

José Nicácio FERNANDES

Maria Lúcia Pessoa SAMPAIO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

Este trabalho é resultado de uma investigação realizada numa turma do 5º ano do Ensino Fundamental, do colégio Professor Afonso Pereira, na cidade de Uiraúna – PB, objetivando investigar a atenção que está sendo dada à leitura do texto literário, em específico do gênero conto, nos espaços escolares, a atenção dada pelo (a) professor (a) a essa atividade.

A investigação é composta de três etapas, nas quais se desenvolvem a experimentação. A primeira etapa constitui-se da entrevista da professora e de 15% (quinze por cento) dos alunos da turma; na segunda desenvolvemos a experiência de leitura e na terceira etapa são apresentados os resultados das etapas anteriores. Participaram da experiência de leitura, a professora regente da turma, os vinte alunos e dois graduandos do Curso de Pedagogia, do Departamento de Educação/DE, do CAMEAM/UERN.

Tivemos como ponto de partida deste experimento, o estudo sobre o planejamento pedagógico nas aulas de leitura, mais especificamente do gênero conto em sala de aula. Para o embasamento teórico, este trabalho nos fundamentamos nos estudos de Leal (1999), Sampaio (2005), Graves & Graves (1995), Gotlib (1985), Marcuschi (2003), Mesquita (1986), Brasil (2001), Orthof (1983), além das discussões e debates realizados em por ocasião da Disciplina Ensino de Língua Portuguesa II.

Aspectos metodológicos

Apesar dos esforços por parte de políticas públicas em ações que oferecem variadas formas de leituras na sala de aula, verifica-se um quadro pouco significativo com relação à aquisição/gosto pela leitura.

Dante da necessidade de um novo tipo de leitor, pois não é concebível, nos dias atuais, um leitor passivo e que não questiona o que se ler, a sociedade busca e deseja um leitor ávido de conhecimentos. Desse modo, faz-se necessário entender a relação entre a leitura e a escola, pois segundo Leal “[...] pensar a relação leitura e escola, requer recolocar a questão inicialmente posta: se, de um lado, as políticas de leitura são necessárias, por outro é preciso reconsiderar nesse processo o papel de professor, enquanto aquele que ensina a ler” (1999, p. 263).

Enquanto formador de leitor, o professor se encontra num momento de extrema sensibilidade no que diz respeito a sua própria formação, pois domina pouco ou quase nada as leituras, deixando tempo insuficiente reservado para fazer as leituras que precisa. Outro fato a se destacar é o modo como o professor conduz as leituras em sala de aula, o que parece é que ele utiliza-se do texto com o pretexto de ensinar gramática, sem levar em consideração o significado atribuído ao que foi lido, tirando, assim, o gosto e o prazer dos alunos em fazer leituras.

Um aspecto que se faz necessário durante o planejamento, diz respeito à metodologia que será utilizada pelo o professor e, mais especificamente, ao tipo de texto escolhido para ser trabalhado em sala de aula. Por isso, é preciso que o docente tenha bem definido os objetivos que



pretende alcançar na realização da atividade e desenvolvê-la com clareza, possibilitando aos alunos atribuir sentido ao que foi lido.

Para atingir tais objetivos, existe algo essencial e indispensável na preparação da atividade proposta, que é o “planejamento”, pois sem planejar o que pretende trabalhar com os alunos, dificilmente conseguirá atingir os objetivos desejados, e mais, os alunos podem não compreender o que quer o professor com aquela atividade e ter dificuldade de realizá-la. Por isso Sampaio (2005) assinala que planejar é uma atividade altamente cognitiva e dialógica, por isso, assim conceitua o planejamento:

O planejamento pedagógico pode ser visto como um instrumento que corporifica um conjunto de intenções, não apenas pedagógicas, mas também políticas, como resultado das diferentes intenções humanas. E, assim como toda atividade humana, dependerá também do seu contexto e de suas condições de produção. Isso não se dá no isolamento, ao contrário, tem uma relação direta com o auditório social a que se dirige, portanto, é nessa perspectiva que se entende o caráter dialógico do planejamento (p.23)

Nesse sentido, o texto a ser trabalhado em sala de aula necessita, antes, de uma análise e um planejamento para que sejam atendidas todas as curiosidades – das mais simples as mais complexas – dos alunos, leitores desses textos, possibilitando a estes dessa maneira, fazer uma nova interpretação acerca do que leu, atribuir novos sentidos no que está posto nos textos ou nos livros.

O conto literário: uma história antiga

O conto é uma narração falada ou escrita que nos faz sentir como parte integrante da história. Nesta narração os acontecimentos costumam basear-se em fatos e histórias inimagináveis. São tão inimagináveis, a ponto da contista Sylvia Orthof, na contracapa do seu livro “*Os bichos que tive: memórias zoológicas*” (1983) escrever que “Sempre fui cachorrenta, gatenta, coelhenta”. Mostrando que o conto tem a função de transformar o pensamento do ser humano. A autora é tão apaixonada pelo gênero ficcional, ao afirmar que “[...] as histórias fluíram através de uma afinidade bichenta verdadeira” (idem), afirmando que “[...] os bichos me aproximaram das histórias” (idem). Sylvia Orthof nos mostra que não há limites para a imaginação, que tudo é possível quando nos deixamos seduzir, quando nos entregamos às fantasias e abrimos lugar para o mundo fantástico do conto.

Tanto a fascinação, quanto o conto são muito antigos. A esse respeito, pode-se constatar que

[...] uma simples observação histórica do surgimento dos gêneros revela que, numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabetica por volta do século VII A. C., multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura imprensa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação. (MARCUSCHI, 2003, p. 19)

A atração por este gênero, além de ser antiga, retrata também uma relação de intimidade, de aproximação, ou seja, de inclusão, pois não existe tipo de conto específico de uma classe social e não apropriado para outra. Existe sim, o conto padrão, que se adapta e se encaixa em qualquer tipo de classe e de cultura. Até porque, a contagem oral de histórias sempre foi comum



entre os povos mais antigos, conforme podemos constatar em Mesquita (1986, p. 7), ao afirmar que “Contar e ouvir histórias são atividades das mais antigas do homem. Pessoas de todas as condições sócio-culturais têm prazer de ouvir e de contar histórias”.

Assim, percebe-se que o ser humano e o gênero literário, conto, convivem uma espécie de simbiose, na qual ambos ganham com essa vivência harmoniosa. Essa convivência prazerosa é que faz com que o conto se torne bem aceito, tendo cada vez mais espaço no contexto dos gêneros literários.

A estruturação do conto

Falando sobre a estruturação do conto, Gotlib (1985, p. 34) destaca que “O conto, como toda obra literária, é produto de um trabalho consciente, que se faz por etapas, em função desta intenção: a conquista do efeito único, ou impressão total”.

Assim, a conquista do leitor é a meta de quem se destina a escrever dentro desse gênero literário. Pensar numa maneira de prender a atenção de quem ler é a principal intenção de quem escreve contos. Nessa perspectiva

[...] ao iniciar o processo de escrever estórias, é o efeito que o autor deve levar em conta: qual o efeito que pretende causar no leitor? O que pretende o autor? aterrorizar? encantar? enganar? Já havendo selecionado um efeito [...] passa a considerar a melhor forma de elaborar tal efeito [...]. (idem, p. 35-36)

A depender da forma escolhida e da pretensão do autor – o que ele pretende causar no leitor –, organiza-se as idéias, define-se o teor da história e põe-se a escrever. Tendo a convicção de que “[...] os gêneros [...] surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem” (MARCUSCHI, 2003, p. 20). Não existindo, assim, quem esteja totalmente afastado da inserção desse gênero, pois ele tem em si a essência do envolvimento, do contágio e do prazer, causando, na pessoa que ler ou escuta, uma sensação de que faz parte da história, que pode inferir na história, que é a própria história.

O conto não tem compromisso fixo com a realidade. Logo esta se mistura com o relato do contista numa mistura difusa, onde o foco de interesse não está na busca pela felicidade, mas na arte de inventar modos de representar a realidade, como expressão da realidade contada literalmente. Justamente por usar recursos literários segundo as intenções que o autor pretende desvelar, sejam elas de conseguir maior ou menor fidelidade. Assim, cabe ao contista prover-se de diversos modos de descrever e de convencer ao leitor. Pouco importa o que será relatado, importa, sim, que argumentos serão utilizados pelo autor para prender a atenção de quem vai ler. Que métodos serão aplicados pelo autor para sustentar a atenção do leitor até o desfecho final, sem que ele perca a vontade de continuar querendo ler, ou seja, sem que ele desvie o sentido para outras leituras ou perca o gosto em continuar lendo.

Conto: estilos diferentes

Para cada estilo de conto, há uma maneira de escrever. Logo, não se escreve um conto amoroso da mesma forma que se escreve um conto de terror, etc. Por isso é que

[...] no conto de terror e no conto policial o efeito singular tem uma especial importância, pois surge dos recursos de expectativa crescente por parte do leitor ou da técnica do suspense perante um enigma, que é alimentado no desenvolvimento do conto até o seu desfecho final. Por isto, Júlio Cortázar bem resumiu o conceito de conto em Poe: ‘Um conto é uma verdadeira máquina literária de criar interesse’. (GOTLIB, 1985, p. 37)



Após utilizar-se dos argumentos que sustentam a história, o autor de contos precisa fazer com que o leitor comprehenda o que se ler, sem precisar recorrer a meios extra-texto, isso facilita, por demais, a leitura e o gosto em continuar lendo. Do contrário, pode acontecer um distanciamento do leitor em relação ao texto. Por isso, que o autor precisa primar por uma “produção de textos, considerando o destinatário, a sua afinidade e as características do gênero” (BRASIL, 2001, p. 131).

É nesse sentido que Gotlib (1985, p. 43) citando o conceito de conto de Tchekhov, destaca que

Assim, o texto deve ser claro – o leitor deve entender, de imediato, o que o autor quer dizer. Deve ser forte – e ter a capacidade de marcar o leitor, prendendo-lhe a atenção, não deixando que entre uma ação e outra se afrouxe este laço de ligação. O excesso de detalhes desorienta o leitor, lançando-o em múltiplas direções. E deve ser compacto – deve haver condensação dos elementos.

Só assim, o leitor pode fechar os olhos, após a leitura, e reconstruir tudo que leu dentro da sua imaginação. Pode lembrar e relembrar da história, sempre de forma prazerosa, como algo que alimentou o seu imaginário e que está, ativamente, re-significando sua percepção. O leitor que tem essa interação íntima com o gênero vai, cada vez mais, buscar leituras, querer conhecer, procurar os novos contos para lhe enriquecer ainda mais. Já o leitor que não tem essa proximidade com o prazer do gênero que lhe desperte a paixão, lhe prenda, literalmente, a atenção, pode até querer ler, mas fará de uma maneira diferente, sem a mesma afinidade com que faz o outro tipo de leitor.

O conto “A casa da floresta”, dos irmãos Grimm

Esse texto faz parte do livro “Contos de Grimm”, como o próprio nome já diz, o texto é designado conto, e “[...] o conto explora a relação adulto-criança e enfatiza a necessidade do lúdico na infância” (SAMPAIO, 2007, p. 51-52) o conto utilizado em sala foi traduzido por Dante Pignatari, com texto final de Maria Heloisa Penteado.

Selecionou-se o conto “A casa da floresta” para a sessão de leitura, enfatizando o público alvo e no qual foi pensado o sucesso da experimentação, pois segundo Graves & Graves (1995, p. 7) “uma experiência de leitura bem sucedida é aquela na qual os estudantes entendem a seleção, apreendem dela, desfrutam dela e atingem as metas do professor [...]”.

O texto foi escolhido por enfocar o egoísmo como sentimento negativo – conforme registrado no plano de aula da referida sessão – mostrando que é mais vantajoso não ser egoísta. O mesmo mostra-se propício para se trabalhar a oralidade e a prática da escrita na sala de aula, atribuindo-lhe sentido, pois segundo Sampaio (2005, p. 24) “[...] o trabalho com a literatura é entendido enquanto experiência humana que envolve tanto a afetividade, quanto o cognitivo e o social”.

O conto “A casa da floresta” apresenta nove personagens – um casal que tem três filhas, um velho, uma vaca, uma galinha e um galo –, sendo a filha mais nova do casal a principal personagem da história. Através destes personagens os autores exploram valores humanos, como ser solidário com todos, valor expresso na personagem principal que foi recompensada, no conto, por ser bondosa com os outros, remetendo um tom que se aproxima dos contos de fadas, nos quais tudo é possível.

A característica marcante da personagem principal é a sabedoria, acompanhada da bondade e da generosidade. Enquanto nas suas duas irmãs mais velhas, o egoísmo é a marca mais visível. Por isso, as duas irmãs mais velhas, ao chegar a casa onde se encontram um velho,



uma vaca, uma galinha e um galo, preparam alimentos somente para si e o velho e não se preocupam com os animais. Por essa atitude, as duas, ficam presas num porão velho. Já a mais nova prepara o jantar para ela e o velho, mas, trás também alimentos para os animais e, pelo ato de bondade, é recompensada, enquanto as outras duas são castigadas e terão que trabalhar para um lenhador na floresta por certo período de tempo. A caçula, no entanto, consegue desfazer o feitiço que acometia o velho e os animais, transformando-os em um príncipe e em três rapazes elegantemente vestidos, respectivamente, apenas por ter cuidado deles com carinho naquela noite. Ela, claro, casou-se com o príncipe e as suas irmãs foram cumprir o castigo imposto.

O conto na sala de aula

A primeira etapa da investigação constituiu-se na observação dos espaços físicos dedicados à leitura no Colégio Professor Afonso Pereira, na cidade de Uiraúna – PB e de entrevistas com 15% dos alunos e com a professora da turma, com o objetivo de averiguar como vem sendo conduzido o processo de leitura em sala de aula, como também investigar se a professora estimula os seus alunos na “busca de informações e consulta a fontes de diferentes tipos (jornais, revistas, encyclopédias, etc. [...]” e também se há “leitura de livros na classe, na biblioteca e empréstimo de livros para leitura em casa” (BRASIL, 2001, p. 131). Pois essa ida aos locais de leitura (biblioteca, sala de leitura, etc.) estimula aos alunos a ser leitores constantes, por isso,

[...] se os estudantes devem se tornar proficientes e leitores ávidos – crianças e mais tarde adultos que voluntariamente buscam a leitura como um caminho para informação, prazer e realização pessoal – então, experiências de leituras bem sucedidas são vitais. (GRAVES & GRAVES, 1995, p. 1)

É nessa perspectiva que se busca identificar o processo de aquisição/gosto pela leitura no espaço escolar e no lar.

A segunda etapa se deu com a experiência de leitura em sala de aula, considerando a atividade de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Na terceira etapa, são apresentados os resultados e as discussões das duas etapas anteriores. Os dados da experiência foram registrados em áudio e escritos, depois foram organizados em quadros demonstrativos para melhor compreensão e análise.

Realizamos no final do experimento uma entrevista com os mesmos sujeitos, utilizando as mesmas perguntas da primeira entrevista, para reforçar os resultados da pesquisa.

Ecologia da escola

Nesta fase, fizemos o levantamento do espaço escolar, observando toda a sua estrutura física e os espaços nelas reservados para a atividade de leitura, nesse caminho encontramos uma biblioteca parada, sem funcionamento. Porém há um aspecto a se destacar, é que na sala da direção há um pequeno acervo de encyclopédias, inclusive infantis, as quais os alunos têm acesso para consultar e pegar emprestado, mas não há um espaço específico dedicado só para leitura. No que diz respeito aos espaços da sala de aula da turma, verificamos que a mesma é bastante apertada, inviabilizando um espaço apropriado para o “cantinho da leitura”, ficando somente o esforço da docente para suprir essa necessidade.

Nessa etapa realizamos ainda uma entrevista com 15% dos alunos, na qual consideramos as seguintes perguntas e obtivemos as seguintes respostas: *A professora conta histórias para vocês em sala de aula? Quais?* Nessa pergunta os alunos deram as mesmas respostas “sim, as da escola da vida”. Essas respostas resultam das aulas dadas anteriormente pela professora, em que ela abordava o estudo do texto sobre o tema escola, nas respostas podemos perceber que os



alunos só conseguem relatar os textos lidos recentemente em sala de aula, ninguém menciona textos lidos anteriormente. Perguntamos ainda - *Você costuma visitar a biblioteca? Com que freqüência?* As respostas também coincidem, todos respondem “Não”, o que mostra que a leitura acontece mais no âmbito escolar, mais especificamente em sala de aula. Outra pergunta considerada foi - *Seus pais costumam contar histórias para você? Quais?* Aqui as respostas se diferenciam. O aluno A diz “*Às vezes, quando eu peço, mamãe conta histórias de contos de fadas, aí eu durmo*”. Já o aluno B diz: “*Não, só piadas*”, e o aluno C fala que: “*Minha mãe não conta, ela quer que eu leia sozinho*”. Nessa análise observa-se que os pais pouco contribuem para as atividades de leitura dos filhos, pois os mesmos mostram-se desinteressados de acordo com os relatos dos alunos; e por último perguntamos - *Você gosta de ler e ouvir histórias? Onde?* Todos responderam: “*Sim, na sala de aula*”. Segundo esse relato, as melhores experiências de leitura acontecem na sala de aula junto com a professora.

No segundo momento realizamos uma entrevista com a professora regente da turma. Consideramos algumas perguntas e obtivemos as seguintes respostas: *Você gosta de ler? O que costuma ler?* Na resposta da docente, verifica-se o papel desempenhado por sua família no incentivo à leitura, pois segundo ela: “*Desde pequena fui incentivada a ler, se aprimorando na escola, estendendo-se para minha formação e prática pedagógica*” - *O que você faz para incentivar os seus alunos a ler?* Apesar dos poucos recursos da escola, a docente se esforça para trazer textos diferentes para seus alunos. Segundo ela “*Levar a leitura prazerosa ao aluno é um desafio e, a cada texto ou livro que levo e vejo o retorno na forma como eles trazem a experiência de ler, tenho a sensação de ser um agricultor, que semeia uma semente que produzirá frutos verdadeiros e concretos para uma produção cultural variada e humanizada do seu próprio conhecimento*”, perguntamos também - *O que você faz para incentivar os seus alunos a ler?* Apesar dos poucos recursos da escola, a docente se esforça para trazer textos diferentes para seus alunos, embora os alunos só consigam relatar os textos lidos recentemente. Segundo seu relato “*Levar a leitura prazerosa ao aluno é um desafio e, a cada texto ou livro que levo e vejo o retorno na forma como eles trazem a experiência de ler, tenho a sensação de ser um agricultor, que semeia uma semente que produzirá frutos verdadeiros e concretos para uma produção cultural variada e humanizada do seu próprio conhecimento*”; perguntamos ainda - *Os alunos mostram-se interessados pelas atividades de leitura? De que forma?* “*Eu tenho vinte alunos, quinze gostam e cinco não gostam de ler. Dos quinze, oito amam ler, pois já trazem o hábito de casa*”.

No relato da professora, pudemos observar o incentivo dado pela família na sua constituição como leitora, em seu discurso ela demonstra gostar de ler e tenta seduzir seus alunos aos caminhos da leitura. Mas apesar dos esforços, a professora não tem conseguido disseminar o gosto pela leitura, utilizando à mesma em sala de aula como um instrumento avaliativo, fazendo do ato de ler um processo mecânico em vez de tornar o livro num instrumento de prazer.

A experiência de leitura em sala de aula

No momento de pré-leitura, houve a apresentação da equipe a turma e, a partir daí, a equipe assumiu a regência por uma hora/aula, explicando aos alunos que iria ser feita uma experiência de leitura, através do conto “A casa da floresta”. Nesse momento um dos mediadores fez a apresentação do livro aos alunos e iniciou-se o levantamento das prováveis hipóteses do que iria acontecer no transcorrer da história, sendo registrado em áudio e escrito pelo outro mediador a todo o momento da experiência, de modo que a leitura se deu com boa entonação e apresentação das imagens contidas nas páginas do livro.

Na pós-leitura, voltamos para as hipóteses contidas no momento de pré-leitura para verificação do que tinha sido constatado ou o que devia ser descartado depois da leitura realizada. Muitas das hipóteses apontadas foram enfocadas pelas crianças, como: “É uma casa



mal assombrada”, “Uma casa no meio da floresta”, “Só pela capa do livro, já dá para saber que é uma casa assustadora”, etc. Houve, ainda, a atribuição de sentido ao lido, através da reescrita do texto pelos alunos, fazendo alterações no destino dos personagens e no final da história.

Segunda entrevista com os mesmos sujeitos

A segunda entrevista veio reforçar os dados coletados na primeira que foi feita com os mesmos sujeitos, uma vez que confirmamos com as falas dos sujeitos que a experiência de leitura *“Foi muito legal, gostaria que vocês voltassem a contar histórias pra gente”*. Isso mostra o quanto é importante se trabalhar leituras variadas em sala de aula e como o conto prende a atenção e o interesse dos alunos, deixando-os, literalmente, fascinados ante uma atividade como a realizada na experiência.

Outro dado que ficou evidente com as entrevistas é que os alunos não lembravam, ou não relataram nas respostas, de histórias contadas anteriormente pela professora, apenas citaram as últimas histórias. Assim, quando perguntado se a professora contava história em sala de aula e quais histórias, todas as respostas coincidiram, aluno A: “*Sim, a história da escola que eu queria*”, aluno B: “*Sim, da escola, foi bom demais*” e aluno C: “*Não conta muito, mas conta. Costuma contar história de escola*”. Esses resultados demonstram que os alunos não detêm na memória outras experiências de leituras na sala de aula. Sendo o leitor eminentemente seletivo, a ponto de só permanecer na memória aquilo que tem significado (SMITH, 1991), o que significa que as leituras realizadas em sala de aula não foram significativas para os alunos.

Considerações finais

Diante da experiência realizada na sala de aula, ficou evidente que a leitura não é algo freqüente no universo dos alunos, pois os mesmos não têm espaços dedicados para essa prática dentro da escola, restando apenas o esforço da professora na tentativa de levar textos variados para a sala de aula, uma vez que sua prática merece ser avaliada, pois os alunos não detêm em sua memória as experiências de leituras, que conforme discurso da professora são freqüentes e variados.

Outra forma de acesso à leitura poderia ser através de visitas a biblioteca municipal, mas infelizmente os alunos não têm a cultura de visitá-la, e os quem mora distante torna-se, praticamente, inviável essas visitas, o que mostra que a professora não aproveita esse recurso para incentivar seus alunos a lerem.

Apesar do trabalho desempenhado pela professora, este não é suficiente, o mesmo apresenta falhas, falta mais desempenho por parte dela. A família e a escola devem desempenhar um importante papel no processo de estimular o gosto pela leitura, todavia a escola tem a obrigação de formar leitores, criando meios de incentivos para essa atividade. Logo ambas devem andar juntas na tentativa de formar leitores para a vida inteira.

Referências

BRASIL, Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3 ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

GOTLIB, N. B. Teoria do conto. São Paulo: Ática, 1985.

GRAVES, M. F.; GRAVES, B. B. A experiência de leitura por andaime: uma referência flexível para ajudar os estudantes a obter o máximo do texto. READING, v. 29, n. 1, Apr. 1995.



GRIMM, W.; GRIMM, J. **A casa da floresta**. Tradução: Dante Pignatari; Texto final: Maria Heloisa Penteado. 6. ed. São Paulo: Ática, 2004.

LEAL, L. de F. V. Leitura e formação de professores. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MESQUITA, S. N. **O enredo**. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios)

ORTHOF, S. **Os bichos que tive**: memórias zoológicas. 22 ed. Ilustrações de Gê Orthof. Rio de Janeiro: Salamandra, 1983.

SAMPAIO, M. L. P. **“Tampinha” na aula de leitura**: um estudo sobre a implementação do planejamento pedagógico do gênero literário conto. Comunicação na ABRALIN. Brasília: UNB, 2005.

_____. **Um bicho de pé de estimação**: prática de planejamento de leitura de literatura. Comunicação no XIV ENDIPE. Recife: UFPE, 2007.



A ESCOLA MUNICIPAL HENRIQUE CASTRICIANO, UM DIAGNÓSTICO DOS PROCEDIMENTOS DO AMBIENTE EDUCACIONAL

Kallyonara Rodrigues da SILVA

Marineide Furtado CAMPOS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UFRN)

Este trabalho tem como objetivo um melhor entendimento sócio-político-cultural da Municipal Henrique Castriciano, buscando esclarecer os procedimentos implantados para a organização do ambiente educacional. Diagnosticaremos os aspectos estruturais, administrativos, pedagógicos e afetivos da escola. Analisaremos e avaliaremos os dados coletados de acordo com os embasamentos teóricos da disciplina “Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Grau” para uma melhor apreensão do conteúdo. Fazendo uma junção da teoria e prática, fortaleceremos assim as bases do nosso conhecimento discente para que posteriormente, possamos assumir a carreira docente sem tantas dificuldades na profissão escolhida. Certamente este trabalho nos acrescentará algumas idéias já existentes e modificará outras, compondo nosso permanente aprendizado, o que nos ajudará a contribuir para a melhoria da educação do país.

A Escola Municipal Henrique Castriciano foi escolhida como objeto desta pesquisa em razão de sua situação sócio-econômica e por estar situada em um bairro periférico. A direção da escola foi receptiva e nos estimulou com o desenvolvimento do trabalho. Ela situada na Rua Décio Fonseca, nº. 633, Rocas, Natal/RN, Cep 59010-370, Santos Reis. Inicialmente, criada como Grupo Escolar Municipal Henrique Castriciano sob o Decreto 801/66 na administração do Prefeito Ernani Alves da Silveira em 23/04/1966. Esta data foi retroagida para 01/03/66 através da Portaria nº. 299/65, dez anos após foi autorizada através da portaria 299/79 – SEC/GS em 1º/12/1976 e reconhecida pela portaria 935/80 – SEC/GS em 30/10/1980

A mesma possui estrutura física deficitária, cujo prédio apresenta má distribuição de suas dependências, onde funcionam duas salas de ensino infantil e seis de ensino fundamental por turno, direção, secretaria, biblioteca, sala de professores, almoxarifado, cozinha, depósito de merenda, sala de vídeo e TV, quadra coberta. As instalações sanitárias e hidráulicas tanto quanto o acesso para deficientes são precários.

O espaço físico da escola está distribuído da seguinte forma:

Salas de aula	16
Diretoria	01
Secretaria	01
Sala dos Professores	01
Almoxarifado	01
Biblioteca	01
Cozinha	01
Banheiros para Professores	02
Banheiros Femininos (alunas)	01
Banheiros Masculinos (alunos)	01
Quadra de Esportes (coberta)	01
Pátio coberto	01

As dezesseis salas de aula são divididas por turno da seguinte forma, pela manhã, da educação infantil à quinta série fundamental I, todas as salas são ocupadas das 07 às 11:30h, e a tarde, da educação infantil à quinta série fundamental I, a ocupação é total, das 13 às 17:30h. E



quanto a estrutura física da escola podemos verificar que seu prédio possui uma arquitetura bem definida. Possui quadro docente, equipe administrativa e pedagógica bem qualificada. Os serviços burocráticos e de apoio são em sua grande maioria terceirizados.

A comunidade a qual está inserida é de baixa renda, altos índices de desemprego, desajustes familiares e comprometimento com drogas, caracterizando um quadro social e econômico crítico, acarretando consequências desastrosas na formação de grande parte das crianças acolhidas pela escola.

Seu regimento escolar já foi aprovado e reformado atualmente segundo as normas da nova LDB, incluindo todos os participantes, sejam eles do corpo discente, docente ou administrativo.

De acordo com o Regimento Escolar, art. 2º, “A escola oferece educação básica nos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental nas séries iniciais organizado em ciclos de aprendizagem, sendo a Educação Especial inclusa no processo de ensino regular”. Tem por finalidade oferecer a Educação Infantil e o Ensino Fundamental visando o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania.

Segundo o Regimento Escolar, art. 5º, “A direção da escola é um órgão executor, avaliador e orientador de unidade escolar, composta de um diretor e vice-diretor”. Compete ao diretor, além de executar as determinações emanadas da Secretaria Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação, entre outros incisos, II – executar as normas disciplinares, de acordo com o regimento atendendo às deliberações do Conselho de Escola; III – planejar e executar, juntamente com o Conselho de Escola e a Unidade Executora, a aplicação dos recursos financeiros disponíveis; IV – apresentar ao Conselho de Escola as prestações de contas dos recursos financeiros aplicados, encaminhando-os à Secretaria Municipal de Educação; IX – elaborar, com os demais membros da direção da escola o relatório anual das atividades pedagógico-administrativo-financeiras, apresentarem ao Conselho de Escola e, após a aprovação, encaminhar à Secretaria Municipal de Educação.

O suporte pedagógico é composto pelo coordenador, um orientador educacional e um supervisor em cada turno, que deve exercer as suas funções de forma integrada, favorecendo a articulação entre os demais serviços e tem como atividades, entre outras, construir, implementar e avaliar o projeto-pedagógico; orientar o remanejamento do aluno de uma turma para outra, conforme a avaliação que defina o grau de desenvolvimento cognitivo do mesmo; e deverá atender individualmente ao aluno, com o objetivo do seu ajustamento social, afetivo e psicológico. Porém, na realidade, quem atua como orientador educacional e supervisor é a diretora, a vice e a coordenadora, respectivamente, devido à deficiência do quadro de funcionários.

A Secretaria está subordinada à direção e é encarregada do serviço de escrituração e registro escolar, de pessoal de arquivo e fichário. O corpo docente é constituído por professores habilitados conforme as normas próprias do sistema de ensino do município de Natal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O docente deve participar da elaboração do plano político pedagógico, elaborar e cumprir o plano de trabalho, zelar pela aprendizagem do aluno, estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento, ministrar os dias letivos e horas aulas estabelecidas, planejar, avaliar, colaborar com atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Cabe à Equipe Pedagógica: o planejamento da semana pedagógica; elaboração do calendário escolar; elaboração do horário de aulas; organização sistemática de dados e informações pedagógicas; planejamento e acompanhamento dos programas de avaliação; orientação quanto ao cumprimento da carga horária e dias letivos.

No Henrique Castriciano não há orientador educacional, supervisor e psicopedagogo, mas toda a equipe pedagógica procura suprir esta ausência. A escola atende em sua totalidade 441



alunos, estes estão distribuídos nas séries da educação infantil ao 5º do ensino fundamental. Nesse sentido está dividido da seguinte forma:

Número de alunos por turma

Manhã		Tarde	
Educação Infantil		Educação Infantil	
Turma A	24 alunos	Turma C	25 alunos
Turma B	23 alunos	Turma D	25 alunos
1ª Série		1ª Série	
Turma A	25 alunos	Turma C	30 alunos
Turma B	24 alunos	2ª Série	
2ª Série		Turma B	30 alunos
Turma A	29 alunos	3ª Série	
3ª Série		Turma B	30 alunos
Turma A	27 alunos	4ª Série	
4ª Série		Turma B	27 alunos
Turma A	30 alunos	5ª Série	
5ª Série		Turma B	26
Turma A	34 alunos	Turma C	32

Conta, ainda, com os seguintes Colegiados: Conselho da escola (Constitui-se em colegiado de natureza consultiva e deliberativa, formada por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar); Unidade executora (UEX) (Constituem-se em colegiado representado por pais, alunos, professores, funcionários e direção da escola, responsável pela administração dos recursos transferidos pelos órgãos Federais, Municipais e recursos advindos da comunidade, de entidades privadas e provenientes de campanhas escolares, tendo como um dos objetivos a gestão dos recursos financeiros transferidos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino).

A manutenção financeira é realizada através de repasses de programas dos âmbitos federais e municipais, tais como: ROOM, PDE, PDDE e PENAE.

Com referência aos aspectos pedagógicos, temos a informar que, com o avanço científico e tecnológico, a sociedade contemporânea necessita de novos conceitos de gestão e de qualidade na escola e em outras instâncias sociais, exigindo assim, buscar a competência técnica e o compromisso político do profissional da educação em prol dos seguimentos sociais existentes na comunidade escolar.

A competência técnica do educador exige que a autonomia da escola seja construída e essa construção redimensiona o conhecimento do professor, bem como a melhoria qualitativa do fazer pedagógico através de novas competências que contemplam os interesses e necessidades da sociedade contemporânea.

Neste sentido, faz-se necessário rever coletivamente os fazeres administrativos e pedagógicos, de acordo com o Art. 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 cabe à escola elaborar e executar sua proposta pedagógica algo que está acontecendo na Escola Municipal Henrique Castriciano, através da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) que está sendo elaborado desde 2006 e ainda encontra-se de forma manuscrita em um caderno, o PPP objetiva a busca de uma maior autonomia e compromisso na tomada das decisões direcionadas à melhoria dos serviços prestados e redução significativa das fraquezas escolares, resgatando a formação educacional, cultural, social, emocional dentre tantos outros fatores determinantes no ajuste da qualidade de vida dos cidadãos que conduzirão nossa cidade, nosso estado e nosso país nas próximas décadas, fazendo com que a escola consiga



cumprir sua função social, o Projeto está sendo formado tendo como base os Parâmetros Curriculares Nacionais.

A organização curricular segue as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo os conteúdos dos componentes curriculares, os temas transversais sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que sejam adequados à realidade da Escola, respeitando os interesses do aluno, da família e da comunidade. Conforme o Art. 49, Capítulo I do Regimento Escolar da Escola Municipal Henrique Castriciano, os conteúdos são trabalhados de forma integrada, utilizando-se temas geradores que permitem a integração entre as áreas de conhecimento.

A proposta de avaliação da aprendizagem adotada pela Escola está inserida no contexto de uma avaliação contínua, que é utilizada do processo de ensino – aprendizagem, abrangendo conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais.

Articulado ao projeto pedagógico da Escola Municipal Henrique Castriciano, organiza-se quanto às possibilidades e necessidades da Escola, construindo responsabilidades com papéis definidos, como também procura transformar a visão estratégica da Escola em realidade.

O Projeto de Desenvolvimento Escolar (PDE) é composto por objetivos estratégicos, que são os alvos a serem perseguidos pela Escola num dado período de tempo.

Estes objetivos e metas podem ser resumidos da seguinte forma: Aprimorar resultados na área técnico pedagógica, com a estratégia de concentrar esforços nos ciclos e disciplinas críticas, garantindo que 100% dos alunos detenham o domínio da leitura e escrita previsto para cada ciclo; domínio dos conteúdos básicos de matemática. Implementar um programa de reforço pedagógico para os alunos com baixo desempenho em Português e matemática; tornar as aulas de Educação Física mais construtivas; Desenvolver medidas visando o uso contínuo da sala de vídeo e Biblioteca; Implantar um modelo de gestão escolar focado em resultados, através de processos participativos e amplificados; dinamizar o Conselho Escolar, valorizando a equipe escolar; Propiciar um clima escolar favorável ao processo ensino-aprendizagem, incrementando a comunicação entre a escola, pais e comunidade, Implementando um programa de eventos que incentive a participação dos pais e da comunidade nas atividades da escola; Desenvolver estratégias criativas para garantir a eficácia do processo ensino aprendizagem, criando um programa de acompanhamento acadêmico dos alunos dos ciclos; Implantar um projeto que propicie um ambiente escolar bem organizado e agradável, buscando reduzir o comportamento agressivo entre os estudantes.

O desenvolvimento do processo técnico-pedagógico é ativo e comprometido com o sucesso escolar no que envolve corpo discente e sociedade (pais e responsáveis). Os professores costumam se reunir nos horários vagos para discutir problemas ocorridos em sala de aula, com os alunos ou pais objetivando encontrar soluções, trocar idéias ou até mesmo discutir projetos juntamente com a equipe pedagógica.

Ocorrem encontros a cada dois meses com toda equipe pedagógica, nesses encontros se planeja todo o proceder pedagógico e o desenvolvimento de projetos que varia de acordo com a necessidade do grupo escolar. O planejamento ocorre semanalmente com a direção e os docentes, em programações previstas no planejamento anual da escola, sem comprometer os dias letivos dos alunos, podendo variar também de acordo com a necessidade dos mesmos. A escola prioriza a questão da preservação do Meio Ambiente, procurando sempre incluí-la nos temas a serem abordados durante o decorrer do ano.

Quanto à avaliação do desempenho, prevalecem os aspectos qualitativos sobre os quantitativos do desempenho do aluno, levando-se em consideração a formação dos educandos nos aspectos cognitivos, biológico, cultural, psicológico, afetivo e social. Há uma flexibilidade quanto à realização da avaliação, já que ocorre continuamente, por meio de atividades individuais ou grupais, orais, escritas e extra-classe, ou seja, é efetuada de forma processual com função diagnóstica.



A equipe da pedagógica da escola municipal Henrique Castriciano sempre busca a melhoria da escola e um melhor desenvolvimento e desempenho dos alunos, por isso, trabalha com projetos vinculados ao governo federal. O projeto segundo tempo e o projeto minha escola é show, voltado para área de artes e dança.

Ambos os projetos são voltados para todos os alunos da escola, exceto os da educação infantil. E tem como finalidade prolongar a permanência dos alunos na escola, diminuindo o ócio, e prevenindo inclinações erradas.

A escola recebe apoio dos seguintes programas: o PDDE que é regular, (vem anualmente) R\$ 9 mil para os gastos gerais da escola. Dessa verba 3 mil são destinados a compra de material permanente e R\$ 6 mil para consumos de pequenos serviços, material de expediente e etc. O PDE, que há dois anos a verba não é remetida, são R\$ 7 mil reais para serem investidos diretamente com o aluno em sala de aula, de forma que R\$ 4 mil dessa quantia seja para compra de material permanente. O PNAE está destinado a merenda, são 7 parcelas anuais de R\$ 4 mil, em média de R\$ 0.13 centavos por aluno. Está sendo recebida nos dois últimos anos. A merenda é feita de acordo com o cardápio. O PAPE é um Programa de adequação do prédio escolar, sendo R\$ 35 mil Exclusivo para reforma da sala de aula obedecendo ao projeto do governo. De acordo com a planta do governo. Esse dinheiro não é regular e o PAGUE: Plano de gestão escolar, que recebe R\$ 6 mil para água, luz, telefone, esporte, gás. Esta verba normalmente chega a cada 3 meses.

A escolha do livro didático é feita a cada 3 anos pelos professores, estes se dividem por área. O livro é fornecido ao aluno em forma de empréstimo, ficando sob sua responsabilidade até o fim do ano, se perder ou danificar, este deverá repor o livro.

Não falta material para nenhuma das duas partes, a verba para este abastecimento vem do PDE, são R\$ 7 mil, deste, R\$ 4 mil são destinados à compra de material permanente.

No momento, a TV escola não está funcionando, pois, a escola não dispõe mais da parabólica, devido à falta de infra-estrutura para o projeto: uma sala de aula adequada como uma sala de multimeios ou um auditório, de qualquer forma, os alunos dispõem do material de vídeo, quando é necessário o uso desse material, leva-se o vídeo para a sala de aula.

O acervo bibliográfico é atualizado e conta com livros científicos, jornais, revistas, mapas, globos, vídeos educativos, livros de filosofia, livros de literatura infantil, dicionários e enciclopédias. Verifica-se algumas vezes o uso inadequado da biblioteca, como sala de descanso, ou castigo, ou quando o aluno está ocioso é a leitura é feita na biblioteca, ou em sala de aula, normalmente, depois do intervalo.

A estrutura física da instituição encontra-se um pouco deteriorada no que se refere as paredes, porém, seu estado não é comprometedor e pode funcionar regularmente. Algumas salas são identificadas para a educação infantil, secretaria, biblioteca, professores. A escola dispõe ainda de uma quadra poliesportiva, que fica no seu único pátio.

Os banheiros estão em bom estado para uso, tanto os dos alunos quanto os dos professores. Sendo 2 para alunos e 1 para professores. Os sanitários são isolados e as descargas funcionam bem. Existem, também, materiais higiênicos no local.

A instituição possui 16 salas de aula, tendo em média 25 alunos por turma, não dispõe de espaço para reforma, uma vez que já utilizou todo o terreno disponível, que é relativamente pequeno; Não dispõe de sala de vídeo adequada, visto que o vídeo fica em um canto improvisado na biblioteca; Falta refeitório para os alunos (não tem mesas e cadeiras para acomodá-los), tem apenas o local para a distribuição da merenda; falta envolvimento dos pais com as tarefas escolares e com o convívio escolar; e Não tem salas de multimeios. Outra dificuldade que norteia a escola é o fato de os alunos se originarem de famílias desreguladas sem orientações e estudos, não descartando o envolvimento das drogas e da prostituição.

Concluindo o exposto, ressaltamos que fizemos um estudo aliando teoria e prática, diagnosticando a realidade da Escola Municipal Henrique Castriciano, nos comprometendo com



o uso da verdade. Percebemos que os quadros da estrutura administrativa e pedagógica da mesma estão de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases que serve de norte para a educação brasileira. Porém, sentimos que algumas metas ainda precisam ser alcançadas, como por exemplo, um melhor uso da biblioteca e a criação da sala de vídeo. Todavia, não podemos deixar de destacar a disciplina, a ordem do local e a presteza com que fomos atendidas. Os alunos cumprem rigorosamente o horário de entrada, saída e também no que diz respeito ao uso do fardamento.

A experiência do diagnóstico, foi uma oportunidade imensa para nos deparar com uma realidade diferente da conhecida, pudemos ver na prática como se aplicam os programas estudados ao longo do semestre e sua real importância na formação dos pequenos. Vimos também que todos têm uma função igualmente importante na escola e que uma completa a outra. Seguramente, este trabalho nos acrescentou muito enquanto alunos e enquanto educadores e reforçou algumas idéias já existentes, modificando outras para compor nosso permanente aprendizado, e, certamente, esse gesto nos ajudará a contribuir para a melhoria da educação no país.

Referências

BRASIL. referencial curricular nacional para a educação infantil. Volume 1. MEC. Brasília, 1998.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais. MEC. Brasilia. 1998.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. MEC. Brasilia. 1996.

http://revistaescola.abril.com.br/online/reportagem/repsemanal_229811.shtml, acessado em 15/08/2008, 14:45.

**DA ARTE DE CONTAR À ARTE DE RECONTAR E CONSTRUIR HISTÓRIAS**

: Kamilla Simonelly Moreira de Oliveira DANTAS
PIBIC/CNPq/
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Introdução

Este relatório cumpre a finalidade de apresentar de modo descritivo e analítico as atividades realizadas no Projeto “DA ARTE DE CONTAR À ARTE DE RECONTAR E CONSTRUIR HISTÓRIAS”, desenvolvido no âmbito do PIBIAC/UFCG pelas alunas Kamilla Simonelly Moreira de Oliveira Dantas (Bolsista) e Záira de Aquino Carolino (voluntária), sob a coordenação do Prof. Dr. Dorgival Gonçalves Fernandes, no período de setembro de 2006 a maio de 2007.

Este projeto está no seu primeiro ano de desenvolvimento e o eixo central que norteia a sua realização se constitui de três itens, a saber: a) o resgate de histórias que eram contadas em meados do século passado no sertão paraibano, mais especificamente na cidade de Cajazeiras e cidades circunvizinhas; b) a arte da contação de histórias, que nos dias atuais tem sido pouco praticada; c) a arte de construir novas histórias. Nessa perspectiva, compreendemos que o resgate dessa arte de contação de histórias torna-se importante no âmbito familiar e escolar, devido ao fato de estarmos vivendo numa era movida por meios eletrônicos e tecnológicos de comunicação que tornaram a contação de histórias uma atividade pouco praticada.

Pretendíamos, assim, resgatar a prática de contação de história que durante muito tempo foi transmitida de geração em geração através da oralidade, realizada por pessoas mais velhas para os filhos, netos e para os mais moços, em geral, num processo de construção de elos afetivos, culturais, contribuindo assim para o ensinamento de valores, padrões de comportamentos e condutas. A prática de contação de histórias propicia, também, a capacidade para construir, reconstruir e recontar histórias.

Objetivos

De modo geral, objetivamos com esse projeto desenvolver ações de resgate e revalorização da arte de contar histórias com sujeitos das camadas populares da cidade de Cajazeiras - PB, mais especificamente nas comunidades que se situam no entorno do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande.

Objetivos específicos

- a) Identificar, catalogar e arquivar histórias: fábulas, lendas, etc.
- b) Apreender os sentidos elaborados por pessoas idosas para as histórias que ouviam quando eram crianças e adolescentes;
- c) Empreender atividades de contação de histórias em escolas públicas;
- d) Desenvolver junto a alunos do ensino fundamental I a capacidade para a construção e escrita de histórias.

Metodologia



Para as atividades de pesquisa adotamos a metodologia de pesquisa qualitativa, principalmente a partir de realização de entrevistas individuais, na modalidade semi-estruturada, com pessoas idosas com idade a partir de 60 anos, moradoras de bairros que se situam no entorno do CFP/UFCG, perfazendo um total de 15 entrevistas. Essas entrevistas tiveram como finalidade identificar e compreender os sentidos construídos pelos idosos sobre as histórias contadas/escutadas na sua infância e adolescência. O conteúdo dessas entrevistas foi gravado em fitas K7, com autorização dos entrevistados.

As histórias narradas foram analisadas pelas alunas bolsista e voluntária e pelo orientador a fim de atualizar a linguagem adotada pelos idosos, dentro da perspectiva infanto-juvenil. Em seguida tais histórias foram convertidas em textos escritos em formato de folheto e contadas pela bolsista e voluntária em escolas públicas para alunos de 4^a série do ensino fundamental. Assim, a atividade de contação de histórias destinou-se ao público estudantil que voluntariamente se dispôs a participar das oficinas de contação e recriação de histórias, perfazendo um total de 18 estudantes com idade entre 08 a 13 anos. Essas oficinas foram coordenadas e ministradas pelas alunas bolsista e voluntária do projeto sob a supervisão do orientador. Para as oficinas foram utilizados recursos, tais como: televisão, vídeo/DVD, toca CD, livros e outros materiais, tais como: papel ofício, lápis, canetas e borrachas.

Atividades de preparação e fundamentação teóricas: leituras e fichamentos

Desenvolvemos, sob a supervisão do orientador, atividades que nos ajudaram a entender a contação de histórias em sua concepção conceitual e prática e empreender o seu resgate, realizando procedimentos de estudos (leitura, fichamento e apresentação oral dos textos lidos), pesquisas e atividades educativas que nos dessem fundamentação teórica para a realização desse projeto. Além de uma série de leituras de obras dispostas na referência bibliográfica que se encontra nas páginas finais desse relatório.

Trabalho de campo

O trabalho de campo foi realizado junto à população dos bairros Casas Populares e Pôr do Sol. A opção por trabalharmos com a população desses bairros se deu por causa da sua proximidade ao CFP e pelo fato de que ao término da coleta das entrevistas, as oficinas de contação de histórias se dariam com crianças que estudam na Escola Municipal Cecília Meireles, situada no bairro Casas Populares e que atendem a população desses bairros.

Contação e reconstrução de histórias: a experiência vivenciada

Para darmos início a coleta de dados juntos aos idosos, realizamos uma experiência piloto entrevistando um idoso indicado por sua neta que compõe nosso grupo de estudo levando-se em consideração a desenvoltura e habilidade para contar história. Ele nos contou uma história de trancoso, que ouvia quando criança pelos idosos durante a noite numa debulha de feijão. Ao término da entrevista, ficamos irradiantes e confiantes para seguir em frente. Então foram surgindo os obstáculos. Ficamos com medo de não termos a capacidade de entregar o trabalho pronto na data prevista, ficamos receiosas. Mas, com muita força de vontade, nas férias de janeiro/2007, utilizamos todas as manhãs disponíveis, visto que o sol à tarde não nos era favorável, e saímos em busca de coletar as outras entrevistas.

Em seguida, recorremos ao posto de saúde do bairro onde levantamos uma lista com nomes e endereços de 15 pessoas com idade acima de 60 anos. Com a lista em mãos passamos a



realizar visitas a fim de coletar histórias e fazer entrevistas. Este processo foi bastante difícil, pois apenas conseguimos realizar uma entrevista. Entre as 14 pessoas que não puderam prestar entrevista encontravam-se pessoas bastante enfermas, com dificuldade de fala, problemas de memória e mesmo pessoas já falecidas, entre outros motivos. Na maioria das casas fomos recebidos pelos idosos, mas eles não se dispunham a participar do projeto, alegando não se lembrar das histórias que ouviam quando criança, ou afirmando não ter vivenciado a experiência de ouvir histórias. Neste caso, o que antes nos parecia ser fácil, tornou-se um tanto difícil.

A partir de então recorremos ao Posto de Assistência Primária à Saúde - PAPS, vinculado ao CFP, e que atende a população idosa dos bairros das Casas Populares e Por do Sol. No PAPS levantamos uma outra lista com 45 nomes e endereços de idosos a partir dos quais fizemos apenas 13 entrevistas, pois 32 pessoas constantes na lista, pelos motivos citado acima, não puderam participar do nosso projeto. Assim coletamos um total de 15 histórias. Por fim, ao dia 27 de janeiro de 2007, tínhamos todas as histórias transcritas e as fotos dos idosos que nos contaram as histórias.

O segundo passo foi transcrever, digitar e salvar as entrevistas no computador. Depois da realização dessas atividades, encontrávamo-nos na metade do projeto, faltando fazer a montagem das oficinas de (re)contação de histórias destinadas aos estudantes. Desta forma, passamos um mês nos reunindo para definirmos exatamente o que pretendíamos fazer para recontar essas histórias. Tudo foi devidamente planejado: o material a ser utilizado, o espaço físico necessário, o modo como iríamos contar as histórias para as crianças (gestos, entonação vocal, expressão corporal, etc.), como apresentar a proposta de trabalho à direção da escola, como iríamos falar com os pais. Trabalhamos para que tudo ocorresse como almejávamos.

No dia 05/03/2007, tivemos nossa primeira reunião com a diretora da escola cujas crianças iriam participar do nosso projeto. A diretora quis saber o que pretendíamos com aquele projeto e o que iria acrescentar nos conhecimentos de seus alunos. Passamos todas as informações sobre o projeto, dando conta de que ele era relativo à contação de histórias e que pretendíamos resgatar essa atividade, que atualmente se encontra esquecido. Ao término de nossa conversa, a diretora Fernanda nos autorizou a realizar o projeto e nos propôs fazer uma reunião com os pais para lhes informar sobre o projeto e solicitar autorização para a participação dos seus filhos.

A reunião com os pais se deu no dia 12/03/2007, na qual nós (bolsista e voluntária), instruídas pelo nosso orientador, explicamos como se daria essa atividade de contação de história. Os pais afirmaram para nós que era muito importante para os seus filhos terem um momento como esse, onde os seus filhos pudessem se reunir para resgatar essas histórias. A professora Isabel, da turma de 4^a série da Escola Municipal Cecília Meireles, passou-nos o número de alunos que poderiam participar do projeto, ou seja, 30 crianças.

No dia 21/03/2007, deu-se inicio à oficina de contação de histórias com os alunos. Para tal, utilizamos o Espaço Pedagógico, uma sala do CFP que dispõe de um bom aparato áudio-visual, satisfatório às nossas necessidades.

Começamos com uma breve apresentação do projeto, enfatizando os objetivos deste, e como ele poderia atender às necessidades e interesses dos estudantes. Em seguida, exibimos o filme “As Crônicas de Nárnia”, que relata a vivência de histórias fabulosas construídas a partir da fantasia, imaginação e criatividade de crianças que ao passar por uma situação difícil, recorre à fantasia para se livrar das dificuldades enfrentadas. Filme este escolhido devido à similitude do papel da fantasia, evidenciado pelo filme, com o papel que a fantasia assume nas histórias por nós coletadas junto aos idosos da contação de história. Histórias essas que serviram de elemento desencadeador do processo de reconstrução de histórias por parte dos estudantes participantes das oficinas de contação e reconstrução de histórias.

Os estudantes da Escola Cecília Meireles compareceram em número menor do que o esperado por nós, pois, dos 30 alunos indicados pela professora, apareceram 18. Mas mesmo com um



número inferior ao que desejávamos, foi possível realizar a oficina como havíamos planejado. Durante a exibição, como o filme fosse longo, maior do que 120 minutos, alguns alunos começaram a ficar inquietos depois de algum tempo, mas nada que não desse para contornar e prosseguir com a programação da oficina. Ao término da exibição, abrimos um espaço para debate acerca do filme, obtendo por parte dos alunos opiniões pontuais, as quais foram seguidas pela nossa interpretação e exposição sobre o sentido do filme.

Utilizamos uma sala de aula convencional do CFP, visto que não iríamos utilizar os recursos áudios-visuais como no dia anterior. Neste dia é que se deu início à contação de história. Foram confeccionados livretos com as histórias que havíamos coletado no mês de janeiro junto aos idosos. Esse livreto foi feito na expectativa de trabalhar melhor as histórias e, ao final das oficinas, os alunos poderem ter um registro escrito destas.

No dia 27/03/2007, deu-se o trabalho de construção de histórias por parte dos alunos. Esse processo aconteceu em dois momentos distintos. Primeiro, quando os alunos já se encontravam na sala, pedimos que eles relembrassem um pouco do que tinha acontecido no encontro anterior. Após os comentários do dia anterior comunicamos que eles deveriam, tomando como base as histórias que foram contadas por nós, criar as suas próprias histórias. Para isto eles se juntaram em duplas e deram inicio a este trabalho: criar histórias. No segundo momento, pedimos que individualmente escrevessem uma história. Ao final da oficina, eles apresentaram oralmente e por escrito as suas produções. Os alunos demonstraram efetivo entusiasmo com a realização dessa atividade. Assim, além de usarem o código escrito para registrar as suas produções, eles ainda a ilustraram com desenhos que buscavam revelar o conteúdo dessas produções em uma outra linguagem, a linguagem da ilustração, do desenho.

Como produto dessas oficinas, obtivemos várias histórias, demonstrando, em parte, que nossos objetivos foram alcançados, pois o resultado do trabalho evidenciou que esses alunos se tornaram razoavelmente preparados para a arte de contar e construir histórias, melhorando assim o seu desempenho quanto à leitura e à escrita. Neste sentido, objetivando estimular o hábito de leitura e escrita entre esses estudantes, sorteamos 08 livros paradidáticos, conseguidos junto a um representante da editora Escala Nova.

Almejamos que este trabalho que nós realizamos possa, quiçá, fomentar o desejo e inspirar esses alunos para que prossigam na vida criando, escrevendo e contando as suas próprias histórias.

Referências

ANTUNES, Walda de Andrade. **LENDÔ E FORMANDO LEITORES**: Orientações para o trabalho com a literatura infantil. São Paulo: Global, 2004.

BENJAMIN, Walter. **MAGIA E TÉCNICA, ARTE E POLÍTICA**: Ensaio sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOSI, Ecléa. **MEMÓRIA E SOCIEDADE**: lembranças de velhos. 3^a ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.

FREITAS, Sonia Maria de. **HISTÓRIA ORAL**: possibilidades e procedimentos. 2^a ed. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2006.

OLIVEIRA, Gisele Valim. **CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA INFÂNCIA: realidade e fantasia**. Disponível em http://www.facosfacad.com.br/pos/lin_lit/docs/06.doc. Acesso em 19 de agosto de 2006.

QUINTO, Maria Edinéia Gonçalves. Teatro radical brasileiro na pós-modernidade: O narrador fabula; o expectador, constrói a viagem imaginária. In: MATOS, Kelma Socorro (org.).



CULTURA DE PAZ, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E MOVIMENTOS SOCIAIS: Ações com sensibilidade. Fortaleza: Ed. UFC, 2006.

**PROPOSTAS E PRÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE PANORÂMICA DOS PERIÓDICOS NACIONAIS**

Karen Santos AMORIM

Flávia Roberta dos Santos PEREIRA

Litza Pereira SANTOS

Lílian Miranda Bastos PACHECO

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

O presente estudo visa oferecer uma análise panorâmica do estado da arte das produções acadêmicas sobre a temática Propostas ou Prática Educacional, na área da Educação Infantil, no Brasil, no período de 1990-2003. Sua relevância se justifica pela necessidade cada vez mais imperiosa de se conhecer como esta temática tem sido abordada e compreendida na interação da criança pequena.

Segundo Ferreira (2002) este tipo de pesquisa, de caráter bibliográfico, tem em comum a intenção de mapear e analisar a produção acadêmica em um determinado campo do conhecimento, num período delimitado a fim de identificar aspectos, dimensões, formas e contradições em que a mesma tem se realizado; bem como apontar perspectivas para novas pesquisas. Semelhante idéia é esposada por Witter (1990) que afirma que a pesquisa bibliográfica é um tipo específico de pesquisa documental que se caracteriza pela busca de informação científica em suportes informacionais específicos, observando certos cuidados metodológicos (descrição da fonte bibliográfica estudada, delimitação temporal do material examinado e explicitação das categorias de análise utilizadas no tratamento das informações).

Situada a relevância do presente estudo, cabe agora falar dos sujeitos que compõe esta pesquisa. Foram utilizados como fonte de dados os artigos dos periódicos publicados por programas de pós-graduação ou entidades científicas, na área da Educação, de 1990 até 2003, classificados pela QUALIS-CAPES, na categoria A, e de circulação nacional.

Os critérios utilizados para a escolha dos artigos foi à presença no título, resumo, palavras-chave ou na introdução dos textos, dos seguintes descritores: creche, pré-escola, educação infantil, zero a seis anos, criança, infância, além de proposta ou prática educacional.

Para analisá-los, foram considerados os seguintes aspectos: freqüência da publicação por ano e por periódico; objeto de estudo, abordagem metodológica e conclusões dos estudos apresentados pelos próprios autores. No que diz respeito à autoria considerou-se: o sexo dos autores; filiação institucional e número de publicações por autor.

Freqüência da publicação por ano e por periódico

No universo de 183 artigos na área da Educação Infantil, 29 abordam a temática Proposta ou Prática Educacional, correspondendo a 15,85% do total. Este dado evidencia a necessidade de se intensificar os estudos neste determinado campo do conhecimento, conforme mostra a FIGURA 1.

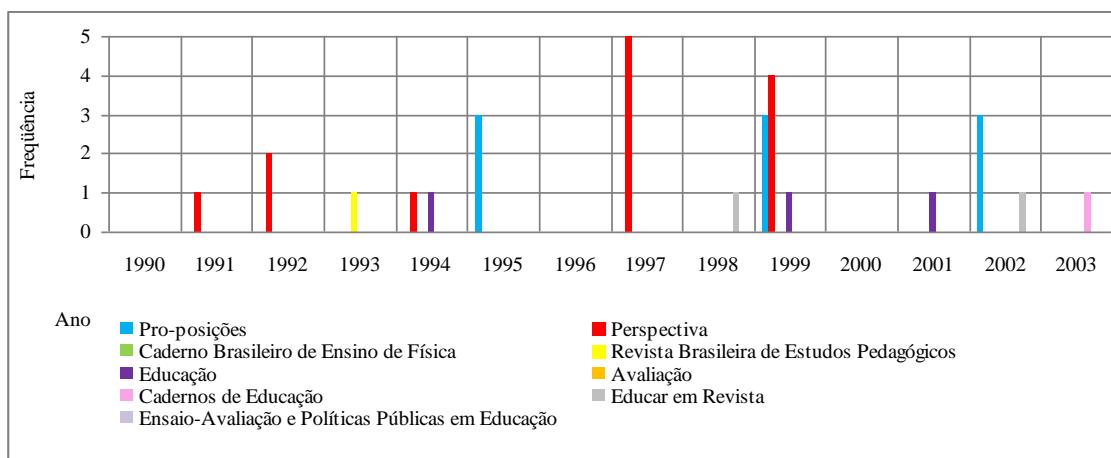


FIGURA 1: Frequência da publicação por ano e periódico.

Dos nove periódicos analisados, seis apresentam produções em torno da referida temática, são eles: *Pro-Posições*; *Perspectiva*; *Educação*; *Educar em Revista*; *Cadernos de Educação* e *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Os demais periódicos *Avaliação (RAIES)*; *Caderno Catarinense de Ensino de Física*; *Ensaio-Avaliação e Políticas Públicas em Educação* não apresentaram produções que abordassem a temática Proposta ou Prática Educacional no período de tempo delimitado por esta pesquisa.

A partir da Figura 1, pode-se observar também que, em 1999 foi o ano de maior concentração das produções, sendo encontrados oito artigos no total. Talvez essa concentração de trabalhos sejam reflexo da implantação dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 1998).

Área Hegemonicamente Feminina

Constatou-se que dentre 28 pesquisadores, 25 (89,29%) são mulheres e apenas 3 (10,71%) são homens. Este dado mostra que as temáticas que giram em torno da Educação Infantil se constituem como áreas do conhecimento onde os pesquisadores são majoritariamente do sexo feminino. Estudos como o de Pacheco, Trindade (2005); Amorim, Santos, Pereira, Pacheco (2007); Santos, Pereira, Amorim, Pacheco (2007), também confirmam esta evidência.

Filiação Institucional

No que concerne à filiação institucional dos autores na época das publicações, estas estão distribuídas da seguinte maneira, conforme apresentado na Tabela 1.

Instituição	Quantidade
UFSC	9
PUC – RS	3
UFRGS	2
FCC-SP	1
PUC – SP	1
Instituto de Políticas Alternativas para o Cone Sul	2
UNICAMP	5
PUC – RJ	1
Estrangeiro	4

TABELA 1: Vínculo institucional dos autores.



Como quatro autores são de origem estrangeira, constata-se que: o interesse por esta temática não se restringe apenas a pesquisadores brasileiros e que alguns periódicos analisados, estão abertos a produções de outras nacionalidades, promovendo trocas científicas e culturais.

Pode-se constatar também que, na época das publicações, as instituições de ensino superior localizadas na Região Sul do Brasil concentraram a maior parte das produções aqui analisadas (57,14%). Este dado também é evidenciado por Rosemberg (2001) que ao discutir a produção acadêmica contemporânea brasileira sobre Educação e Gênero, constata que 72% da produção se concentram em nove universidades, situadas predominantemente no eixo Sul/Sudeste do país, sendo a Região Sul hegemônica.

Número de Publicações e autoria

Apenas três pesquisadores publicaram mais de uma vez, são eles: Cerizara (1992; 1997), Stoll (1994; 1999), Rocha (1997; 1997; 1999), indicando que esta temática é interesse de uma diversidade de especialistas. Cinco artigos são de múltipla autoria, são eles: Zanelo e Cord (1999); Rocha e Silva Filho (1997); Bujes e Hoffmann (1991); Stoll e Bernardes (1999) e Tiriba e Barradas (1993).

Abordagem metodológica

Verificou-se que 20 artigos são pesquisas bibliográficas e 09 são pesquisas empíricas. Três destas enfocam as crianças (GOBBI, 2002; ROCHA, 1992; RIVERO, 1997), duas os educadores (CARDONA, 1999; STOLL e BERNARDES, 1999), três as instituições (ROCHA e SILVA FILHO, 1997; BUJES e HOFFMANN, 1991; DELGADO, 2003) e as crianças e os educadores (STOLL, 1994).

Objetivo e Conclusão dos Autores

Os artigos foram agrupados de acordo com seus objetos de estudo, nas seguintes categorias: currículo, concepção, jogo e brincar, educação sexual, formação de professores, organização do trabalho pedagógico e documentos. Vale ressaltar, que os mesmos poderiam ser inseridos em mais de uma categoria temática, entretanto optou-se por classificar cada artigo em apenas uma.

Currículo

Rocha (1992) examina a configuração que o conhecimento ganha na prática pedagógica do pré-escolar e das primeiras séries. A autora chega à conclusão que o currículo, dessas séries, encontra-se centrado no domínio das técnicas de leitura, escrita e cálculo, segundo um entendimento que primeiro se dá o armazenamento de noções para depois sua compreensão, valorizando a seriação dos conteúdos. A perspectiva pedagógica nos dois níveis de ensino tem uma concepção de infância descontextualizada de seus marcadores histórico-sociais.

Stinson (1995) discute diferentes tendências pedagógicas para o ensino de dança com crianças nos Estados Unidos, refletindo o papel deste ensino no contexto social. Averiguou, em sua pesquisa, que o tipo de treinamento recebido pelos homens e pelas mulheres contribui para as diferenças que são observadas no aspecto de lideranças dentro do campo de trabalho. Finaliza dizendo que a relação entre o currículo de dança e uma pedagogia feminista pode levar a uma reflexão crítica dos valores, comportamentos, práticas e escolhas dos educadores.

Concepção

Tiriba e Barradas (1993) propõem uma concepção de educação integral. Reconhecem que a maioria das creches e pré-escolas surgiu da necessidade de proteção das crianças, cumprindo uma função assistencialista. Todavia defendem que além de cuidar essas instituições deveriam ter uma função educativa, lúdica e criativa.



Faria (1995) analisa a concepção da proposta educacional dos primeiros parques municipais para as crianças paulistanas, atribuindo a essa o sucesso de sua implantação e funcionamento. Já que se destinava às crianças das famílias operárias, enfocando o aspecto cultural como base para a educação infantil.

Rocha (1997) reflete sobre o conceito de Infância e de Educação para repensar alternativas educacionais da criança de zero a seis anos, considerando tanto as formas de inserção social da família, quanto às instituições educativas. Isto porque, o sujeito atendido na creche, não é o sujeito escolar - o aluno, mas a criança.

Rivero (1997) discute sobre as práticas nas instituições de Educação Infantil, a partir da relação entre a concepção de infância das profissionais que atuam neste nível de ensino com a prática pedagógica das mesmas. A autora destaca a importância da construção de uma prática pedagógica que considere a inserção social da criança, passando a tratá-la em sua dimensão histórico-social, de maneira a romper com o discurso da natureza infantil. Consideram também a necessidade dessas profissionais discutirem sobre questões relativas à materialidade e diversidade do ser humano, visando à abolição de práticas preconceituosas e de censuras contra as crianças.

Smith (1998) defende duas importantes teses sobre o desenvolvimento humano. A primeira afirma que todos os seres humanos são dotados do mesmo potencial biológico para sobreviver em meios físicos e culturais diversos e a segunda diz que o desenvolvimento humano depende mais de significados criados a partir de experiências pessoais em contextos culturais do que de traços biológicos ligados à idade. O autor mostra que os professores contribuirão para que seus alunos se tornem competentes em um conjunto variado de signos de suas culturas ambientais. As crianças, de culturas minoritárias, deverão ser capazes de participar plenamente dos trabalhos nas salas de aula e de desenvolver seu potencial biológico e cognitivo como todas as demais.

Mello (1999) reflete sobre algumas contribuições da teoria histórico-cultural, no Brasil, também conhecida como Escola de Vygotsky. Os resultados deste estudo apontam para o importante papel das instituições de Educação Infantil em dirigir o trabalho educativo, considerando os estágios de desenvolvimento ainda não alcançados pela criança. Cabe ao professor o papel de provocador de situações de ensino-aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento infantil. Destaca também, a importância de uma sólida formação destes educadores, para que não substituam a concepção inatista do desenvolvimento humano pela ideia de que o progresso tecnológico poderá ser apressado com o abreviamento da infância.

Piozzi (1999) analisa a junção da visão antropológica otimista e do diagnóstico sombrio do processo civilizatório na concepção socialista de Robert Owen, como geradores da necessidade de uma “revolução das mentes”, que deveria ter início nos primeiros anos de vida através de um programa educativo. A autora identifica três aspectos inovadores na proposta pedagógica de Owen, são eles: constitui um marco na luta pelo direito universal à infância; defende o início da vida escolar aos 18 meses, inaugurando o movimento em prol das creches e pré-escolas, e garantindo a permanecia da mulher no mercado de trabalho; estimulou o crescimento orgânico e individualizado de cada aluno.

Machado (1999) apresenta uma concepção de criança pequena que possibilita fundamentar projetos educacionais e pedagógicos para creches, pré-escolas ou centros de Educação Infantil. Destaca a necessidade dos profissionais que atuam na Educação Infantil terem uma formação em competências específicas, para atender o duplo objetivo de educar e o cuidar.

Jogo e brincar

Da Ros (1994) indica aspectos metodológicos necessários ao desvelamento do conteúdo social do brincar, apontando reflexões e implicações educacionais. Enfatiza a cultura mediada



em interações que rompam com a percepção episódica da realidade e permite o estabelecimento de relações entre o brincar e as situações da vida real, possibilitando acesso ao significado das ações através do lúdico.

Educação Sexual

Stoll (1994) pretende contribuir para a ampliação do debate acerca da orientação sexual da criança desde pequena na escola, apontando sua necessidade e relevância. Defende que esta orientação sexual não deve ser imposta ou dogmática, mas deve fornecer informações seguras e livres de repressões, levando em consideração os aspectos biológicos, sociais e afetivos. Alerta também, para a necessidade dos profissionais de educação infantil terem uma formação teórico-prática consistente.

Stoll e Bernardes (1999) procuram compreender como a educação sexual tem sido trabalhada na Educação Infantil, a partir da observação das práticas e significações de três professoras de escolas infantis do Vale do Taquari/RS. Apontando a necessidade das professoras reconhecerem a sexualidade da criança e encará-la como algo natural. Promovendo assim, condições para que esses pequeninos possam desenvolver e criar sua própria sexualidade, possibilitando momentos de contatos físicos, reflexões e convivências, desprovidas de repressões estereotipadas e preconceituosas. Defendem também, a incorporação do tema Sexualidade Infantil no currículo dos cursos de formação de professores, de maneira que estes desenvolvam uma consciência crítica sobre a mesma.

Formação de professores

Ostetto (1997) analisa as contribuições da universidade para a formação dos profissionais de Educação Infantil, bem como indica algumas possibilidades de experiências bem sucedidas. A autora assinala a significativa contribuição de encontros de educadores em formação inicial com educadores em serviço, que possibilitam, a ambos, estabelecerem interlocuções, tecerem relações e refletirem sobre a prática pedagógica.

Cerisara (1997) apresenta a importância da teoria psicogenética Walloniana para a Educação Infantil e para a formação das educadoras que atuam neste nível de ensino. Enfatiza a necessidade dessas profissionais, tanto na sua formação inicial, quanto na continuada, trabalharem com suas próprias emoções e afetos de maneira possam avançar em suas práticas na compreensão do processo de desenvolvimento infantil.

Cordona (1999) reflete sobre a compreensão das práticas educativas dos professores, além de tentar construir um instrumento de observação para caracterizar as ações desenvolvidas na Educação Pré-escolar. A autora conclui que é de extrema importância que a formação dos professores conduza os mesmos a uma postura crítica e reflexiva. Argumenta ainda, que as salas de aula da pré-escola devem ser organizadas de forma que permita a criança escolher os diferentes tipos de atividades, favorecendo o desenvolvimento de atividades livres e respeitando as características individuais de cada criança.

Zanella e Cord (1999) discutem aspectos referentes a prática pedagógica do docente que atua na Educação Infantil, visando contribuir para o alargamento das possibilidades criativas e de socialização/apropriação/produção de conhecimentos engendrados no contexto educacional. As autoras enfatizam a importância do trabalho coletivo e integrado, visando uma transformação significativa das relações interpessoais e pedagógicas.

Organização do trabalho pedagógico



Bujes e Hoffmann (1991) pretendem atingir uma maior compreensão acerca do significado da ação pedagógica na pré-escola. Finalizam seu trabalho mostrando que a representação do pedagógico nas instituições revela um significado de descompromisso e de ausência de: intencionalidade, fundamentação teórica e reflexão, que parece corresponder a uma compreensão equivocada do significado da Infância.

Cerisara (1992) discute a respeito da especificidade do trabalho com crianças de 0-3 anos e os impasses a respeito da escolarização para a faixa etária de 4-6 anos. Além de sugerir um referencial teórico que ajude o professor no exercício de sua função. A autora destaca as especificidades do trabalho com crianças de 0-3 anos, pautado no vínculo afetivo, que se inicia na família. Esta é considerada o primeiro e mais importante ambiente educativo, no qual as mediações ocorrem de forma espontânea e instintiva. Diferentemente da creche, as mediações na pré-escola devem ser sistematizadas e intencionais, tanto na organização de seu espaço físico e social, como da rotina e atividade do professor. Quanto ao referencial teórico, autores como Piaget, Emilia Ferreiro, Vygotsky e Wallon podem auxiliar o trabalho do professor.

Rocha e Silva Filho (1997) fazem uma acareação da diversidade das instituições que trabalham com as crianças de 0 a 6 anos, tendo como campo de pesquisa Florianópolis. Os autores observam uma preocupação em unificar a linha construtivista como método pedagógico. Constatam uma tendência no desenvolvimento de rotinas que privilegiam uma divisão de tempo fixo e constante, reservando a maior parte para atividades pedagógicas. Mostram ainda, a necessidade de desenvolver linhas de pesquisa que contemplem a prática pedagógica.

Weiss (1999) enfoca a importância do cuidar/educar, além de sugerir algumas medidas de higiene, prevenção e rotinas de saúde desejáveis para um atendimento de qualidade e atenção à criança. Para a autora o cuidar e o educar são vistos aqui como prática pedagógica, forma de mediação, interação, prática de vida, de prevenção e proteção da saúde e ação cidadã, que busca agir frente à vida conservando o favorável ou modificando o desfavorável, promovendo a proteção e a prevenção da saúde na garantia da qualidade deste viver.

Souza (2001) apresenta alguns trabalhos na área da Educação Infantil, sobre a temática organização do trabalho pedagógico, elegendo o espaço como eixo do debate. Conclui que o campo da História e, mais especificamente, da História da Educação é um bom local para ressignificar o ambiente, as práticas, os livros, o tempo e o espaço na escola.

Kude (2001) investiga os significados que as crianças e suas atendentes conferem as experiências vivenciadas no âmbito da pré-escola, visando um melhoramento dessas experiências de vida neste ambiente. A autora conclui apontando para a necessidade de se superar a concepção do fenômeno educacional como “domesticação” ou como “operação bancária”, na qual as professoras vêem seus alunos como verdadeiros “depósitos” vazios que precisam ser preenchidos de conhecimentos.

Delgado (2003) analisa o trabalho cotidiano de uma creche domiciliar, em um bairro popular do município de São Gonçalo/RJ, enfatizando aspectos da cultura de crianças que freqüentam este espaço. Afirma que o modo de socialização ali presente é do tipo familiar, onde a profissional responsável cuida e trata as crianças como se estas fossem seus filhos, tentando satisfazer suas necessidades mais básicas, como alimentação, higiene, afeto e saúde. A autora também aponta para a forte presença de práticas repressoras e preconceituosas, no que diz respeito à construção da identidade de gênero entre meninos e meninas, por parte dos profissionais que atuam na creche, quando estas impõem as crianças que reproduzam exatamente os comportamentos culturalmente construídos sobre o que é permitido aos meninos e o que é permitido às meninas. Por fim, faz uma crítica a escassez de pesquisas que procurem estudar as crianças e suas diversificadas manifestações culturais.

Documentos



Santos (1995) pretende indicar a relação entre a proposta educacional existente numa dada gestão pública e as intenções mais gerais da mesma, considerando sempre o momento histórico-político que circunscreve as metas, projetos e diretrizes, por um lado, e as condições sócio-culturais para a sua implantação, por outro. A autora afirma que o maior problema enfrentado pela Secretaria Municipal de Educação do Estado de São Paulo, entre 1989 e 1991, foi o de concretizar seus princípios, já que os mesmos exigiam ações participativas e divisão do poder político. Assinala ainda, a necessidade de se aprofundar os estudos quanto à natureza das dificuldades presentes na rede municipal de ensino, envolvendo a participação da comunidade na dinâmica político-cultural da escola.

Rocha (1999) analisa a trajetória da pesquisa acadêmica sobre a Educação Infantil e seus principais temas. Duas tendências podem ser visualizadas: uma internacional e outra nacional. Na primeira tendência diversos temas são enfocados como: a escolarização precoce das crianças entre 3 e 5 anos; o “rebaixamento” da escolarização; as transformações sociais da educação e do cuidado das crianças pequenas, assim como das instituições educativas; políticas de atendimento da pequena infância; currículo; atividades lúdicas e desempenho escolar.

Já a tendência nacional pode ser desmembrada em duas outras: as que priorizam os parâmetros de avaliação da qualidade dos serviços para a Educação Infantil, tomando por base experiências nacionais e internacionais, e incluindo a caracterização e a formação dos profissionais que atuam com crianças de 0 a 3 anos. Uma segunda tendência nacional se interessa pelas distintas relações que ocorrem no cotidiano das instituições envolvendo os sujeitos, a família e o espaço físico.

Kramer (2002) tem como propósito apresentar o Referencial Curriculares de Educação Infantil (BRASIL, 1998) elaborado para fundamentar as propostas pedagógicas deste segmento escolar e de formação dos seus profissionais. A autora afirma que, no Brasil, o debate em torno do currículo é um problema, pois, ora se refere à escola, ora se vincula à dimensão macro, abordando modelos, desenhos e políticas numa perspectiva ampla sem levar em conta as singularidades de cada local. Destaca a importância de toda proposta pedagógica ser produzida coletivamente, defendendo o resgate das trajetórias dos profissionais e das histórias das propostas de trabalho realizadas por equipes, que com freqüência tem sido descontínua. A autora, também, faz menção do avanço alcançado, no sentido de compreender a criança como sujeito da cultura e da história, afirmando ainda que a proposta pedagógica e a formação do professor são dois lados importantes da experiência escolar.

Bujes (2002) aponta o caráter instrumental e técnico do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998). Os resultados deste estudo apontam para o caráter reprodutivo deste documento, entendendo-o como um dispositivo pedagógico, que através dos mecanismos estabelecidos no mesmo, acabam por fixar um modo de “ser criança”, tornando-se assim, em mais um dos tantos meios inventados para governar os seres humanos, visando moldar e modelar as condutas infantis.

Gobbi (2002) analisa as imagens da infância de crianças freqüentadoras dos Parques Infantil dos anos 30, em São Paulo, através dos desenhos e fotografias dos mesmos. A autora afirma que o desenho é uma das principais linguagens das crianças, principalmente dos pequenos, mas este é, muitas vezes, utilizado pelos professores para preencher o tempo, sem ter nenhuma intenção ou consciência desse recurso simbólico, tão importante para a expressão e comunicação do sujeito. Conclui sua discussão mostrando que os Parques eram espaços onde os pequenos poderiam exercer o “direito de ser criança” e que ao contrário da educação existente na época, na qual privilegiava o exercício físico, a preocupação era com a vivência.

Em suma os artigos sobre a temática Propostas ou Práticas para a Educação Infantil combatem a concepção naturalista da Infância e o desconhecimento teórico-crítico de seus profissionais. Defendem a necessidade de uma formação específica para estes, envolvendo tanto a função do cuidar quanto do educar, assim como a reflexão sobre determinados temas como:



desenvolvimento infantil, cultura, relações de gênero e sexualidade, organização do espaço e do trabalho, dentre outros.

Referências

- AMORIM, K.; PEREIRA, F.; SANTOS, L; PACHECO, L. *Artigo sobre Desenvolvimento Humano na Educação Infantil*. In: XXXVII Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia – SPB. Florianópolis/SC, CD-Rom Resumos de Comunicação Científica, file:///F:/html/ESC/esc_69.htm.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular para Educação Infantil (RCNEI)*. Brasília: MEC, 1998.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Governando a subjetividade: a Constituição do Sujeito Infantil no RCN/EI. *Pro-Posições*, Campinas, v. 13, n. 1 [37], p. 163-175, janeiro/abril 2002.
- BUJES, Maria; HOFFMANN, Jussara. A creche a espera do pedagógico. *Perspectiva*. Florianópolis, jan./dez., 1991, 9 (16): p. 99-108.
- CERISARA, Ana. A psicogenética de Wallon e a Educação Infantil. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 15, n. 28, jul./dez., 1997, p. 35-50.
- CERISARA, Ana. Educação Infantil: um jogo de quebra-cabeça ou quebrando a cabeça? *PERSPECTIVA*. 17, 1992, p. 11-24.
- CORDONA, Maria João. O espaço e o tempo no Jardim de infância. *Pro-Posições*, Campinas, v. 10, n. 1 [28], p. 132-138, março 1999.
- DA ROS, Silvia. Brincadeiras infantis e relações sociais. *Perspectiva*. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 22, 1994, p. 139-155.
- DELGADO, Ana. Culturas infantis e dimensões da socialização no cotidiano de uma creche domiciliar. *Cadernos de Educação*. FaE/UFPel, jul./dez., 2003, (21): p. 101-118.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Origens da rede pública municipal de educação infantil na cidade de São Paulo: o Departamento de Cultura e os Parques Infantis de Mário de Andrade (1935-1938). *Pro-Posições*, Campinas, v. 6, n. 2 [17], p. 34-45, junho 1995.
- FERREIRA, N. As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”. *Educação & Sociedade*. Ano XXIII, 79, 257-272, ago 2002.
- GOBBI, Márcia. Crianças nos parques: imagens de infância. *Pro-Posições*, Campinas, v. 13, n. 2 [38], p. 143-157, maio/agosto 2002.
- KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares de Educação Infantil: para retomar o debate. *Pro-Posições*, Campinas, v. 13, n. 2 [38], p. 65-81, maio/agosto 2002.
- KUDE, Vera. Significados da infância na creche: um estudo de caso nos Estados Unidos. *Educação*. Porto Alegre. Ano XXIV, n. 43, abr., 2001, p. 79-96.
- MACHADO, Maria. Criança pequena, Educação Infantil e formação de profissionais. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 17, n. Especial, jul./dez., 1999, p. 85-98.
- MELLO, Suely Amaral. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. *Pro-Posições*, Campinas, v. 10, n. 1 [28], p. 16-27, março 1999.
- OSTETTO, Luciana. Articular saberes, qualificar práticas: contribuições da universidade à formação dos profissionais de Educação Infantil. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 15, n. 28, jul./dez., 1997, p. 11-20.



PACHECO, L.; TRINDADE, S. *Estado do Conhecimento na Educação Infantil*. In: XVII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste – EPENN, 2005, Belém. Anais do XVII EPENN, 2005.

PIOZZI, Patrizia. Robert Owen em New Lanark: Um laboratório do futuro? *Pro-Posições*, Campinas, v. 10, n. 1 [28], p. 7-15, março 1999.

RIVERO, Andréa. Buscando uma articulação entre as representações de infância e a prática pedagógica das profissionais de Educação Infantil. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 15, n. 28, jul./dez., 1997, p. 51-78.

ROCHA, Eloísa. A pesquisa sobre a Educação Infantil: trajetória e perspectiva. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 17, n. Especial, jul./dez., 1999, p. 61-71.

ROCHA, Eloísa. Infância e Pedagogia: dimensões de uma intricada relação. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 15, n. 28, jul./dez., 1997, p. 21-33.

ROCHA, Eloísa. Pré-escola: uma contribuição possível? Subsídios para a formação de professores. *PERSPECTIVA*. 17, 1992, p. 25-36.

ROCHA, Eloísa; SILVA FILHO, João. *PERSPECTIVA*, v. 15, n. 28, jul./dez., 1997, p. 105-155.

ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos Cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 47-68, jan/jun. 2001.

SANTOS, L.; PEREIRA, F.; AMORIM, K.; PACHECO, L.; *Características das pesquisas sobre gênero na Educação Infantil*. In: XXXVII Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia – SBP, Florianópolis/SC, 2007, CD-Rom *Resumos de Comunicação Científica*, file:///F:/html/ESC/esc_68.htm.

SANTOS, Lia Mara Dib Ferreira. Educação Infantil e política nas escolas públicas do município de São Paulo (1983-1992). *Pro-Posições*, Campinas, v. 6, n. 3 [18], p. 67-76, novembro 1995.

SMITH, Howard. Da homogeneidade biológica à heterogeneidade cultural: o papel da construção de significados no desenvolvimento humano. *Educar*, Curitiba. n. 14, 1998, p. 115-136.

SOUZA, Gizele. Currículo para os pequenos: o espaço em discussão! *Educar*, Curitiba. n. 17, 2001, p. 79-99.

STINSON, Suzan. Uma Pedagogia feminista para dança. *Pro-Posições*, Campinas, v. 6, n. 3 [18], p. 77-89, novembro 1995.

STOLL, Raul. Orientação sexual desde a Pré-Escola: uma proposta, um desafio. *Educação*. Porto Alegre, Ano XVII, n. 27, 1994, p. 153-165.

STOLL, Raul; BERNARDES, Nara. Professoras de Educação Infantil: práticas e significações a respeito da sexualidade e da educação sexual. *Educação*. Porto Alegre. Ano XXII, n. 39, set., 1999, p. 71-106.

TIRIBA, Lea; BARRADAS, Mary. Criança, meio ambiente e cidadania. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 74, jan./abr., 1993, p. 35-50.

WEISS, Elfy. O cuidado na Educação Infantil - contribuições da área da saúde. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 17, n. Especial, jan./jun., 1999, p. 99-108.

WITTER, G. Pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e busca de informação. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 1(7), 5-30, jan./jul. 1990.



ZANELLA, Andréa; CORD, Denise. Atuação docente e Educação Infantil – Contribuições da Psicologia. *PERSPECTIVA*. Florianópolis, v. 17, n. Especial, jul./dez., 1999, p. 73-



PLANTAÇÃO: FAÇA A SUA! VERBOS PRATICADOS NA ESCOLA

Kátia Farias da SILVA,
Universidade do Vale do Acaraú (UVA)
Glória Maria Leitão de SOUZA
Universidade Estadual da Paraíba(UEPB)

Introdução

Mesmo nas séries iniciais as crianças devem utilizar a linguagem oral em situações específicas de comunicação nas quais faz sentido expor opiniões, ouvir com atenção, sintetizar idéias, defender pontos de vista, replicar etc.

Por meio da reflexão sobre ações – desempenhadas pelo homem em seu meio social e natural – contidas em textos escritos, a criança vai reconhecendo tanto a linguagem escrita quanto se apropriando das suas convenções.

Para que perceba e identifique os verbos, convém que a criança articule seus conhecimentos prévios sobre o tema (plantação), sobre a linguagem (verbos) e o que aprende ao longo do trabalho: as relações entre a ação e o meio ambiente e, compreenda como as ações registram e organizam a vivência de determinadas situações. Nesse sentido, ao longo do processo de aprendizagem parece se fazer necessário que a criança estabeleça relação entre o ler, o escrever e o praticar.

Seria possível afirmar que a compreensão do fenômeno lingüístico sempre se constituiu uma preocupação para estudiosos da Linguagem. O professor, preso ao manual não tem a oportunidade de pesquisar e observar o uso dos verbos, prendendo-se ao ensino de técnicas de conjugação. A criança, por sua vez, precisa sentir-se como parte do meio e conscientizar-se de que suas ações interferem no meio em que convive. Daí, a necessidade de estudar os verbos como ação praticada e as consequências dessas ações.

A palavra de ordem é diminuir os impactos negativos do ser humano sobre o mundo. Como? Mudando atitudes pessoais e coletivas para salvar o mundo da ameaça (cada vez mais real) de colapso. Trabalhar continuamente o processo de consciência, usar conceitos de Educação Ambiental e tomar atitudes em prol da sua preservação ajuda a formar uma cultura de defesa do planeta, construindo novos jeitos de com ele se relacionar e melhor observar a relação entre a natureza e os impactos causados pelo homem.

Muito mais importante do que a ação em si é explorar como o desmatamento afeta a vida na cidade. Assim, percebe-se que o plantio de mudas é só uma pequena parte do que é preciso fazer em nossas matas e que esse trabalho é para a vida toda e não se resume a iniciativas pontuais.

Através de consulta ao dicionário, Aurélio (2002), observou-se o significado de algumas palavras consideradas primordiais no entendimento do nosso objeto de estudo e para vivência do nosso projeto. São elas:

- Verbos: é a palavra que indica ação, praticada ou sofrida pelo sujeito.
- Ação: ato ou efeito de agir, de atuar; atuação, ato.
- Ecologia: estudo das relações entre os seres vivos e o meio onde vivem, bem como de suas recíprocas influências.
- Transformação: dar uma nova forma, feição ou caráter a; mudar, modificar, transfigurar.



Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997) aponta para a importância de os alunos desenvolverem uma autonomia no agir e no pensar para se apropriarem do conhecimento científico. Assim, na medida em que os alunos expressam suas próprias idéias e as confrontam com outras explicações (as de cunho científico), podem reconstruir conceitos e significados.

Portanto, a aprendizagem só será efetiva se os alunos adquirirem capacidades que lhes permitam procurar respostas em suas próprias perguntas e conseguir transferir essas estratégias e capacidades para diferentes situações do cotidiano.

Para identificar os verbos como ação atendendo a uma perspectiva ecológica e ambiental, convém aprofundar os conhecimentos envolvendo gestão ambiental, sustentabilidade e a ação humana.

Se a escola pretende estar em consonância com as demandas atuais da sociedade, é necessário que trate de questões que interferem na vida dos alunos e com as quais se vêem confrontadas no seu dia-a-dia. As temáticas sociais, por essa importância inegável que têm na formação dos alunos, já há muito têm sido discutidas e freqüentemente são incorporadas aos currículos das áreas ligadas às Ciências Naturais e Sociais, chegando até mesmo, em algumas propostas, a construir novas áreas.

Mais recentemente, algumas propostas indicaram a necessidade do tratamento transversal de temáticas sociais na escola, como forma de contemplá-las na sua complexidade, sem restringi-las à abordagem de uma única área.

Nesse sentido, o projeto PLANTAÇÃO: FAÇA A SUA! Objetivou o desenvolvimento de ações na prática pedagógica de uma turma do ensino fundamental com vistas na exploração de alguns verbos, que pudessem ser praticados pelos alunos e demais envolvidos, associando-os ao meio ambiente e sua preservação.

Revisão bibliográfica

A incapacidade de se relacionar o nosso bem-estar com a natureza, diante da vida artificial e mecanizada que hoje enfrentamos nos centros urbanos, afasta-nos da nossa real mantenedora. Vivemos segundo Rita Mendonça (2000) sob o desejo de nos apropriarmos da natureza, e não de nos conhecermos como os seus filhos. Para satisfazermos nossas “necessidades” de consumo, nós a transformamos em simples recurso que utilizamos hoje sem pensar no futuro. A mesma autora cita a proposta de trabalho de Joseph Cornell, que visa promover a aproximação e interação do indivíduo com a natureza, possibilitando às pessoas expandirem sua auto-identidade, de modo a incluir todas as coisas como parte de si mesmas. Assim, elas começam realmente a se interessar pela natureza e a cuidar dela (MENDONÇA, 2000).

A ecologia profunda, corrente de pensamento criada no início dos anos 70, pelo filósofo Arne Naess, defende a idéia de que o contato do homem, seja qual for sua idade, com a natureza é o único modo de sensibilizá-lo para o problema ambiental. O contato direto com o ambiente (experiência) desperta nas pessoas a percepção da degradação ambiental e da posição do homem como atos principais neste cenário (questionamento). Essa reflexão inspira a mudança de atitudes no cotidiano, resultando na conservação do ambiente (NAESS, 1999).

Mas apenas o conhecimento de informação é capaz de produzir mudanças de comportamento em relação ao meio ambiente? Para Vera Mendel, não. Ela afirma que

é preciso conhecer sobre os problemas ambientais que afetam o meio, mas apenas o conhecimento não é o suficiente para que haja mudanças comportamentais que resultem em atitudes positivas. (MENDEL, 2000)



Portanto, se as atitudes são desencadeadas por sentimentos e conhecimentos, fica clara a necessidade de trabalhar a sensibilização em conjunto com a formação e a ação. Não se trata de optar por um destes, mas por todos, e a todo tempo.

Gadotti (2005) afirma que as críticas pelas quais passa o desenvolvimento sustentável é que o ambientalismo trata separadamente as questões sociais das questões ambientais. Diante disso, convém dar uma solução, simultaneamente, a esses dois aspectos, os quais afetam o ser mais complexo da natureza que é o homem.

O meio ambiente está sendo prejudicado pelas más ações humanas. A ação má praticada aumenta a rebeldia da natureza, por exemplo, as catástrofes que podem acontecer em qualquer dia, como tornados, furacões, enchentes, e diversos tipos de impactos que prejudicam a vida humana. Gadotti, ainda afirma, que a sustentabilidade tornou-se um tema preponderante neste início de milênio, um tema portador de um projeto social global e capaz de reeducar nosso olhar e todos os nossos sentidos, capaz de reacender a esperança em um futuro possível, com dignidade para todos. Não tem a ver com a biologia, a economia e a ecologia, tem a ver com a relação que mantemos com nós mesmos, com os outros e com a natureza.

A compreensão das questões ambientais pressupõe um trabalho interdisciplinar e envolve processos variados; portanto, não seria possível compreendê-los e explicá-los pelo olhar de uma única ciência.

Para aprender sobre verbos como ações praticadas pelo sujeito, é preciso defini-los, discuti-los, questioná-los, a fim de que se perceba o resultante dessas ações. A interdisciplinaridade por meio de projetos pedagógicos facilita o ensino-aprendizagem.

Segundo a pedagoga, Lúcia Helena Alvarez Leite (1996), o trabalho com projetos dá um novo significado ao espaço escolar, transformando-o em um espaço vivo de interações aberto ao real e as suas múltiplas dimensões. Traz uma nova perspectiva para entendermos o processo ensino-aprendizagem, pois aprender deixa de ser um simples ato de memorização e ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos. Nessa postura, todo conhecimento é construído em estreita relação com o contexto, em que é utilizado; sendo, por isso, impossível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais do processo. “Um projeto é uma atividade instrucional. Num projeto, a responsabilidade e autonomia dos alunos são essenciais. A autenticidade é uma característica fundamental de um projeto. Um projeto envolve a complexidade e resolução de problemas”. (LEITE, 1996, P.32).

É de fundamental importância que as crianças travem contato com a natureza, despertando sentimentos e exercitando todos os sentidos. Ver e compreender a natureza como o resultado de inúmeras relações de causa e efeito pode contribuir para uma reação, um novo despertar para a valorização do todo. Quando se altera qualquer dos elementos pertencentes ao mundo natural, há uma reação em quase todo seu sistema, num processo de busca de um novo equilíbrio.

O nosso futuro e de nossos descendentes dependem das ações que praticamos hoje. Dessa forma, convém analisar que as nossas ações praticadas ontem refletem no hoje, e as ações praticadas hoje interferirão o amanhã.

No cenário da Língua Materna, o ensino da língua portuguesa torna-se mais significativo, onde a linguagem não é apenas um simples conteúdo escolar. Portanto, seu estudo deve contribuir para auxiliar a solução de problemas cotidianos e propiciar o acesso aos bens culturais acumulados pela sociedade.

Verbo é a classe de palavra que possui a maior quantidade de flexões: tempo, modo, pessoa e número. Isso nos ajuda a identificá-lo, pois, enquanto outras palavras não podem ser conjugadas, verbo pode: eu planto / eu plantei; ele planta/ ele plantou.

Além disso, o verbo expressa ação, estado. E não só isso. Pode expressar o resultado de uma ação: “Ana plantou uma árvore”; e muitas outras idéias, sempre com a possibilidade de se referir alguém ou a algo – sujeito – e de situar-se no tempo passado, presente e futuro. O verbo



também é essencial para a ação. Não existe oração sem verbo e, às vezes, basta o verbo para que a oração esteja completa: Plantei! Reguei! Colhi! Os verbos de ação expressam uma atividade realizada por um sujeito agente.

Para Borba (1996, p.58), os verbos de ação expressam uma atividade realizada por um sujeito agente. Indicam, portanto, um fazer por parte do sujeito: a criança *poda*.

Segundo o escritor Chafe, o verbo de ação precisa ser acompanhado de um nome tendo relação com o próprio verbo e que possa até se especificar como humano.(CHAFE, 1979).

Os verbos: plantei, reguei, preservei, limpei, exprimem uma ação consciente praticada pelos respectivos sujeitos. Segundo a gramática de Cunha (1970), quando o verbo exprime uma ação, a atitude do sujeito a referência ao processo verbal pode ser de atividade, de passividade.

Ao termo verbos como ação praticada, Quadros (1966):

- Os verbos irregulares possuem terminação diferente para o particípio, não seguindo normas gerais.
- Vista do acidente que indica ação verbal é produzida ou recebida pelo sujeito, o verbo pode ser: ativo, passivo, reflexivo.
- Voz ativa – quando a ação é de fato praticada pelo sujeito e o verbo está na voz ativa, isto é, o sujeito é o agente da ação verbal.
- Os verbos deixam de ser impessoais.

Assim, convém afirmar que é preciso desde cedo ter consciência das consequências de nossas ações, neste caso perante a natureza, definindo-as como boas ou más, adequadas ou não. Incentivar as opiniões sobre a situação do planeta atualmente desperta o senso crítico da criança e favorece as bases de seus pensamentos e atitudes quando adultas.

Metodologia

A experiência com o referido projeto, conforme sinalizado anteriormente, deu-se numa escola da rede privada de ensino, a Perônio Colégio e Curso, localizada na cidade de Campina Grande – PB - campo de atuação docente da professora autora deste projeto. Foram envolvidos todos os alunos da 1^a ano do Ensino Fundamental

O desenvolvimento do projeto caracterizou-se como uma pesquisa-ação por ter proporcionada a produção de conhecimentos e ações reflexivas da referida professora sobre seu próprio trabalho e as consequências deste no âmbito individual, social e natural dos envolvidos. No dizer de Thiolent, a pesquisa-ação se constitui de base empírica e,

É concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT apud GIL, 2002 p. 14).

Assim, o projeto, ainda em andamento, com o envolvimento de todos seus integrantes busca a possível articulação de ações verbais, no uso literal do termo ação, intervir no meio ambiente, na busca da garantia da consciência das consequências dos seus atos sejam definidas como boas ou más.

Para tanto, fez-se necessário à criação de mecanismos e estratégias didáticas capazes de construir espaços de interações e (re) construções que subsidiariam tomadas de atitudes, por parte de todos os envolvidos, através de um exercício contínuo, caracterizado pela ação coletiva ou individual destes.

Durante a execução desse projeto destaca-se a exploração de jogos pedagógicos fazendo um dialeto ao tema ecológico em questão, a exemplo dos jogos de quebra-cabeça, dos virtuais, do bingo das ações, do caça-palavras, dentre outros. Nesses jogos e em outras estratégias utilizadas, buscou-se o constante diálogo como embasador das abstrações conceituais, mediadas



pelo contexto social e natural, com vistas a “percepção do todo, ricamente articulado e compreendido” (KOSIK, 1979 p. 29)

A revisão da literatura, entendida como fonte iluminadora de ação, no sentido de subsidiar a ação/transformação, ofereceu respaldo e melhor compreensão das ações desenvolvidas. Segundo Vázquez (1977, p. 206) “entre a teoria e a atividade transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação. (VÁZQUEZ, 1977, P.206).

Nesta perspectiva, a pesquisa-ação promove sucessivas aproximações ao tema em questão, o que possibilita apreender o movimento dialético do fazer fazendo e do saber.

Convém salientar que, diariamente, na escola campo de estudo, docentes e alunos exercem cuidados com uma muda de árvore pertencente a cada um destes últimos, praticando assim, ações tornando que tornam a aprendizagem mais significativa e um planeta um pouco mais verde e mais saudável.

Resultados e considerações finais

Ao nos reportarmos as etapas do projeto: PLANTAÇÃO: FAÇA A SUA! Percebemos a importância de todas elas para o enfrentamento de problemas no ensino e na aprendizagem dos verbos e, no exercício da função que a escola deve exercer com vistas ao processo de consciência ecológica e cidadã dos alunos. Além da importante necessidade de se desenvolver uma prática pedagógica respaldada em posturas interdisciplinares, na medida em que se possibilita, aos alunos e professores, a integralização de saberes e experiências para uma melhor compreensão dos seus contextos sócio-culturais e, ainda conforme os fins desse projeto, uma melhor relação com o meio natural.

Deste o início, e durante a realização deste, várias leituras e discussões realizadas em sala de aula reforçaram, de forma mais clara, a necessidade de aprofundamento de temática e de se investigar o uso de práticas pedagógicas estimuladas e respaldadas, por questões que fazem parte da vida dos alunos (as).

Até o presente momento, as crianças já estão reconhecendo e fazendo uso adequado, em suas ações e produções, da temporalidade dos verbos: passado, presente e futuro. O senso crítico destes parece mais aguçado na manifestação de opiniões e no discernimento de ações perante a natureza, mais especificamente acerca da preservação do verde. Também é perceptível, a influência do projeto na aprendizagem dos alunos e na interlocução com seus pais: fazem questionamentos e conversam conscientizando-os da necessidade de se preservar o planeta e a terem precaução com seus atos.

Percebemos que o estudo dos verbos, como ação praticada pelo ser humano dentro de uma perspectiva ambiental é bastante propícia para uma reflexão das consequências dos atos, uma vez que, contínuas atitudes inconsequentes em relação ao meio ambiente estão causando transformações prejudiciais ao mesmo. Assim, o valor das ações influencia no meio, bem como, propicia ao aluno um melhor desempenho na aquisição de conhecimentos e elaborações conceituais.

Por fim, observa-se que a interdisciplinaridade busca conciliar os conceitos pertencentes às diversas áreas do conhecimento, a fim de se promover avanços, como a produção de novos conceitos. Acreditamos que um trabalho interdisciplinar com a Língua Portuguesa une a compreensão de verbos com a preservação do meio ambiente. Já que a propagação da consciência ecológica é uma iniciativa que deve e precisa ser trabalhada nas escolas, principalmente com as crianças nas séries iniciais.

Referências:



BARBOSA, Laura Monte Serrat. Temas Transversais e Transversalidade, **Construir Notícias**, pág.8,10 e 15, ano06, nº35, julho/agosto de 2007.

BORBA, F. da S. **Uma gramática de valências para o português**. São Paulo: Ática, 1996.

CHAFE, W. L. **Significado e estrutura lingüística**. Rio de Janeiro, Livros técnicos e científicos, 1979.

CUNHA, Celso Ferreira da. **Gramática do português contemporâneo**. Ed. B. Alvares. Original da univ. de Michigan.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio – O minidicionário da língua portuguesa**. 4ª Ed. Ed. Nova Fronteira, 2005.

FREITAS, Ana Karine Holanda de; ROCHA, Ana Patrícia Crus Dionísio e FRANKLIN, Henrique H. **Metodologia do ensino de Ciências**. U.V. A. Fortaleza - CE,1999.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da Terra e cultura de sustentabilidade. **Revista Lusófona de Educação**, pág. 15-29. Ano 6. Universidade de Lusófona de Humanidades e Tecnologia. Lisboa, 2005.

GENTILE, Paola. O tempo e o verbo. **Revista Nova Escola**, pág. 52 e 53, ano XXIII, nº 209, janeiro /fevereiro de 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HTTP: // [WWW.revistaea.org/artigo.php?idartigo=494&class=04\[artigo\]-educaçãoambientalemação](http://WWW.revistaea.org/artigo.php?idartigo=494&class=04[artigo]-educaçãoambientalemação) - escrito por Vera Mandel.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 4.ed. Rio de janeiro: Paz e Terra,1976.

LEITE, L. H. A. **Pedagogia de projetos – Intervenção no presente**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, 1996.

MENDONÇA, R. **Educação ambiental – 6 anos de experiências e debates**. São Paulo: WWF Brasil, 2000.

MENEZES, Deboa. Em defesa do planeta. **Revista Nova Escola**, pág.44, 45, 46, 47, 48, 49,50 e 51, Ano XXII, nº 202, maio de 2007.

NAESS, A. IN. Barbosa, Mariana. “De bem com a natureza”. **Superinteressante**, São Paulo: 1999.

NASCIMENTO, Antônia Valy do e FERNANDES, Liduína Grigório. **Metodologia do Ensino de Estudos Sociais – História e Geografia**. U.V.A. Fortaleza – CE, 1999.

PCN's- Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª séries. Edição Especial, **Nova Escola**, pág. 25, 26, 27, 28, 30 e 32.

QUADROS, Jânio. **Curso prático de língua portuguesa e sua literatura**. Editora Formar, 1996. Original da Universidade do Texas.

VÁZQUEZ, AS. **Filosofia da Práxis**. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1976.



REPRESENTAÇÕES DO FEMININO NO DISCURSO LITERÁRIO

Larissa Cristina Viana LOPES

Bolsista PIBIC/CNPq

Maria Edileuza da COSTA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

Nas narrativas, a personagem feminina foi ganhando e definindo seu espaço de acordo com a criação do escritor brasileiro. A respeito deste desenvolvimento, para o segmento deste estudo, é preciso relatar um pouco do universo feminino na literatura brasileira, figuras que se destacaram como mito ou como modelo de mulher.

No século XIX, o quadro da mulher era originário da burguesia que implantou o Romantismo no Brasil. Neste contexto de padrão clássico, durante o Arcadismo - movimento ocorrido nos anos de 1700 com fortes características da vida campestre, pastoril, contato com a natureza e marcas pré-românticas – Tomás Antônio Gonzaga escreveu *Marília de Dirceu*.

Marília, personagem protagonista, foi criada num contexto de idealização da literatura grego-latina, pois assim como as deusas que integram a divinização do mundo da Grécia clássica, Marília é tida como a divindade quando é descrita em sua personalidade e características físicas. Dentro do discurso de Dirceu também se pode ver que há uma grande ênfase a respeito da educação feminina da época, quando se coloca a mulher antes em atividades domésticas ao invés de uma educação escolar preparando-a para vida, negada pela sociedade desse contexto. Eis o porquê da passividade de Marília que representa a condição feminina da época.

Na ascendência desse contexto, o Romantismo surge no auge da sociedade carioca pela presença da família real no Rio de Janeiro. Neste quadro, através da personagem *Iracema*, de José de Alencar, por meio dessa representação feminina, cria-se um mito das origens nacionais e uma independência cultural brasileira, embora as fortes características de submissão estejam presentes no comportamento da mulher da época na situação de minimização do papel feminino.

A personagem feminina, aí, é um símbolo sob o qual foi transmitido o mito da fusão de raças e o início da sociedade brasileira, mas destacando-se como símbolo de amor e abnegação: um modelo de mulher.

A segunda metade do século XIX corresponde à instauração da ordem burguesa, transformações de urbanização, introdução de imigrantes europeus, surgimentos de fábricas e novos transportes. Nesse cenário, novos princípios passam a configurar traços que marcam e implantam um novo estilo de época, o Realismo. Com essas mudanças, alterava-se também a face provinciana do Rio de Janeiro. Logo, a mulher integrou uma participação expressiva no ideário masculino o qual a pusera em cena em distintas situações, quadros, atitudes, costumes, considerando que, ao passar do tempo, ela assume uma multiplicidade de identidades conflitantes e valores, bem como a forte presença da sua voz, fazendo a sua construção estabelecer a condição feminina não com tanta passividade, como é o caso de Capitu, personagem de *Dom Casmurro*, criação de Machado de Assis, diferenciada das personagens anteriores exatamente pela autonomia e articulação que lhe confere direitos não tão diferentes do homem e que contrasta com os ideais femininos dos padrões clássicos.

O século XX, marcado pela ruptura total com o tradicionalismo, é caracterizado pela denúncia social, verdadeiro documento da realidade brasileira, em que regionalismo ganha importância, com destaque às relações do personagem com o meio natural e social. Nesse quadro, *São Bernardo*, obra de Graciliano Ramos, mostra a ambição pela ascenção social,



posição que se choca com o comportamento de Madalena, uma mulher que não se submete à ser tratada como um objeto do esposo.

Neste mesmo contexto, histórico-literário, nova postura temática - questionar mais a realidade e a si mesmo enquanto indivíduo, a prosa busca uma literatura intimista, de sondagem psicológica, introspectiva, com destaque para Clarice Lispector, que cria Macabéa, personagem de *A hora da estrela*, com um estilo que abandona quase que completamente a noção de trama e detém-se no registro de incidentes do cotidiano ou no mergulho para dentro dos personagens.

Partindo das ilustrações colocadas acerca da teoria feminina, constamos uma graduação no discurso literário feminino nos estilos de época citados, exemplificados de Marília – personagem árcade com características pré-românticas – à Macabéa – caracterizada dentro do contexto moderno que nega o distintivo dos padrões clássicos. É possível perceber ascendência desse discurso no que diz respeito à evolução de mudanças das abordagens femininas dentro da história da Literatura brasileira que assimila caracteres, também, conforme o momento histórico no qual se vive.

Para o desenvolvimento deste trabalho, utilizamos os seguintes procedimentos metodológicos: consulta e seleção bibliográfica de obras que tratem da Literatura comparada e do feminino. Em seguida fizemos uma consulta bibliográfica de obras que tratam da contextualização do Arcadismo, Romantismo, Realismo, Romance regionalista e Literatura contemporânea com a finalidade de entender o mundo de cada personagem.

Dando continuidade ao nosso trabalho elaboramos fichamentos e resenhas críticas das obras lidas e depois voltamos para uma leitura crítica/analítica das obras: *Marília de Dirceu*, *Iracema*, *Dom Casmurro*, *São Bernardo* e *A hora da estrela* procurando detectar como as personagens foram construídas. Terminada a leitura crítica e analítica das obras passamos para a análise dos recursos utilizados pelos autores na construção das personagens e a análise das semelhanças e diferenças entre as personagens. O último passo foi a elaboração de um texto redimensionando a construção dos personagens: Marília, Iracema, Capitu, Madalena e Macabéa, através de reflexões críticas.

Considerando-se que o nosso estudo está no âmbito do comparativismo, a construção poética da figura feminina, de Tomás Antônio Gonzaga e a construção dessa mesma figura nas narrativas de José de Alencar, Machado de Assis, Graciliano Ramos e Clarice Lispector foram desvendadas, no nosso estudo, por meio das personagens já citadas. Para tanto, usamos como fontes básicas alguns teóricos (citados nas referências) que possibilitaram uma melhor apreensão do fazer literário.

2. Resultados e discussão

Estudo das personagens Marília, Iracema, Capitu, Madalena e Macabéa, na perspectiva do discurso feminino.

1. Marília: a beleza mítica

Marília é uma personagem originada no contexto do amor pastoril que preconiza o Romantismo, haja vista o poema ser de teor amoroso e de caráter lírico, além da idealização da literatura grego-latina, pois assim como as deusas que integram a divinização do mundo da Grécia clássica, Marília é tida como a divindade quando é descrita em sua personalidade e características físicas. Dirceu refere-se ao retrato da personagem quase sempre com o verbo pintar, o que remete à idéia de arte, e com uma simbologia que identifica-se intimamente com as deusas mitológicas. Costa (2005, p. 57) diz:

Na primeira parte encontramos onze liras que se referem diretamente à Marília, ou seja, essas liras evocam a sua figura física, à maneira de retrato: "faces cor



de neve”, “arqueadas sobrancelhas”, “divino rosto”, “brancos dentes”, “beiços graciosos”, são entre outros, os termos utilizados, pelo poeta na composição do retrato de Marília. Na segunda parte, encontramos sete liras que retratam o rosto de Marília, [...] como: “testa formosa”, “negros cabelos, “belo rosto”, enfim, expressões que indicam uma beleza absoluta.

O retrato feito de Marília nos remete à idéia de perfeição, aproximando-a do mito, ou até mesmo superando-o. Ao direcionar-se à Marília, os chamamentos estão sempre caracterizados com atributos como “Gentil Marília” ou “Marília bela”, contudo a fora de referência que predomina no poema é “Minha Marília”, indicando sempre o sentimento de posse de Dirceu em relação à amada. Ainda sobre o retrato desta, Marília é dona de uma supremacia, visto que o eulírico deixa claro que não há como retratá-la, pois não há, segundo ele, tintas e cores leais ao retrato de Marília, e nem sequer a beleza do mar chega infinidade dos encantos da bela moça. Esta afirmativa pode ser comprovada na Lira VII.

Dentro do discurso de Dirceu também se pode ver que há uma grande ênfase a respeito da educação feminina da época, quando se coloca a mulher antes em atividades domésticas ao invés de uma educação escolar preparando-a para vida, negada pela sociedade desse contexto. Mais uma vez, eis o porquê da passividade de Marília a qual sempre está na atividade de esperar por Dirceu, pura e delicadamente. Neste segmento, Dirceu sonha com um futuro feliz ao lado da amada, numa vida simples e pastoril ligada à natureza, o que pode ser evidenciado através da Lira XIX que mostra os sonhos de Dirceu de sua vida futura com a amada Marília. A vida de pais que terão quando vierem os filhos, o contato com a natureza, a vida campestre e idéia de liberdade. Molda Marília, mais uma vez, no padrão feminino exigido na sociedade patriarcal e um lar ideal.

Desta forma, Marília é descrita de maneira que oscila entre o humano e o divino, gerando um padrão de beleza somente encontrado na mitologia, com poder sobre o amado no sentido de submetê-lo ante seus desejos, tornando-se assim, um mito.

2. Iracema: modelo proposto pela sociedade colonial

A obra trata da índia Iracema que ama Martim, homem branco e português. Iracema tinha uma grande importância na tribo por guardar o segredo da jurema e, por causa disso, pelo seu voto de castidade. Porém, ela deixa a tribo e quebra o voto ao casar-se com Martim vivendo feliz por algum tempo. Ficou grávida. Martim, embora muito alegre com a notícia, não esconde a grande saudade de sua terra, Portugal. Logo, a índia nota essa infelicidade, chora de tristeza prenunciando sua morte para que Martim, com isso, se libertasse e pudesse ir embora. O filho nasce e recebe o nome de Moacir (que significa filho do meu sofrimento) e representaria o símbolo do homem brasileiro, miscigenação de branco com índio.

A obra tenta explicitar a mistura de raças para a origem do povo brasileiro através da figura de Iracema, representando a América selvagem; Martim, o colonizador civilizado; e Moacir, o verdadeiro e misturado Brasil. Neste aspecto, sobre a virgem e selvagem América na figura de Iracema, Costa (2005) salienta:

Como representante da América virgem e selvagem, a personagem Iracema é construída como encarregada de catalizar em si um padrão de brasiliadade: ela será o modelo de mulher que encarna as qualidades da desejada pátria brasileira. Ela tem as maiores virtudes físicas e morais para representar uma cultura e uma pátria. Tem a força e a coragem que são comuns aos heróis, e é modelo de feminilidade. É a sacerdotisa, guarda o segredo da jurema e o mistério do sonho, porém ao deixar seu espaço, deixa também o heroísmo e a



coragem, tornando-se submissa e resignada, assumindo o papel de esposa fiel e obediente. (COSTA, 2005, p. 107)

A trajetória feita pela personagem Iracema, apresenta todos os sacrifícios no papel de esposa, principalmente pela renúncia de si mesma por perceber a tristeza do marido, haja vista, antes de conhecer o guerreiro português, Iracema ser, assim, como todos da tribo, harmônica com a natureza e com sua comunidade. Ao conhecer Martim e surgir um amor recíproco, essa harmonia é desequilibrada, fazendo com que Iracema perca, aos poucos, sua superioridade, sua força e estima. Tudo isso, para que cessasse a infelicidade expressa por Martim ao lado dela, depois de fecundar o primeiro brasileiro e ser a primeira mãe brasileira.

A figura de Iracema traz em si um conteúdo mítico os quais não se restringem aos símbolos emergentes em seu perfil. Como afirma Costa (2005, p. 110): “Comportamentos e gestos sugerem sua importância como coadjuvante no crescimento do homem”. Como esposa, mulher, mãe e mestra espiritual, ela é a sacerdotisa que expõe sua dimensão de mito por ser referência de esposa e mãe fiel.

Valores culturais têm sido mantidos através de símbolos femininos. Na literatura encontramos uma extensa ligação de valores culturais, religiosos, morais e político-sociais. Assim, o autor procura fazer uma interdependência entre o real e o ficcional na qual a verdade simbólica se tornará mito.

Neste sentido, na obra *Iracema*, tem a encantadora narrativa que abrange o primitivo, já que a personagem é dona de um saber espiritual por meio do qual se detém o equilíbrio dos elementos natural no ambiente onde vive, além de se manter casta por visitar o bosque sagrado, guardar o mistério do sonho, o licor secreto dos índios, entre outras atividades que lhe destacam como fundamental no desempenho de tais funções. Como regra de ruptura, origina-se um grande sentimento por um inimigo, um colonizador.

Os elementos da natureza constituem a maioria dos cenários das narrativas românticas. Mas é em *Iracema*, que essa particularidade deixada pelo momento histórico. A sensibilidade marcada nas palavras, a musicalidade que enfocam as relações homem/natureza, fazendo de Iracema um símbolo de pureza, maternidade, beleza e fidelidade e modelo de abnegação de amor. Percebemos, então, que Iracema é idealizada e individualizada para tornar-se símbolo da nacionalidade brasileira..

3. Capitu: a quebra do modelo da sociedade burguesa

Capitu é a personagem, com certeza, mais fascinantes das figuras construídas por Machado. Ao contrário das demais personagens femininas, a sua atitude não submissa torna-a capaz de manifestar reação contra o que a desagrada. Capitu se diferencia de um padrão de mulher conformada com as tarefas domésticas, a quem eram negados dotes intelectuais. Sua curiosidade é muito mais ampla que o comum da cultura feminina da época: “Capitu, aos quatorze anos, tinha já idéias atrevidas [...] mas eram só atrevidas em si, na prática faziam-se hábeis, sinuosas [...]” (p. 38). A personagem situada na obra sob a ótica do ex-marido, o narrador, que em todos os momentos tenta convencer o leitor sobre o adultério da esposa, dando a ela um ar de dissimulação.

A visão pessoal e enciumada de Bentinho determina a idéia que o leitor pode ter de Capitu, personagem existente apenas em sua memória Ele traça um perfil moral da esposa segundo suas impressões. Considera-a adúltera, porque age como advogado de acusação que se esforça por se convencer da justiça de sua causa, porém, nas entrelinhas de seu discurso vai deixando pistas que indiciam ou não o adultério. O que mais se acentua no sentido de acusá-la é a explicitação de seu jeito falso, segundo o narrador.



Capitu tem inclinação de sentidos. Sua curiosidade, independência mental lhes dão superioridade, conforme o próprio narrador: “Capitu era Capitu, isto é uma criatura mui particular, mais mulher do que eu era homem. Se ainda o não disse, aí fica. Se disse, fica também. Há conceitos que se devem incutir na alma do leitor, à força da repetição” (p. 52).

A construção de Capitu se distancia das heroínas românticas idealizadas. Assim, na adolescência seus olhos são temas de construções apaixonadas, mas são também elementos elevadores de estranheza inexplicada, como ocorre no capítulo XXXII, *Olhos de Ressaca*, no qual tomamos conhecimento da ida de Bentinho à casa de Capitu para conferir a imagem de um nos olhos do outro ao olhá-la bem de perto e confirmar o real “olhos de cigana oblíqua e dissimulada”. Ao mirar os olhos da amada, o que encontrou foi um “fluido misterioso e energético, uma força que arrastava para dentro, como a vaga que se retira na praia, nos dias de ressaca”. Todavia, no capítulo CXXIII, também intitulado *Olhos de Ressaca*, outra descrição é feita do olhar de Capitu, que gera desconfiança, o que antes lhe atraía e prendia, agora dá indícios de adultério. “Os olhos de cigana oblíqua e dissimulada” descritos por José Dias formam a imagem de uma mulher interesseira e falsa, causando-lhe impressões de engano, com o raciocínio vedado pelo ciúme.

A complexidade de Capitu vem da busca do cotidiano e de humanização que mais se aproxima das mulheres reais focalizando não o seu físico, mas o seu lado moralista, o que caracteriza o Realismo na tentativa de desmascarar as faces ocultas das ações humanas. Capitu é uma personagem dona da própria vontade. Ainda menina orienta os passos do companheiro nas decisões, opina, discute, conduz. Esposa e mãe, ela vai além do comportamento de uma jovem senhora do século XIX.

Assim, Capitu é o modelo que luta contra a tradição. O tradicionalismo está na figura de Bentinho que tenta lutar contra a modernidade e sai como vencedor, visto que Capitu moderna é abortada. A multiplicidade interpretativa de Capitu talvez se deva à proximidade que o mito tem com o inconsciente coletivo em qualquer sociedade, pois possui profunda significação cultural. Capitu é um mito, um mito que difere das demais personagens aqui analisadas, por existir apenas numa realidade ficcional, fruto dos pensamentos doentios no imaginário de Bentinho.

4. Madalena: insubmissão e humanidade na construção feminina

A personagem Madalena da obra *São Bernardo*, romance de Graciliano Ramos, possui características ligadas à segunda fase do Modernismo no Brasil. Os acontecimentos na obra apontam para a denúncia social e o criticismo ao Brasil, mostrada através da vida de Paulo Honório, o protagonista e narrador, que torna-se proprietário da fazenda São Bernardo por meios ilícitos.

Toda sua riqueza tomou conta de seus pensamentos de maneira que queria casar-se para “reproduzir” um herdeiro. Ele não vê um casal como uma relação homem/mulher, mas como se fossem macho e fêmea. E então, reproduzir filhos não é diferente de reproduzir animais. Procura uma mulher como quem está fazendo compras, até que conhece Madalena, a professora. Professora, para Paulo, era sinônimo de inteligência, estudo. Mas, por outro lado, simbolizava alguém que pudesse “ser mais” do que ele, e isso não lhe era agradável, embora achasse tudo isso uma bobagem. Mas acha que chamará a atenção de Madalena mostrando São Bernardo e lhe propõe casamento como quem propõe um negócio que iria lhe “garantir futuro”. Entretanto, Madalena era diferente. Não dava importância a bens materiais e por isso, a fazenda e suas demais posses não lhe eram atrativos suficientes para o casamento. Não obstante, Madalena aceita, e, ao casar-se, Paulo descobre que a moça é mais esclarecida do que se pensa. Madalena, além de inteligente e cheia de autonomia, não concorda com a exploração feita por seu esposo com os demais trabalhadores, como, por exemplo, as “privações” que a família de mestre Caetano vinha sofrendo. Outro caso foi o de seu Ribeiro, o Guarda livros da fazenda, o qual



percebeu a boa instrução de Madalena e a convidou para trabalhar com ele, ressaltando ainda que ela poderia cuidar destes negócios quando ele morresse.

Quando casada com Paulo Honório, Madalena não se mostra interesseira. Pelo contrário, dedica-se aos trabalhadores pobres do esposo que são tão maltratados, vistos como objetos. Madalena tinha idéias socialistas, o que significava uma barreira para a dominação do marido. Nas descrições ela aparece como alguém que não tem nenhuma harmonia com nada. Para Paulo Honório, ela tem um grande defeito: ser culta e bem instruída, e isso faz com que ele se sinta “menor” em relação à Madalena:

-- Mulher superior. Só os artigos que publica no Cruzeiro
Desanimei
-- Ah! Faz artigos!
-- Sim, muito instruída. Que negócio tem o senhor com ela!
-- Eu sei lá! Tinha um projeto, mas a colaboração no Cruzeiro me esfriou.
Julguei que fosse uma criatura sensata. (p. 85).

O fazendeiro tentava habituar-se á Madalena, como se sentisse necessidade, contudo, é neste aspecto que a superioridade da esposa transparece visto que ele mesmo assume não conseguir enquadrar-se ao estilo de Madalena. Ela era além de Paulo Honório. Isso se acentua pelo fato de que Paulo era intrinsecamente ligado ao materialismo, enquanto que Madalena, não se importava com riquezas, ela era o ser, e ele, o ter.

Madalena não era satisfeita com a vida que levava ao lado de Paulo Honório e por isso, deu a si um fim. Logo, Madalena, à qual Paulo tentara adaptar-se e não conseguira, bem como não chegou a sua meta de dominá-la, foi a única pessoa que Paulo não conseguiu fazer de objeto de uso. Madalena não se deixou dominar, impunha suas vontades e atividades, e também o ponto alto desta história, o suicídio, como forma de mostrar que não se deixaria vencer pelo domínio masculino.

5. Macabéa: o mito desconstruído no discurso feminino

Macabéa, uma nordestina que cedo perdeu os pais sendo criada por sua tia beata, como tantos outros, resolve tentar a vida numa cidade grande, Rio de Janeiro, na busca de melhores condições. Mas o que consegue é um quase insignificante emprego de datilógrafa, não sabe o sentido da vida nem quem realmente é, além de não ter importância para os poucos que a rodeiam. Criada em Alagoas, herda costumes fiéis que aprendera com a tia, a qual a queria deixá-la com boas maneiras. E mais do que isso, a moça tinha vergonha de si mesma, de se ver, se conhecer, tanto que não se olha no espelho por causa do pudor exacerbado: “[...] trata-se de uma moça que nunca se viu nua porque tinha vergonha. Vergonha por pudor ou por ser feia”? (p. 22). O narrador impõe a idéia de que a feiura da moça lhe dava vergonha, não precisamente ou só por pudor, mas por ser uma figura física sem fascínios.

Além do físico, o psicológico de Macabéa é algo completamente indefinido por não se situar no mundo. Contudo, o que se deve ser percebido nisso, é uma moça que vive à margem da sociedade, por isso mesmo, ela não tem significado para si mesma: “[...] ela vive num limbo impessoal, sem alcançar o pior nem o melhor. Ela somente vive, inspirando e expirando, inspirando e expirando. Na verdade [...] o seu viver é ralo” (p. 23). A personagem não tinha oportunidade de ter perspectivas, visto que a narrativa aponta sua vida e história como alguém que beira o parâmetro social sob o qual estamos situados além do conformismo com as coisas como são, o que nos leva mais uma vez a reflexão das mudanças que almejamos, todavia não ocorrem por causa da nossa comodidade.

Macabéa era desligada do mundo, como não sabia o que significava e por pensar ser alguém fora dele. Sua única ligação com o mundo se dava pelo rádio-relógio que ouvia nas



madrugadas: anúncios, hora certa e quase nada de músicas. É este rádio que intermedia sua construção de mundo, do seu mundo, era o que fazia com que ela quisesse mais conhecimento sobre determinadas coisas a fim de que sua vida deixasse por uns instantes de ser tão banal. Até que acontece seu encontro com o futuro namorado, Olímpico, encontro este ocorrido por meio do estereótipo que se faz do nordestino.

Enfim estava cheia. Mesmo que isso não fosse do seu conhecimento, ela estava cheia, cheia de novos sentimentos e novas sensações que lhe dera uma razão na vida, uma circunstância, embora não soubesse verdadeiramente.

A ambição fazia de Olímpico um homem de objetivos, diferente de Macabéa, que só vivia e pronto. Essa firmeza de Olímpico, e a falta de perspectiva de Macabéa vem afastá-los em seguida, até porque o rapaz não a valoriza, aliás, a moça não tem o que seja valorizado, algo que o agrada: “[...] Ela uma vez pediu a Olímpico que lhe telefonasse. Ele disse: -- Telefonar para ouvir tuas bobagens?” (p. 47). Macabéa era “um cabelo na sopa”, não agradava, era monótona, era sempre a mesma coisa, insuportável e sem respostas. Olímpico não se agradava dela. Por causa disso, Macabéa perde Olímpico para Glória, sua amiga. Agora, a donzela volta ao seu mundo de antes e sua ligação com o mundo volta a ser apenas o rádio-relógio. Porém, Glória, para compensar a perda do namorado, passa a conversar um pouco mais com ela e lhe propõe ir numa cartomante.

Em sua visita a cartomante, Macabéa percebe em si uma possibilidade, uma perspectiva, algo que nunca teve nem sentiu. E desta vez a felicidade é excessiva, tornou-se “uma pessoa grávida do futuro”. Ansiando por seu glorioso destino, Macabéa sai da sala em busca deste. Mas destino promissor e vantajoso enfim lhe encontrou: Maca foi atropelada ao sair da casa da cartomante.

Macabéa morre. Largada e sozinha como sempre fora, num local que mostra a sua vivência de sempre em péssimas condições. Nesta hora, Maca percebe que nunca fora feliz e que finalmente, tinha um destino. É o momento da obra marcado pela epifania da moça. É a hora da estrela.

Conclusão

Após todo este estudo realizado para a realização deste trabalho com fins científicos, ressaltaremos alguns pontos deste trabalho considerados relevantes na sua constituição. Conforme Costa (2005) “[...] todo romance colocado numa estrutura nitidamente dialética, é feito de retalhos escolhidos da obsorção e destruição de outros textos”, o que nos implica dizer que as figuras femininas desses romances, são personagens criadas a partir de outras já existentes.

Ao analisar o perfil de cada personagem feminina, constatamos a multiplicidade de discursos, semelhanças ou diferenças que acentuaram a marca do feminino no discurso literário.

Assim, a mulher passiva que é Marília, a renúncia de Iracema, o orgulho de Capitu, a não submissão de Madalena e desconstrução num tom reflexivo feita em Macabéa, são peculiaridades enunciadas através da imagem simbólica resultantes das combinações de situações, ocorrências e personagens.

Este estudo, portanto, possibilita uma abertura de interpretações acerca das personagens femininas, para a compreensão da identidade do universo feminino e suas representações.

Referências

ALENCAR, J de. *Iracema*. São Paulo: Martin Claret, 2000.



ASSIS, M. de. *Dom Casmurro*. São Paulo: Ática, 8 ed. Série Bom Livro/edição didática, [1971 ou 1972]

COSTA, M. E. *O mito feminino: de Marília á Capitu*. João Pessoa (PB): UFPB, 2005, Tese Doutorado.

GONZAGA. T. A. *Marília de Dirceu*. Ed de Melânia Silva de Aguiar. Rio de Janeiro: Garnier, 1992.

LISPECTOR, C. *A hora da estrela*. 2 ed. Rio de Janeiro. José Olympio, 1978.

RAMOS, G. São Bernardo. Ri de Janeiro, 39 ed. Record: 1983.



A ARTE NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO PROJOVEM

Larissa Hobi MARTINS
Bolsista do Probex - UFPB
Maíra Lewtchuk ESPINDOLA
Bolsista do Prolicen
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Este texto tem por objetivo apresentar alguns dos elementos de uma política pública direcionada para Juventude com ênfase na Educação, o ProJovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária, especialmente no concerne à formação dos professores envolvidos com a prática artística. Nossa campo investigativo foi o município de João Pessoa, capital do Estado da Paraíba, onde o programa tem se desenvolvido desde janeiro de 2006. Neste sentido, o foco central do trabalho foi analisar a importância desta formação para o desenvolvimento de uma prática docente concisa.

Nosso interesse neste tema se deu em virtude dele fazer parte do nosso universo de estudo, pois estamos vinculadas a uma pesquisa do Prolicen intitulada “Juventude, Política Pública e Reconhecimento Social: Uma análise do Plano de Ação Comunitária do ProJovem em João Pessoa”⁴⁸ e outra do Probex “Política educacional, juventude e risco: uma intervenção teórica no ProJovem de João Pessoa”⁴⁹.

1. O ProJovem (Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária)

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – ProJovem foi criado no Governo Lula, através da lei 11.129 (a qual criou, também, a Secretaria Nacional de Juventude e o Conselho Nacional de Juventude) em 2005. O ProJovem é parte de uma política pública voltada para a juventude e foi direcionado, inicialmente, para jovens de 18 a 24 anos que não concluíram o ensino fundamental e não possuem um emprego formal.

Estes jovens farão um curso de 12 meses para obter o certificado de formação do ensino fundamental, terão uma iniciação ao “mundo do trabalho” e desenvolverão uma ação comunitária. Se este jovem obtiver 75% de freqüência e entregar os trabalhos em dia, ele contará com uma ajuda de custo de 100,00 reais mensais.

O ProJovem possui duas dimensões opostas: apesar de ser um programa instituído na direção Estado – Municípios, e de possuir tanto material didático pré-elaborado e provas nacionais, percebemos, pelo menos inicialmente, que este programa abre um espaço para uma interferência local, não só com o desenvolvimento, pelos próprios jovens, de ações comunitárias, mas também no âmbito curricular, pois permite a cada município a organização de projetos centrados em temas de necessidades próprias.

⁴⁸ Que possui como coordenador o professor Jean Carlo de Carvalho Costa e como colaborador o professor Swamy de Paula Lima Soares. São bolsistas da pesquisa as graduandas em Pedagogia Maíra Lewtchuk Espindola e Maria José da Silva.

⁴⁹ Que possui como coordenador o professor Jean Carlo de Carvalho. São bolsistas do projeto as graduandas em Pedagogia Larissa Hobi Martins e Amanda Sousa Galvínio.



Para o desenvolvimento da iniciação ao campo profissional, estes jovens irão fazer um Projeto de Orientação Profissional (POP) e deverão ter acesso a uma formação profissional inicial. São finalidades do POP, segundo o Projeto do Programa:

- Possibilitar ao cursista um melhor aproveitamento das oportunidades práticas e teóricas oferecidas pelo curso no campo da qualificação para o trabalho.
- Permitir ao cursista um exercício de resgate e sistematização de sua trajetória profissional, assim como de projeção dos próximos passos de seu processo de qualificação para o trabalho.
- Possibilitar à coordenação do Programa a oportunidade de, com as informações levantadas e organizadas pelos cursistas no POP, reunir uma base de dados a respeito deles, visando a qualificação do próprio Programa e de outras políticas públicas para o segmento da juventude. (BRASIL, 2005, p.48).

Após o desenvolvimento do POP, estes jovens, a partir da Unidade Formativa IV, serão encaminhados aos Arcos Ocupacionais que:

são conjuntos de ocupações relacionadas, ou seja, que possuem base técnica comum, que podem abranger as esferas da produção e da circulação (indústria, comércio, prestação de serviços), garantindo uma formação mais ampla e aumentando as possibilidades de inserção ocupacional do jovem trabalhador (assalariamento, autoemprego e economia solidária). Embora um arco possa apresentar um número maior de ocupações, a presente proposta trabalha com no mínimo 4 (quatro) e no máximo 5 (cinco) ocupações por arco, limitação imposta pela carga horária disponível. (BRASIL, 2005, p.49).

Estão previstos, para estes Arcos, cursos na área de Artes, são exemplos destes cursos: ator de teatro; artistas da dança (dançarino, figurino e coreografia); dançarinos tradicionais e populares; produtor de espetáculos, entre outros.

Outro projeto desenvolvido pelos jovens durante o curso do programa é o Plano de Ação Comunitária (PLA). Segundo a proposta pedagógica do ProJovem, o PLA será desenvolvido:

Na primeira e na segunda Unidade Formativa os alunos farão um diagnóstico dos principais problemas da comunidade e, a partir dele, vão elaborar o PLA – Plano de Ação Comunitária. A terceira Unidade Formativa vai ser dedicada à execução do PLA e a quarta Unidade será dedicada à avaliação e sistematização da experiência realizada. Para a Ação Comunitária estão previstas um total de 50 horas de aulas presenciais (uma hora por semana) para as quatro Unidades Formativas, e mais horas não presenciais para a execução do PLA na Unidade III. (BRASIL, 2005, p.49).

Apesar de o PLA possuir a menor carga horária e seu Projeto Pedagógico ser definido no campo da assistência e da segurança social, este é um espaço bastante fértil para o desenvolvimento da cidadania destes jovens.

E aqui começamos a articular a importância da Arte para a construção destes universos juvenis, pois esta pode garantir uma base educacional mais completa. Porém para que esta conexão ocorra faz-se necessário um profissional bem capacitado, por isso iniciaremos uma discussão sobre a formação dos professores em Artes no Brasil.

2. A formação do professor em Artes



Nas últimas décadas tem se debatido com mais freqüência o ensino de arte que vem se desenvolvendo em nosso país, de que forma isso tem ocorrido, e como vem se configurando este ensino, tanto no âmbito escolar como em outros espaços. Neste período em questão, os termos arte-educação e educação através da arte estiveram presentes no vocabulário educacional; ocupando, mesmo sem possuir um reconhecimento institucional, um espaço equivalente ao da disciplina Educação Artística trabalhada no sistema educacional brasileiro desde 1971.

É possível achar que essas abordagens são idênticas, porém, observamos que comungam apenas a mesma finalidade, ou seja, o ensino de arte no sistema educacional.

Para contextualizar as diversas abordagens adotadas no decorrer da história do ensino de arte no sistema educacional brasileiro iniciaremos pela proposta de Educação Através da Arte, difundida no Brasil a partir das idéias do filósofo inglês Herbert Read, que defendia a arte não apenas como uma das metas da educação, mas como seu próprio processo, que é também considerado criador. Segundo Fusari e Ferraz:

A Educação Através da Arte é, na verdade, um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos modelos do pensamento idealista e democrático. Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence. (FUSARI; FERRAZ, 1992, p.19).

A denominação educação artística foi institucionalizada pela lei 5692/71 no período da ditadura militar e possuía um caráter difuso, indefinido, generalizante e polivalente. Já a denominação Arte-educação foi assumida por professores dos cursos de licenciatura em Educação Artística em relação crítica aos desdobramentos excessivamente expressionistas conferidos oficialmente à educação artística.

Fusari e Ferraz em relação a isso colocam que:

(...) houve uma tentativa de melhoria do ensino de Arte na educação escolar, ao incorporar atividades artísticas com ênfase no processo expressivo e criativo dos alunos. Com essas características, passou a compor um currículo que propunha valorização da tecnicidade e profissionalização em detrimento da cultura humanística e científica predominante nos anos anteriores. Paradoxalmente, a Educação Artística apresentava, na sua concepção, uma fundamentação de humanidade dentro de uma lei que resultou tecnicista. (FUSARI; FERRAZ, 1992, p.19 - 20).

Já a denominação Arte-educação foi assumida por professores dos cursos de licenciatura em Educação Artística em relação crítica aos desdobramentos demasiadamente expressionistas conferidos oficialmente à educação artística.

A disciplina educação artística, após a sua oficialização, se associou com o projeto educacional expressivista que ocorria fora do setor formal; tendo inclusive seus princípios desfigurados pelos interesses políticos e econômicos da ditadura militar.

Para Costa e Azevedo:

Hoje percebemos com clareza que a estratégia política utilizada, norteada pelo tecnicismo pedagógico, colocou a Arte como atividade no currículo escolar, para dar um falso aspecto humanista ao projeto tecnicista de forte caráter excludente, respaldando a escola pública a formar mão-de-obra barata e subalterna para a indústria em expansão. A partir deste contexto, evidencia-se um dos primeiros impasses advindos da lei em questão, pois não havia professores suficientemente preparados para assumir a atividade Arte na escola, forçando, então, nos anos 70/80, as universidades a formarem esses



profissionais em cursos de licenciatura curta e polivalente. (COSTA; AZEVEDO, 1999, p.14).

Para sedimentar e difundir enunciados educacionais relacionados com a oficialização da educação artística, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) promoveu vários cursos e encontros nacionais.

A polivalência defendida pelo MEC contrariava, entre outros tópicos, enunciados preconizadores da especialização e da interdisciplinaridade, levando docentes que se opunham a este modelo a criarem associações em diversas cidades do país.

Discutindo o assunto Nascimento diz que:

Essas instâncias políticas de regulação do discurso tiveram um papel decisivo na resistência à oficialização da educação artística, calcada em princípios polivalentes e expressivistas, e na reconfiguração conceitual e metodológica da arte-educação no Brasil. (NASCIMENTO, 2005, p. 25).

Atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, afirma:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.(...)

(...)§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.(BRASIL, 1996, p. 17).

A legislação anterior foi revogada e a denominação ensino de arte é adotada no lugar de educação artística. Para Nascimento:

Não se trata de uma legislação tão evasiva quanto a precedente. Ela considera, porque foi elaborada a partir de significativa mobilização e articulação política, o ensino de arte como um componente curricular obrigatório, ou seja, como parte integrante do rol de conhecimentos necessários para a efetivação da educação básica. As normatizações que se seguiram, entre elas as Diretrizes Curriculares, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e suas derivações (PCN em ação; PCN+; Orientações curriculares), diferentemente dos lacunosos pareceres da lei anterior, vêm tentando orientar, com um considerável nível de detalhamento, a despeito da persistência de um forte viés romântico, a elaboração ou revisão curricular dos Estados e municípios. (NASCIMENTO, 2005, p. 25).

Diferentemente da legislação anterior, a disciplina agora possui especificidade, onde o processo é tão importante quanto o resultado educacional; e que a finalidade principal do ensino de arte é a elevação do desenvolvimento cultural do alunado.

O sujeito docente polivalente, que antes era requerido, cede lugar ao especialista, que obrigatoriamente terá que ter formação superior em sua área de atuação específica; como determina o art. 62, ao afirmar que: “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”.



O ensino de arte possui várias funções, dentre elas o fazer artístico, a história da arte, a apreciação artística; a arte-educação promove todos estes aspectos em conjunto, visando uma formação mais consciente e ampla do indivíduo.

Pois, numa sociedade democrática, é essencial que o indivíduo esteja capacitado para saber o que pensa, dizer o que sente e ajudar a reconstruir o mundo que o cerca. A necessidade de auto-identificação deve ser uma preocupação vital de nosso sistema educacional.

3. Metodologia

Nesta pesquisa realizamos um estudo de caso, o qual teve o foco numa unidade do ProJovem, num sujeito de pesquisa. E como especificado nos objetivos desta pesquisa ele tem o caráter instrumental, ou seja, analisamos este caso específico para entender melhor como a formação inicial do professor em artes pode, ou não, influenciar positivamente a prática pedagógica deste. Sabemos que uma das maiores limitações do estudo de caso é a impossibilidade de universalizar seus resultados, logo os resultados aqui inferidos por nós estão profundamente enraizados nas particularidades do universo desta pesquisa.

O sujeito desta pesquisa foi uma professora do ProJovem que atualmente dava aula no Arco Ocupacional de Arte e Cultura do e que desenvolveu junto com os jovens trabalhos ligados as Artes no PLA e no POP. Este Arco possui atualmente quatro oficinas, a saber: Teatro; Figurino e customização; Desenho e pintura; Reciclagem e texturização

A Professora Maria⁵⁰ é formada pela Universidade Federal da Paraíba no curso de Licenciatura em Educação Artística (Habilitação em Artes Cênicas) concluído em 1991. Leciona em artes a mais de 5 anos e já deu aulas para o Ensino Fundamental II em Escola Pública e Privada, para Capacitação Profissional de Professores de Artes do Ensino Fundamental e em Cursos Livres de Teatro. Atualmente leciona no ProJovem e na Escola Municipal José Lins do Rego. No ProJovem ela é responsável pela oficina de interpretação do Arco Ocupacional de Arte e Cultura vinculado ao POP.

Os instrumentos de coleta de dados foram: a realização de um questionário composto de nove perguntas objetivas, este teve o objetivo de traçar, de forma mais geral, o perfil da formação acadêmica e profissional da professora; a observação da prática pedagógica, esta observação teve como objetivo avaliar a prática metodológica e didática da professora, reconhecer as aplicações das técnicas dramáticas e o conhecimento teórico da professora sobre Artes e seu inter-relacionamento com as temáticas de interesse da juventude; e uma entrevista semi-estruturada elaborada pelas pesquisadoras em conjunto com a Professora Adelaide Alves Dias. A entrevista foi realizada no dia 13 de agosto de 2008 na FUNETEC e teve a duração de 32 minutos, esta foi gravada e transcrita pelo grupo. O objetivo desta entrevista foi averiguar qual a formação profissional desta educadora, como ela trabalha com Artes no ProJovem e qual a ligação que esta educadora faz entre seu fazer artístico ligado a docência e sua formação acadêmica.

O questionário, a transcrição da entrevista, o relatório de observação da oficina, por possuírem diferentes perspectivas da atuação do sujeito da pesquisa e de sua formação, constituem a triangulação de dados da nossa pesquisa. Esse processo de triangulação nos ajudou a localizar nosso objeto de estudo na realidade sócio-cultural na qual ele está inserido para assim não cairmos em interpretações puramente subjetivistas.

A professora entrevistada já orientou trabalhos no ProJovem para o PLA e atualmente ministra aulas para a oficina de Teatro vinculada ao POP. Ela é formada pela Universidade Federal da Paraíba em Licenciatura em Artes, habilitação em Artes Cênicas, e possui experiências tanto docentes na área de artes quanto artísticas.

⁵⁰ Nome fictício.



Quando perguntada sobre a importância da sua formação acadêmica para sua prática em sala de aula, a entrevistada inicialmente diz que não tem nenhuma importância e que o que se destacava era a sua prática, porém com o desenvolvimento da entrevista, ela começa a destacar dois pontos importantes: o primeiro é sua identificação com alguns professores e o segundo é o embasamento teórico.

Inicialmente a entrevistada destaca a sua identificação do início da sua carreira com uma Professora de Expressão Vocal, segunda ela:

E aí a Professora que marcou muito a minha vida de iniciante foi a professora Margarida Cardoso, ela já é falecida e ensinava aula de dicção. E dizia sempre uma coisa, e eu não esqueço nunca isso:- A voz do ator é o rótulo dele (Com a entonação da Professora). Então... e a partir daí me chamavam sempre de Margarida Cardoso. (Maria).

Depois ela passa a falar de diversos outros professores que a influenciaram tanto dentro da academia quanto em cursos livres de teatro.

E na Universidade quem marcou muito foram duas pessoas, Iara, Iara Rosa, né? Que trabalhou a questão do corpo e que influenciou muito o meu trabalho, e através das atividades que ela passava eu já remodelava, transformava, experimentava. Então foi essa professora que me marcava muito e a professora Bárbara Simonete. O resto marcou mais a nível de cobrar trabalho, né? De ser professor muito assim ligado a questão de seminário...(grifo nosso). (Maria).

Esta é uma questão importante, pois a construção da identidade docente se inicia com o “diálogo” com os seus pares. Este diálogo, aqui, assume não só uma perspectiva de fala, mas de interação e de construção desta identidade. Segundo Costa (2008):

De tal forma que pensar os processos sócio-educacionais e, particularmente, a idéia de *identidade docente*, é pensar não em uma ou outra categoria analítica (classe social, trabalho, controle, ensino etc.) que mais corresponda a sua “essência”, mas sim possibilitar que os contextos de ação “conversem”, que os atores constituintes de uma determinada coletividade também “conversem”, identificando as causas das patologias sociais que impossibilitam uma experiência normativa de reconhecimento recíproco, de tal modo que se possa constituir um presente distinto e, consequentemente, o futuro mais democrático(...) a idéia de identidade tende a ser necessariamente indagada a partir de um ponto de vista crítico dialógico (COSTA, 2008, p.12).

Assim, apesar da não percepção da entrevistada desta identificação como uma construção docente, ela se faz presente em todas as formações e assume um papel central nesta questão. É a articulação desta identificação com a fundamentação teórica da formação docente que fornece a base para a construção profissional.

O segundo ponto, relativo à fundamentação teórica, a entrevistada se mostra bastante confusa, mas este posicionamento demonstra as “marcas” da licenciatura para a entrevistada, pois esta começa a suscitar as possibilidades de relação/integração entre teoria e prática. De uma perspectiva descritiva, podemos dizer que o depoimento da professora aponta para um reconhecimento da importância da formação docente e da aquisição da fundamentação teórica para esta docência.

Destacamos ainda que ao ser perguntada como foi contratada para dar aula no ProJovem, Maria colocou que foi por indicação do próprio Prefeito Ricardo Coutinho. Esta é uma



constatação preocupante, pois os servidores públicos, sejam eles municipais, estaduais ou federais deveriam ser contratados via concurso público e não a partir de indicações.

Passaremos, agora, a trazer o foco analítico para a oficina ministrada pela professora Maria. No dia da observação, Maria conduziu a oficina por meio de jogos dramáticos, se utilizando da técnica de improvisação. Para tal, a professora requisitou que o grupo se separasse em duplas e a partir de um tema (“comunicação de uma notícia ruim”) desenvolvesse uma improvisação (ver em anexo a descrição completa). Esta metodologia entra em consonância com o desenvolvimento metodológico proposto por Reverbel em seu livro *Um caminho do teatro na escola*. Segundo a autora:

Chamaremos de espontânea a improvisação na qual é dado aos alunos apenas um ponto de partida. Por exemplo: **um local, um horário, um tema, personagens, objetos, uma frase, animais, personagens imaginárias, um clima** (de pânico, monotonia, entusiasmo), **máscaras, costumes, tipos, características**, ou ainda **uma canção; uma gravura; uma escultura; instrumentos musicais; materiais**.

Combinada a proposição, os alunos se organizam em grupos de cinco elementos no máximo e têm um tempo-limite (cinco minutos) para a criação e a distribuição do elenco, e a escolha do local. Há um sinal combinado entre o grupo e o professor, os alunos improvisam a cena.

Numa sala de 30 alunos, haverá seis grupos de cinco elementos, recebendo cada grupo a mesma proposição. Durante a apresentação de um grupo, os outros atuam como espectadores, anotando suas observações a partir de focos previamente determinados, para que ao final de cada apresentação seja feito um debate. Os focos dados não devem passar de três. (...) (REVERBEL, 1997, p.104).

Apesar da Professora, na entrevista, negar, pelo menos inicialmente, uma correspondência direta entre a sua prática e a teoria aprendida por ela durante sua formação. Porém, constatamos, durante nossa observação que há uma grande influência do conhecimento teórico na prática da Maria.

Considerações finais

Esta pesquisa partiu de uma questão historicamente construída e que hoje está presente em praticamente todos os cursos de Licenciatura, a saber: Qual a importância da formação acadêmica para a prática docente? Esta é uma questão complexa e que deve ser entendida dentro do contexto histórico a qual ela está vinculada. Apesar de bastante discutido na sociedade, a necessidade da formação docente ainda é muito polêmica, principalmente na área de Artes. Pois, para esta formação ser feita é necessário a convergência de dois tipos de conhecimento, os quais muitas vezes são ditos como opostos, a saber: o artístico e o científico. Talvez, por isso, a entrevistada acabe, muitas vezes, se contradizendo.

Essa discussão sobre formação docente foi levada para a sociedade com maior intensidade a partir da LDB 9.394/96, a qual, como já havíamos dito, levou a obrigação da formação docente numa habilitação específica para o Professor de Artes. Para muitos destes professores, esta necessidade gerou uma ambivalência e um questionamento sobre sua importância. A formação superior acabou abrindo caminho para uma transformação tanto na identidade pessoal quanto na profissional. Pois, este educador passou a refletir sobre suas práticas de sala de aula e a integrar os saberes adquiridos nas atividades artísticas com os conteúdos da formação. Tal processo está sendo vivenciado, ainda, num aspecto bastante inicial e talvez por isso ainda impere o mito da supervalorização da prática em relação à fundamentação teórica.



Esta confusão acaba por ser piorada, quando políticas públicas geradas depois da LDB 9.394/96, como é o caso do ProJovem, não priorizam a necessidade de formação. Acabando por deixar a cargo das Coordenações Municipais esta “escolha” em contratar ou não professores formados. Estes têm a escolha de trabalhar com o “educador social”, o que pode ser, a nosso ver, uma forma de contratar profissionais não habilitados para dar “oficinas” principalmente na área de artes. Este tipo de confusão gera no professor uma falta de identificação social da sua docência, pois se o estado é contraditório, as pessoas acabam por não formarem uma auto-imagem profissional.

Referências

BRASIL, República Federativa do. Secretaria Geral da Presidência da República/Coordenação Nacional do ProJovem. **ProJovem:** Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Educação, Qualificação e Ação Comunitária. Texto integral. Brasília, março de 2005. Disponível em: <http://www.aracati.org.br/portal/pdfs/13_Biblioteca/Documentos/projovemf> Acesso em: 20 ago. 2007.

BRASIL, República Federativa do. **Lei de diretrizes e base da educação.** Texto integral. Brasília, dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm> Acesso em: 20 mar. 2008.

COSTA, Fábio José Rodrigues da e AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. **Ensino de Arte: entrelaces.** Crato: Francy cópias, 1999.

COSTA, Jean. Política educacional e juventude: uma análise crítica das possibilidades e limites do ProJovem. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL: EDUCAÇÃO, GLOBALIZAÇÃO E CIDADANIA, 2008, João Pessoa: UFPB. **Anais.**

FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. **A Arte na Educação escolar.** São Paulo: Cortez, 1992.

MELUCCI, Alberto. Juventude, Tempo e Movimentos Sociais. In *Revista Brasileira de Educação*, nº 5 e 6, 1997.

MENDOLA, Salvatore La. O Sentido do risco. *Tempo Social*, São Paulo, v. 17, n. 2, nov. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?lng_pt>. Acesso em: 20 ago. 2004.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves. **Mudanças nos nomes da arte educação:** qual infância? que ensino? quem é o bom sujeito docente? São Paulo, 2005, Tese (Doutorado em Artes), Universidade de São Paulo.

NAVARRO, Ignez Pinto & SOARES, Swamy de P. L. Emancipação, juventude e políticas públicas: o caso do ProJovem. 30ª. Reunião da ANPED. Caxambu, 2007.

NOVAES, Regina R. “Juventude e Participação Social: apontamentos sobre a reinvenção da política”, in Helena W. Abramo, Maria Virgínia Freitas e Marília P. Sposito (orgs.) *Juventude em Debate*. S.Paulo: Cortez/ Ação Educativa, 2000.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro.** 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

QUARESMA, Valdete Boni e Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. In: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC , Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em: <http://www.emteze.ufsc.br/3_art5.pdf>



SOLICITAÇÃO de retificação do termo que designa a área de conhecimento “Educação Artística” pela designação: “Arte, com base na formação específica. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_05.pdf> Último acesso: 15. jul. 2008.

VENTURA, Magda Maria. *O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa*. Tempo Social, São Paulo, nov. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?lng_pt>. Acesso em: 20 ago. 2004.

SOCERJ, no. 20, setembro/outubro de 2007. (p 383-386). Disponível em:<http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf>ultimo acesso 18. ago.2007.



A EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL COMO MEIO FACILITADOR DA REINTEGRAÇÃO SOCIAL DE EX-DETENTOS

Lázaro Freire da COSTA

José Roberto da SILVA

Centro Federal de Educação Tecnológica do RN- CEFET/RN

Introdução

A educação é instrumento essencial para a formação do homem como ser pensante e atuante na sociedade. A falta dela, muitas vezes, provoca no indivíduo o ócio, os sentimentos de insegurança e gera a incapacidade de alguns para desenvolverem potenciais necessários à vida. Dessa forma, para Freire (1989, p. 7).

Educar, é construir, é libertar o homem do determinismo, passando a reconhecer o papel da história e onde a questão da identidade cultural, tanto em sua dimensão individual, como em relação à classe dos educandos, é essencial à prática pedagógica proposta. Sem respeitar essa identidade, sem autonomia, sem levar em conta as experiências vividas pelos educandos antes de chegar à escola, o progresso será inoperante, somente meras palavras despidas de significação real.

Portanto, negar a educação a alguém é excluí-lo da sociedade como um todo. Pode-se citar como exemplo disso, a grande quantidade de jovens e adultos que chegam ao mundo do crime por falta de oportunidades e que, ao sair das prisões, não têm garantida uma reintegração social, por possuir baixa ou nenhuma escolaridade.

Nesse sentido, o sistema prisional brasileiro é alvo constante de críticas, pelas deficiências que apresenta, mostra-se injusto segundo a opinião pública, o próprio governo e até organismos internacionais. Mesmo buscando evoluir, esse sistema não alcança os níveis básicos para o cumprimento das funções a quais se destina.

Dentre as metas que um sistema prisional que vise não somente o simples encarceramento de pessoas que cometem crimes, mas também cumpra sua função social, estão às atividades educativas que devem ser desenvolvidas pelos internos, buscando a recuperação dessas pessoas, frente às possibilidades de desenvolvimento humano; política pregada e exigida pelos direitos internacionais e que ainda não foi possível sua implantação, embora conste como direito dos apenados também na legislação brasileira.

Torna-se imprescindível essa discussão devido ao agravamento da crise penitenciária e aos seus desdobramentos, como o número crescente de apenados e uma sociedade cada vez mais atingida pela violência. Esta, não podendo mais ignorar ou postergar a problemática por estar sendo diretamente atingida, ainda que a barreira do preconceito esteja presente, busca mobilizar-se. Faz-se necessária, portanto, a implantação efetiva de uma política mais eficiente no sentido de proporcionar educação voltada para apenados, sendo possível, na atualidade, vislumbrar alguns projetos que apontam para uma perspectiva de esperança, mesmo que à longo prazo.

Nesse contexto, este artigo propõe-se focalizar a importância da educação no sistema prisional, explicitando seu valor como indispensável na recuperação e re-socialização dos detentos. Também ilustra o conhecimento técnico-profissionalizante tão essencial, devido à necessidade de se ter um ofício para a reintegração no mercado de trabalho.



Para a consecução do objetivo proposto, realizou-se pesquisa bibliográfica a respeito da educação e de projetos sociais que visam recompor o infrator à sociedade. Buscou-se, sobretudo, fundamentações em Silva (2005), Santos (2003), Freire (1989) e Morin (2003).

Inicialmente, pôs-se em questão, a realidade brasileira, bem como as dificuldades em que o sistema carcerário se encontra no país. A seguir, ressaltaram-se a educação e sua importância, com o propósito de evidenciar seu valor na integração dos apenados. Em prosseguimento, apontaram-se casos isolados de projetos em funcionamento cuja intenção converge com a do artigo presente. Por fim, analisaram-se as propostas atuais do governo com relação ao assunto enfocado.

A deficiência no sistema carcerário: a realidade brasileira

Violência, rebeliões, corrupção: esses são exemplos da problemática do sistema carcerário brasileiro. Falar dessas questões não é fácil, pois se trata de um assunto polêmico e que vem sendo discutido ao longo da história carcerária brasileira e, mais intensamente nos dias atuais. Sendo assim, questões sociais como desemprego, favelização e educação formal falha, vêm à tona no mundo contemporâneo, pois são vistas como fatores importantes para a problemática da violência no país. É inevitável, por isso, não citar a educação como ponto essencial na formação do indivíduo. Para Santos (2003, p. 3),

Se não há política de emprego, se o estigma de ex-detento já forma um quadro pouco promissor, os interesses de grupos econômicos e de agentes do governo tornam ainda mais distante a possibilidade de se ter uma implementação de recursos e promoção de esforços no sentido de se garantir ao egresso meios de se capitalizar em termos de conhecimentos para inserir-se no mercado de trabalho quando egresso do sistema.

Dessa forma, fica evidente a necessidade de investimentos em educação para ajudar ex-detentos na volta ao convívio social. Tal convívio, a cada dia é dificultado por causa do preconceito e, consequentemente, falta de oportunidades. Essas tornam-se menos acessíveis ainda quando não existe pouca ou nenhuma qualificação para o ingresso desses excluídos no mundo do trabalho e na sociedade como um todo. De acordo com a constituição brasileira, no capítulo dos direitos mínimos do cidadão, todo ser humano tem direito a educação e ao trabalho, embora o que seja visto na realidade seja diferente do que está na teoria.

Com isso, o que se verifica no país é um sério processo de exclusão social, de aumento de desigualdades e de aprofundamento da miséria. Diante do exposto, reconhece-se a importância de uma estrutura no mínimo eficaz na reeducação dos apenados. Segundo Santos (2003, p. 3), “para todo efeito, a recuperação do ex-presidiário estaria atrelada à passagem do mundo do crime ao mundo do trabalho. A possibilidade de exercer uma prática de trabalho passa a tornar-se uma regalia desfrutada por poucos nas prisões”.

Dante disso, observa-se a necessidade urgente de investimentos em políticas que beneficiem a inclusão dos ex-detentos à sociedade, na tentativa de evitar o reingresso desses à vida do crime. Para Da Silva & Inocêncio (2005), a falta de amparo e acompanhamento por parte dos organismos responsáveis, o preconceito da sociedade, a falta de moradia, a ausência de uma atividade lícita para prover o seu sustento e a falta de apoio familiar têm se constituído os principais responsáveis pela reincidência na vida do crime.

Baseando-se nisso, percebem-se essas questões como sendo os principais indicadores para a falência do sistema prisional no país.



A importância da educação

Morin (2003, p. 149), ao referir-se à educação assegura: “O problema-chave passa a ser o de uma educação capaz de fornecer, a partir e no seio dos conhecimentos, a concepção do global e do essencial, assim como o de uma formação ética voltada para a responsabilidade.” Com isso, vemos que educar é compromisso, responsabilidade, e ética. É impossível falar em educação sem citar esses pontos tão importantes na formação do ser humano. Freire afirma que nada se pode pensar de uma educação que admite o escândalo de um povo marginalizado e imerso na passividade.

Portanto, é necessária uma educação séria, voltada para a formação cidadã do indivíduo, com o intuito de promover oportunidades para todos e como forma de inclusão social. Tal processo se dá com a agregação de vários fatores como saúde, trabalho e lazer que, consequentemente, proporcionam o bem-estar social ao ser humano. Este, por sua vez, tem garantida a oportunidade de participação na sociedade.

Dessa forma, fica evidente que investir em educação propedêutica bem como, em educação profissional, dentro das chamadas “unidades de reabilitação”, é algo que pode contribuir para a ressocialização dos ex-presidiários. Isso se dá pela necessidade urgente dessas pessoas entrarem no mundo do trabalho após cumprirem suas penas. Diante disso, apresentaremos a seguir, alguns exemplos práticos, onde pode-se observar o resultado de trabalhos desse nível, que são realizados em alguns presídios brasileiros.

Soluções isoladas encontradas: alguns resultados positivos

Alguns estados brasileiros estão se destacando dos demais por meio dos seus estabelecimentos penais, apresentando uma política de ressocialização, que possui uma base estabelecida nos princípios da educação propedêutica e profissionalizante. Desse modo, muitos estados formam parcerias com várias instituições de ensino para ministrarem aulas no interior dos seus presídios e por meio de outras modalidades, como ensino a distância.

A seguir, apontar-se-ão alguns estados onde a reeducação dos seus apenados vem mostrando índices satisfatórios em relação às demais Unidades da Federação, por meio da educação propedêutica, educação profissionalizante e inicialização no trabalho. Também será mostrado o que está sendo implantado quanto a essa temática no sistema penitenciário do Rio Grande do Norte, na visão da Penitenciaria Estadual de Alcaçuz (PEA).

Em primeiro lugar, apresenta-se o sistema prisional paranaense segundo o governo do Estado por meio de sua página na rede mundial de computadores. Trata-se de um dos pioneiros na implantação das prisões industriais no país, destacando-se as penitenciárias industriais de Guarapuana (PIG) e de Cascavel (PIC), que oferecem novas alternativas, como trabalho e profissionalização de detentos além da redução da pena. Ainda merece destaque a Colônia Agrícola do Paraná (CPA), que conta com um parque industrial por meio de convênio com o fundo penitenciário nacional.

A educação profissionalizante é realizada por meios de parcerias com as instituições de formação profissional, tais como SENAC, SENAI, SESC e UFPR, que promovem cursos nas áreas da indústria, construção civil e serviços. Dessa forma, produzem produtos como detergentes, uniformes, colchões etc, para o consumo do próprio estado em suas unidades prisionais. A cultura chega aos presos por meio de atividades profissionais, intelectuais e desportivas. Conforme Castro (2004, p. 11),

A cultura do cárcere tem várias peculiaridades: os presos aspiram realizar o sonho de liberdade [...] dentro de uma comunidade institucionalizada, calçada no ostracismo e na falta de oportunidades de programas alternativos de ressocialização.



Com isso, os internos que não participam de outras modalidades de educação, encontram na cultura - mais especificamente nas artes plásticas - a oportunidade de expressar sua arte e ao mesmo tempo vivenciarem a terapia ocupacional. Convém lembrar que o trabalho realizado pelo preso não é regido pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), e sim pela Lei de Execuções Penais (LEP). Mas de qualquer forma garante o mínimo de reinclusão social, pois o detento é visto como útil para exercer uma determinada função.

Em segundo lugar, de acordo com a assessoria de imprensa da Secretaria da Administração Penitenciária do Estado de São Paulo (SAP), no que se refere à educação, a mesma promove parcerias com fundações que são encarregadas de promoverem a escolarização nos níveis de alfabetização, ensino fundamental e ensino médio. Os apenados têm a oportunidade de receberem os seus certificados por meio de exames supletivos feitos pelo Centro de Ensino Supletivo da Secretaria Estadual de Educação (CESU). Além disso, os reeducandos são estimulados a participarem de concursos literários promovidos pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), que oferece uma premiação em dinheiro para as melhores redações. O Estado ainda oferece cursos de idiomas (inglês e espanhol) na Penitenciaria de Potim I, em que, um detento ministra as aulas a 76 reeducandos.

A educação nos estabelecimentos penais paulistas – realizada pela SAP - mostra que, com a integração de todos (estado, sociedade e apenados), consegue atingir índices satisfatórios como os obtidos pelas apenadas do Centro de Ressocialização Feminino de São José do Rio Preto.

O ensino profissionalizante ministrado nos centros de reeducação apresenta uma grande variedade de cursos, que vão desde a formação de manicura e pedicura até a produção de artesanato, ensinados às detentas do Centro de Ressocialização de Birigui (CRB).

Quanto à questão ‘trabalho’, a Penitenciaria II de Sorocaba é modelo no Brasil. Conta com o projeto SEMEAR, que produz 10 mil mudas mensais, entre mais de 100 espécies de plantas. Também conta com um grande parque industrial implantado dentro de suas instalações que englobam, entre outras coisas, empresas de funilaria, centros de artesanatos e serviços de reciclagem, além de uma fábrica de rebolos e abrasivos que possui a maior linha de montagem com 106 apenados.

Em seguida, vem o estado fluminense, que, de acordo com a Secretaria de Administração Penitenciária (SEAP), por meio de seu site, conta com 12 escolas - denominadas por escolas intramuros – em seus presídios. Eles oferecem educação propedêutica de ensino fundamental e ensino médio a 300 alunos. São mantidas graças a um convênio entre Secretaria de Estado de Administração Penitenciária (SEAP) e a Secretaria Estadual de Educação (SEE), que estão procurando ampliar ainda mais o número de escolas dentro dos presídios. Tal empenho é refletido com a quebra sucessiva do recorde anual de detentos aprovados nos vestibulares da UERJ e da UFRJ, que saltou de 5 em 2004 e 2005, para 26 no vestibular 2006.

Por último, mostra-se a questão no estado do Rio Grande do Norte, em que será abordado o que está sendo feito entre os muros da Penitenciaria de Alcaçuz (PEA), maior estabelecimento prisional do estado, para reeducar os seus custodiados.

Segundo o Cel. PM RR Marcos Rodrigues Pinheiro, por meio de entrevista concedida ao acadêmico Lázaro Freire da Costa, o diretor afirma que no presídio (considerado como de segurança máxima e comportando 430 detentos), a PEA, por meio de convênio entre a Secretaria de Interior Justiça e Cidadania (SEIJUC) e a Secretaria de Estado da Educação da Cultura e do Desporto (SECD), oferece educação propedêutica dividida nas modalidades de alfabetização, com participação de 129 apenados, ensino médio, reunindo 86 presos e ensino supletivo com a freqüência de 65 reeducandos que prestam os exames no próprio presídio.

Quanto à educação profissional, o coronel diz que os internos também podem contar com curso profissionalizante de informática e oficinas de arte, por meio do Projeto Pintando a Liberdade. Os detentos ainda têm a disposição programas de inicialização ao trabalho, por meio



de várias alternativas como uma fábrica de bolas (resultado de um convênio entre a SEIJUC e o Ministério da Justiça), que confeccionam bolas esportivas que são destinadas às escolas e entidades assistenciais, uma cozinha industrial ao nível da rede hoteleira da capital potiguar, uma padaria com capacidade de produção de 1500 pães/dia e uma lavanderia, que muito em breve ficará a cargo de lavar os enxovals dos hotéis da Via Costeira, após convênio firmado junto a SEIJUC.

O presídio ainda oferece como forma de inicialização ao trabalho, para os seus custodiados, a oportunidade de integrarem-se as equipes de limpeza, mecânica, bombeiro hidráulico e de cultivo na horta da unidade. Todos os reeducandos que participam dos programas de inicialização ao trabalho recebem remuneração, sendo 50% de seu valor destinado a sua família e os outros 50% são depositados em uma poupança para viabilizar sua vida após o cumprimento da sua pena.

Para o diretor do presídio Cel. Marcos - a importância de programas de educação como forma de reintegrar o detento a sociedade é vista como um fator de grande ajuda para a reinclusão dos internos na PEA. Ele diz que:

É de extrema importância porque todos aqueles que cumprem penas ou chegam para uma progressão de regime, ou qualquer outro benefício que a justiça dá dentro da pena [...] representa um objetivo de vida, uma conduta social diferente. A gente acha e espera que aquele delito que você cometeu e cumpriu a pena, que serviu de exemplo com outros esses benefícios você vai procurar um objetivo para sua vida.

Dante disso, observa-se a importância desses programas para educação dos presidiários, bem como, sua ressocialização na sociedade. E a obrigação das forças governamentais de manter, e ampliar estas medidas que vêm, de alguma forma, mesmo que mínima, compensar a sua negligência por não cumprir o seu papel constitucional em dar educação de qualidade servindo para a vida e para o trabalho.

A solução brasileira em fase de implantação

Segundo o Ministério da Justiça - por meio do seu site oficial - no inicio do mês de julho do ano de 2007, foi aprovado pelo Presidente da República, Luis Inácio Lula da Silva, o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI), apresentado pelo ministro da justiça Tarso Genro.

Dentre os objetivos propostos aponta-se a ressocialização dos infratores por meio de implantação de projetos educativos profissionalizantes. No qual assesta entre seu público alvo os jovens presos e egressos do sistema prisional, restringindo-se a uma faixa etária de 18 a 29 anos de idade. Essa delimitação apóia-se num levantamento feito pelo Ministério da Justiça onde mostra que os presídios brasileiros recebem todos os anos cerca de 68 mil jovens com a idade estipulada, o que dá uma média de 187 encarcerados por dia. E também que das 400 mil pessoas presas hoje, 240 mil estão na faixa etária citada e 15% são analfabetos.

Pretende-se inicialmente atender às regiões metropolitanas consideradas mais violentas: Curitiba (PR), Vitória (ES), Belo Horizonte (MG), São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ), Porto Alegre (RS), Belém (PA), Salvador (BA), Recife (PE) e Maceió (AL) por meio de ações de modernização das instituições de segurança pública e do sistema prisional.

Pode-se destacar entre as ações a criação de estabelecimentos penais. Estima-se a construção de 187 novas penitenciárias, sendo 27 para mulheres jovens. Cada unidade será organizada de forma que os detentos fiquem separados por idade e grau de crime cometido, possuindo também cursos de capacitação, laboratórios de informática e fábricas para garantir



empregos aos apenados. Além disso, favorece ao preso a diminuição da pena por motivo de sua presença na sala de aula.

E ainda pleiteia-se a ampliação da Rede de Altos Estudos em Segurança Pública (RENAESP), por meio de cursos de tecnólogo com especialização e mestrado profissionalizante em segurança pública para uma melhor qualificação dos profissionais que irão atuar nesses estabelecimentos.

A intenção é uma interação entre governo federal, estados, municípios e iniciativa privada, visando iniciar a construção das unidades correcionais ainda este ano.

Considerações finais

Diante do que foi explicitado, entende-se que a educação sempre foi e será a base para uma vida no mínimo digna. Tal dignidade se estende à vida dos ex-presidiários, muitos, excluídos do convívio social por falta de oportunidades. Essas, muitas vezes só são possíveis por meio da educação. Nesse contexto, cabe exaltar a educação básica, a qual é inacessível para muitos, bem como, destacar a educação profissional, pois, sabe-se da urgência que esses ex-detentos têm, de ingressarem logo no mercado de trabalho.

Portanto, de acordo com o que foi pesquisado, a falta de uma formação, mesmo que seja básica, é fator que também contribuiu para a inicialização de muitos na criminalidade. Dessa forma, conclui-se que são necessárias iniciativas públicas e ou privadas, com a intenção de promover políticas voltadas para a formação educacional de presidiários, para com isso, podermos cobrar desses, os seus deveres de cidadãos.

Referências bibliográficas:

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4.ed. São Paulo: Saraiva, 1990 168p.

BRASIL. Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a lei de execução penal. Presidência da Republica, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. 11 de março 1984. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L7210.htm>>. Acessado em 11 de junho 2007.

CLEIDE R.S.de Almeida, Izabel Petraglia (orgs.). -2.ed.- São Paulo: Cortez, 2003.

DA SILVA, Jorge Alberto Barros; INOCÊNCIO, Zenira dos Santos. Educação e trabalho nos espaços prisionais: A educação como possibilidade de inserção no mercado de trabalho. 2005. 111 f. Monografia (Especialização em Processo de Educação na Vida Adulta) – Centro de Educação à Distância da Faculdade de Brasília, Brasília.

DE CASTRO, Orlando G. A ressocialização de detentos da prisão provisória de Curitiba estimulada pela arte-educação: relato de experiência. 2004. 174 f. Monografia (Pós-graduação em Fundamentos da Música Popular Brasileira) - Faculdade de Artes do Paraná, Paraná.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO DO ESTADO DO PARANÁ. Disponível em <http://www.pr.gov.br/depen/dp_ressocialização.shtml>. Acessado em 27 de junho 2007.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. Disponível em <http://www.mi.gov.br/pronasci/docs/pronasci.html>. Acessado em 28 de julho de 2007.

MOREIRA NETO, Alfredo L. Da Costa. Múltiplas visões sobre as atividades de trabalho remunerado, desenvolvidas na Penitenciaria Estadual de Maringá. 2006. 212 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Negócios) – Universidade Estadual de Londrina, Paraná.



MORIN, Edgar. Ética, cultura e educação. 2^a Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

O GLOBO ON LINE. Disponível em <http://www.oglobo.oglobo.com/pais/mat/2007/05/31/295972345.asp>. Acessado em 05 de Junho 2007.

PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO. Disponível em:<<http://www.centrorefeducacional.com.br/paulo.1.html>>. Acessado em 20 de junho de 2007.

PINHEIRO, Cel. PM RR Marcos Rodrigues. Programas de reeducação de detentos na Penitenciaria de Alcaçuz e gravada em pen-drive na Penitenciaria de Alcaçuz. Nísia Floresta 27 jul. 2007. Entrevista concedida a Lázaro Freire da Costa.

SECRETARIA DA ADMINISTRAÇÃO PENITENCIARIA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Disponível em <<http://www.sap.sp.gov.br/conmom/noticias.html>>. Acessado em 25 de julho 2007.

SECRETARIA ESTADUAL DA ADMINISTRAÇÃO PENITENCIARIA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Disponível em: <<http://www.seap.rj.gov.br/noticias.htm>>. Acesso em 11 de junho 2007.

**A PRODUÇÃO ESCRITA DA CRIANÇA EM FASE DE ALFABETIZAÇÃO**

Leandro Trajano SANTANA

Ana Paula LOPES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Considerações iniciais

A aprendizagem da língua escrita é um processo que perpassa a aprendizagem de um código escrito de transcrição. Na fase de alfabetização, configura-se na construção de conhecimentos sobre o uso funcional da escrita.

Ferreiro e Teberosky (1986) na psicogênese da língua escrita, ao considerar a alfabetização como construção de conhecimento em lugar de simples acúmulo de informações, permitiu compreender que saber a associação mecânica de letras e palavras não é suficiente para aprender a ler e a escrever. A alfabetização, nesse sentido, deve ser vista em sua amplitude formativa que se dá a partir da integração do indivíduo com seu mundo, com suas práticas sociais.

Considerando isso, objetivamos, com este trabalho, analisar a produção escrita da criança no processo de alfabetização, classificando-a de acordo com os Estudos Psicogenéticos de Ferreiro e Teberosky (1986), buscando identificar o nível de aquisição de escrita da criança no processo de alfabetização e a implicação da prática pedagógica na produção escrita desta.

Para isso, fizemos a observação em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal da zona rural do município de Icó/CE, e selecionamos uma criança de seis anos de idade para analisarmos sua produção escrita em fase de alfabetização.

1. A construção da escrita: o olhar psicogenético de ferreiro e teberosky

A construção da língua escrita é um processo complexo que perpassa o ensino do abecedário, as famílias silábicas e associação de letras para a formação de palavras, sentenças e textos. Colello (1995, p. 27) ao tratar da alfabetização postula que: “a capacidade de ler e escrever não depende exclusivamente da habilidade do sujeito em ‘somar pedaços de escrita’, mas, antes disso, de compreender como funciona a estrutura da língua e o modo como é usada em nossa sociedade”.

Nessa perspectiva, a aquisição da escrita não é um processo meramente transmissível que limita o aluno a apenas memorizar e reproduzir letras e sílabas. É um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade e se prolonga durante toda a vida com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita. Para isso se faz necessário o acesso da criança ao sistema alfabético e as convenções da escrita possibilitadora do uso da língua nas práticas sociais.

Considerando que a língua escrita está presente de maneira marcante nas atividades cotidianas, e que as crianças vivem numa sociedade letrada, inevitavelmente elas terão contato com textos escritos, formulando hipóteses sobre sua utilidade, sua configuração e seu funcionamento, mesmo não estando em processo de escolarização. A maneira como as hipóteses das crianças são formuladas depende dos momentos ou das etapas de alfabetização em que ela está inserida.

As pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1986) buscando compreender o processo de aprendizagem da escrita, descreveram e classificaram etapas de produção da escrita, que apontam quatro fases básicas pelas quais passam a maioria das crianças, independentemente da



fase do processo de escolarização: A Escrita Pré-Silábica; A Escrita Silábica; A Escrita Silábico-Alfabética e a Alfabética, ambas provenientes da compreensão da alfabetização da construção cognitiva.

A Escrita Pré-Silábica é apresentada por crianças que ainda não compreenderam o caráter fonético do sistema alfabético. As crianças, nessa fase, ao interagir com os escritos no seu contexto social percebem que, às vezes as pessoas escrevem com poucas letras, outras vezes com muitas letras e, como resultado disso adotam o critério de escrever com muitas letras os nomes de objetos grandes e com poucas letras os objetos pequenos.

A fase Pré-Silábica pode aparecer na forma de escrita unigráfica, que reflete a concepção elementar da escrita, em que a criança demonstra que compreendeu o caráter arbitrário do traçado gráfico; na forma de escrita com letras inventadas, em que a criança ao não conhecer o código convencional da escrita, cria seu próprio sistema de escrita, e na forma de escrita com letras convencionais, entretanto sem valor sonoro convencional.

Na fase da escrita silábica, a criança comprehende que o sistema é uma representação da fala. O meio social proporciona à criança uma série de informações que motiva a consciência da relação sonora com a forma escrita. Tentando corresponder partes da fala com partes da escrita, a criança representa uma letra para cada sílaba. No ponto de vista qualitativo as crianças passam a procurar letras com semelhança para escrever sons semelhantes, mesmo que essa correspondência não seja convencional.

A fase de alfabetização Silábico-Alfabética representa um momento de transição da fase silábica para a alfabética. A criança ainda não domina o sistema alfabético, mas já percebeu a ineficiência do sistema silábico. Na escrita algumas letras podem representar sílabas, enquanto outras representam unidades sonoras. O resultado disso é uma escrita aparentemente caótica e inteligível.

Já na fase de alfabetização, a criança entende que a similaridade de som, implica uma similaridade de letras, “compreendendo o valor sonoro de cada letra, ela pode ainda estar distante de escrita convencional, na medida em que não domine as regras e as particularidades do nosso sistema de escrita” (COLELLO, 2005, p. 28).

Essa fase de alfabetização é o ponto de partida para novas aprendizagens, pois considerando a ortografia, a pontuação, a acentuação, a divisão do texto em partes, há, ainda, um longo percurso a ser seguido.

As fases de aquisição da escrita descritas nos estudos psicogenéticos, revelam o caráter criativo da construção do saber, de acordo com Colello (1995, p. 31):

O que está em jogo é o amadurecimento da consciência metalingüística, a partir da qual o sujeito consegue não só lidar com as propriedades formais da escrita e seus critérios de variação quantitativa e qualitativa, mas compreender, na prática, uma série de distinções fundamentais para aquele que se propõe a ler e a escrever.

Considerando isso, entendemos que existe uma infinidade de concepções já formadas de critérios inteligentes por trás da escrita da criança que promovem a aprendizagem. As fases, que independem da idade da criança, tem uma sucessão que dependem das oportunidades de contato que ela tenha tido com a leitura e com a escrita. Por isso a necessidade da escola proporcionar no processo de construção da escrita o contato com uma diversidade de situações, a partir das quais a criança possa testar suas hipóteses, surpreender-se com os resultados e substituir suas concepções iniciais por outras mais elaboradas.

2. Análise da produção da escrita da criança em fase de alfabetização



A sala de aula observada trata-se de uma sala multisseriada, na qual estudam quinze alunos da Educação Infantil e do 1º ano. Os discentes se organizam em cinco pequenas mesas espelhadas pela sala bastante colorida com os desenhos pintados nas paredes amareladas. Em uma das paredes está localizada a lousa a giz. Próximo, podemos encontrar uma mesa na qual fica o educador.

O docente trabalhou, durante a aula, formação de palavras a partir de sílabas e desenhos, por meio de uma atividade mimeografada, a qual explicou brevemente e de forma não muito esclarecedora, solicitando das crianças que tentassem responder a atividade proposta. A turma, por sua vez, demonstrou não entender o que o professor solicitara e a maior parte não realizou a tarefa. Todas as crianças apresentaram comportamento normal à sua idade, transmitindo a idéia de afeto entre si e com o educador.

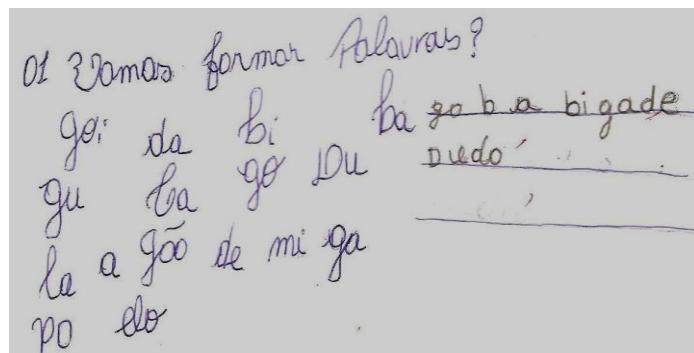
Levando em consideração que a criança adquiriu suas formas de conhecer e representar os objetos até chegar à palavra escrita, na observação realizada durante a visita à turma e atividade coletada para análise, encontramos certa dificuldade para realizarmos o estudo da criança escolhida, pois percebemos, na maioria do tempo, o discente apenas transcrevendo palavras que o educador escrevia na lousa.

Vale salientar que acreditamos que o método de transcrição não deixa de ser considerado no processo de alfabetização das crianças, porém “a aprendizagem da língua escrita é muito mais do que a aprendizagem de um código de transcrição: é a construção de um sistema de representação” (FERREIRO, 1986, p. 102).

Ao observarmos a atividade coletada, percebemos a tentativa de estabelecer uma relação de sonoridade na escrita da criança. É feita uma análise da escrita em termos de fonema. Observemos a figura ao lado:

Nesta imagem, podemos ver a tentativa, feita pelo aluno, de formar palavras a partir de sílabas propostas pelo professor.

Na primeira tentativa, o discente pleiteia a formação da palavra “goiaba”. Como podemos ver há a omissão dos caracteres “a” e “i” antes da última sílaba. Na formação da palavra “bigode”, encontramos a substituição da letra “o” pela “a”, resultando “bigade”. Neste caso, temos “a utilização das hipóteses silábica e alfabetica da escrita, que, por serem utilizadas ao mesmo tempo, caracterizam a escrita silábica-alfabética” (AZENHA, 1999, p. 84).



O que queremos dizer ao nos respaldarmos em Azenha (1999) é que o aluno encontra-se no nível que Ferreiro e Teberosky (1986) afirmam ser o Silábico-Alfabético, ou seja, que encontra-se em um estágio de transição entre os níveis Silábico (no qual a escrita é pautada pela sonoridade) e Alfabética (em que o aluno comprehende que a sílaba pode ser desmembrada em letras e que é necessária a análise fonética das palavras para escrevê-las, no entanto, escreve sem mostrar uso correto da grafia). Podemos ver que a criança, então, começa a perceber que escrever é progressivamente as partes sonoras das palavras, ainda que não o faça corretamente.

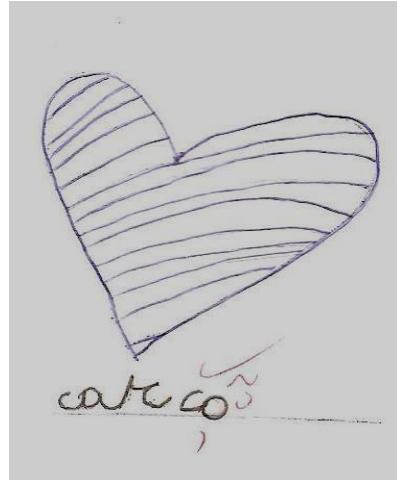
Outro aspecto importante que requer nossa observação é a presença da visão qualitativa, isto é, a criança passa a procurar letras semelhantes para escrever sons (semelhantes, embora essa correspondência não seja a convencional. Podemos observar isso na grafia da palavra “goba” (tentativa de representação de “goiaba”), na qual “GO” representa a sílaba “goi” e “ba” representa o resto da palavra.



A partir dessa visão de quantidade interpretada pela criança, como podemos ver, esta começa a descobrir que as partes da escrita têm correspondência na emissão sonora. Ao entrar em contato com a escrita convencional, surgem, na criança,

contradições entre o controle silábico e a quantidade mínima de letras que uma escrita deve possuir para ser ‘interpretável’ (por exemplo, o monossílabo deveria se escrever com uma única letra, mas se colocar uma letra só, o escrito ‘não se pode ler’, ou seja, não é interpretável); além disso, contradição entre a interpretação silábica e as escritas produzidas pelos adultos (que sempre terão mais letras do que as que a hipótese silábica permite antecipar) (FERREIRO, 2001, p. 25).

Ocorre, na verdade a tentativa para lidar com a relação entre o todo e as partes, isto é, uma cadeia escrita (palavras) e suas próprias letras (partes da palavra), postas numa correspondência termo a termo. Analisamos novamente à produção do discente, na tentativa de nomear objetos. Neste caso, o coração.



Aqui temos nada mais do que a representação de sílabas através de letras (“r” representando “Ra” e “co” representando “ção”). Exatamente o que é discutido pela autora acima citada. Instala-se, dessa forma, um conflito que se estabelece entre uma exigência interna da criança e a realidade das formas que o meio lhe oferece.

Conforme tentamos mostrar ao longo da discussão, o aluno entende que a escrita possui uma relação direta com a fonética, porém estabelece uma representação da escrita que ainda o deixa aquém do uso funcional do seu uso.

Se analisarmos a aula e a atividade do aluno do ponto de vista do “*Letramento e Alfabetização*” teremos, certamente, a oferta de um nível baixo de letramento, já que, este focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade, conforme visa Tfouni (2004); e ainda “o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2006, p. 56-57).

Observamos que ao sugerir uma atividade de produção escrita de forma mecânica para o aluno juntar pedaços de sílabas, a educadora não deu vistas ao repertório de uso da escrita que o aluno traz para a escola e está imerso em seu dia-a-dia. A atividade de escrita foi reduzida a simples técnica e seleção de letras em uma organização do mais fácil para o difícil.

O ato de escrever envolve, profundamente, a atividade do escritor. Este deve encontrar nele um sentido. Daí, observamos a evasão dos alunos a resolução das atividades, porque estas não despertaram atenção, não estabeleceram relação com sua vivência.

Quanto à alfabetização, acreditamos não está sendo considerada em seu sentido mais amplo, pelo menos explicitamente. Se pegarmos os postulados de Freire (1991, p. 68) a respeito do assunto, veremos que seu real significado vai além do domínio do código escrito, pois, enquanto prática discursiva deve propor “uma leitura crítica da realidade, constitui-se como importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam [...] pela transformação social”. E como podemos perceber, o perfil da aula trabalhada fica às margens do que esperamos da alfabetização.

É necessário, pois, que a educadora ao acompanhar a criança no processo de construção do sistema de escrita, busque ver a ação do aprendiz construindo o seu conhecimento. Para ajudar a aluna a avançar, a professora precisa compreender a hipótese com que a criança está trabalhando, aí passa a ser possível problematizá-la e acirrar – através de informações adequadas



– as contradições que irão gerar os progressos necessários para a compreensão do sistema alfabetético.

Diante disso, portanto, a espera que a criança atinja determinado nível de compreensão e apropriação da escrita, significa, acima de tudo, planejar uma pedagogia que favoreça o desafio, o intercâmbio, a interação e o uso funcional da escrita. Significa criar um ambiente de experimentações e demonstrações do que as crianças já são capazes de produzir e assim fazer intervenções produtivas.

Considerações finais

A partir da observação realizada, percebemos que o princípio que parece reger as atividades desenvolvidas em sala de aula é a compreensão da escrita como sendo externa à vivência do aluno, isto é, isolada das práticas sociais. Ainda perpetua o ensino da escrita como mero instrumento escolar, deixando de lado a esfera formativa da alfabetização. A atual técnica de alfabetização, centrada na técnica e correção da escrita, parece ainda muito distante do ideal de promover a compreensão a respeito de tal modalidade da linguagem.

Com relação à produção escrita da criança, podemos dizer que o seu desenvolvimento depende das oportunidades que esta tenha com a leitura e a escrita. Em outras palavras, cada passo dessa conquista depende das condições que a criança tenha para testar suas hipóteses, estimular-se com os resultados e ter boas razões para substituir seus conceitos iniciais por outros mais próximos do sistema convencional da escrita.

Do ponto de vista pedagógico, a questão fundamental é saber como estimular a evolução de tais conceitos e a testagem das hipóteses. Ainda de acordo com a fase na qual a criança está inserida, deve ser acompanhada com uma ação pedagógica voltada para o futuro e não para o passado.

É preciso considerar que os elementos básicos para a construção da língua escrita estão disponíveis no meio ou nas múltiplas experiências dos indivíduos com os outros ou com as coisas. Ensinar a linguagem escrita significa compreender o sistema de representação da escrita em seus usos, necessidades e modalidades, de forma a garantir a ampliação da capacidade expressiva.

Referências

- AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro.** 7 ed. São Paulo: Ática, 1999.
- COLELLO, Sílvia M. Gasparini. **Alfabetização em questão.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização.** 24 ed. Atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

**A MAGIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE: UMA ESTRATÉGIA DE COMBATE A VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇA E ADOLESCENTE.**

Liane Lopes de SOUZA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

Respeito, companheirismo, amor ao próximo, são princípios essenciais que deveriam ser incorporados ao indivíduo, a partir do momento que este passa a ser responsável pelos seus atos, para termos uma sociedade mais justa, uma sociedade em que sejam valorizados e estimulados os potenciais dos indivíduos e que sejam oferecidos aos mesmos, possibilidades de crescimento tanto financeiro quanto pessoal. No entanto, observamos um cenário de desigualdades e valorização de bens materiais, bem como desrespeito ao próximo e banalização da vida.

Um dos principais problemas vivenciados pela sociedade moderna é a violência que se instala de modo crescente e aterrorizador nas diversas instituições sociais, mas principalmente na família, instituição de extrema importância, visto que oferece ou deveria oferecer a base educacional para a criança, e consequentemente, a possibilidade de construção de toda a sua personalidade.

A violência contra a criança e o adolescente tem sido o assunto que mais veicula na mídia e o que mais causa pavor, por ser este crime praticado contra seres que não sabem se defender nem reagir contra os seus agressores.

A violência contra a criança e o adolescente é uma grave violação dos direitos fundamentais destes, instituídos por lei na Constituição federal de 1988, em acordo com a convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, e regulamentados no Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (1990). De acordo com estes instrumentos no seu “Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”, sendo “dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente”.

A violência além de ser uma questão jurídica, policial, política e cultural, é principalmente, um grave problema de saúde pública no Brasil, constituindo a principal causa de morte de crianças e adolescentes dos 5 aos 19 anos de idade (Minayo, 2002), passando a ser um grande impasse na qualidade de vida das vítimas, uma vez são privadas dos seus direitos básicos, como o acesso a escola, assistência a saúde, aos cuidados necessários ao desenvolvimento, lazer, e etc.

A exposição da violação destes direitos a mídia já o faz muito bem, porém, enfrentar estas questões é um desafio às instituições governamentais e não governamentais, aos indivíduos e a sociedade em geral, pois implica em mudanças de atitude, de cultura, de políticas públicas e das relações sociais que dêem conta do processo de defesa da vida e da cidadania.

É nesse contexto, que se faz necessária a conscientização e a sensibilização da população para os casos de violência, e principalmente, a orientação e capacitação dos indivíduos que lidam diretamente com as crianças e adolescentes nas residências, em creches e escolas a detectarem, denunciarem os casos suspeitos de violência e mobilizarem-se junto com o serviço de saúde e outros órgãos, a fim de garantir melhoria da qualidade de vida para as vítimas e evitar que qualquer tipo de agressão chegue a mais grave forma de violência: a fatal.

Na tentativa de atingir as diversas classes da sociedade na luta pela prevenção e diminuição da violência contra crianças e adolescentes, a Educação Popular em Saúde torna-se



uma grande esperança, uma vez que é uma forma de manter uma maior aproximação da população com o serviço de saúde, as diversas organizações sociais e serviços locais, proporcionando um profundo diálogo com a realidade, fortalecendo e reorientando as práticas, saberes e ações.

Porém, para envolver a população no combate a violência infanto-juvenil, faz-se necessário a utilização de novas linguagens e formas de educação popular em saúde que não apenas repasse informações, mas que façam o público se conscientizar e se sentir atores do processo de combate a violência.

Nesse sentido, a música surge como uma forte estratégia, pois como constitui uma linguagem que atinge as emoções, é um relevante recurso para sensibilizar o público, facilitar diálogos, estimular aprendizagens e fortalecer relações para unir forças e vencer a luta contra a violência e a favor da promoção da saúde e garantia do direito à cidadania.

Com este trabalho, pretendemos identificar os benefícios da integração da música com Educação Popular em Saúde no combate a violência infanto-juvenil, a fim de expor uma nova estratégia de enfrentamento para a violência e incentivar os profissionais de saúde a fazer uso dela.

O caminho metodológico caracteriza-se de uma pesquisa bibliográfica, utilizando-se como fonte de coleta de dados a literatura encontrada em sites, publicações periódicas e livros que abordam o tema em questão.

Violência Contra Criança e Adolescente: Um campo de atuação para novas formas de Educação Popular em saúde.

A violência contra criança e adolescente (maus tratos, abandono e negligência, abuso e exploração sexual comercial, trabalho infantil, dentre outras) é uma realidade silenciada que atinge a esfera familiar e, atualmente, constitui uma grave ameaça à vida e à saúde das vítimas.

Em reportagem divulgada pelo Jornal Hoje da Rede Globo de Televisão no dia 08 de outubro de 2008, foi exposto que ocorrem, em média, 18.000 casos de violência contra criança e adolescentes diariamente e desses apenas 10% são denunciados. O mais revoltante é que essa triste realidade que vemos estampada na mídia acontece onde normalmente a criança teria como um lugar de aconchego e proteção: O lar; e cometida por aqueles de quem deveriam receber amor, carinho e aconchego: Os pais.

A promulgação do ECA, na década de 1990, fez a violência contra criança e adolescentes tomar novas proporções, pois vem contribuindo para que se torne visível, principalmente, a violação dos direitos humanos, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos, da ONU.

Porém, a atuação isolada das sociedades civis nas questões relacionadas à violência infanto-juvenil, não dá conta da amplitude que é tal problema, pois se necessita ir além de tratar os danos, é indispensável medidas que previnam a efetivação da agressão, garantam seus direitos de cidadão e protejam a integridade física e psicológica das crianças e adolescentes.

Nesse contexto, faz-se necessário a adoção de medidas interdisciplinares e intersetoriais que envolvam as sociedades civis, as instituições governamentais e não-governamentais de educação e saúde e a população em geral na busca de um só objetivo: Combater a violência infanto-juvenil e atender as necessidades das crianças e adolescentes vitimados por esse mal social.

Nesse sentido, a Educação Popular em Saúde passa a ser uma facilitadora para a articulação entre as diversas instâncias sociais e populacionais, pois como diz Eymard Vasconcelos, a mesma, “está hoje voltada para a superação do fosso cultural existentes entre os serviços de saúde, as organizações não-governamentais, o saber sanitário e as entidades representativas dos movimentos sociais”. (VASCONCELOS, 2001)



O Ministério da Saúde, a partir de 2003, passa a adotar a Educação Popular em Saúde como uma proposta para organizar o serviço e reorganizar o SUS, pois propicia que a população aproxime-se dos problemas da comunidade, reflita sobre eles e tornem-se autônomos ao ponto de ter nova atitude diante dos acontecimentos do seu cotidiano.

Segundo Eymard Vasconcelos (2001):

[...] a Educação Popular continua sendo um instrumento metodológico fundamental para a reorganização mais radical do SUS, no sentido da construção de uma atenção à saúde integral em que as pessoas e os grupos sociais assumam maior controle sobre sua saúde e suas vidas e em que a racionalidade do modelo biomédico dominante seja transformada no cotidiano de suas práticas. (p. 24)

A educação popular em saúde, no assunto em questão, vai ser um meio de criar condições para que a população e, principalmente, os pais, responsáveis, profissionais da educação, e da própria saúde e outros indivíduos que lidam diretamente com as crianças, tomem conhecimento das seqüelas físicas e emocionais causadas as mesmas pelos atos violentos, reflitam sobre as questões culturalmente instituídas na sociedade de que os pais podem bater para educar os filhos e, acima de tudo, para sensibilizar a comunidade ao ponto de levá-la a denunciar as suspeitas e unir-se ao serviço de saúde, para buscar medidas junto as gerências de educação e saúde e aos órgãos públicos de proteção à criança, como o Conselho tutelar e a Vara da Infância e do adolescente, na busca de formar uma forte rede de proteção e prevenção contra a violência infanto-juvenil.

Porém, para a conquista dessas finalidades, necessita-se fazer o público sentir a importância de intervenção, se envolver com a causa e se perceber como parte integrante do processo de mudança da realidade. É nessa perspectiva, que se torna indispensável à implementação de estratégias para consolidar os momentos de educação Popular em Saúde em algo prazeroso, que sejam estimulados os diálogos e as trocas de experiências, as aprendizagens sejam facilitados, os interesses em deter o problema sejam instigados, e que façam o público se comprometer com o movimento, para delinear soluções a partir das discussões extraídas dos momentos de reuniões.

Dante da grande precisão de se implantar uma Educação Popular em Saúde diferenciada, em que se utilizem novas formas de discussões, linguagens e metodologias, é que se passa a visualizar a música como uma forte aliada no combate à violência contra crianças e adolescentes e um caminho mais curto para reduzir essa importante causa de morbi-mortalidade.

Partindo do princípio de que a Educação Popular em Saúde deve ser um momento que se favorece a articulação dos conhecimentos e a integração dos saberes e, acreditando que apenas a imposição de soluções técnicas, restritas para o problema trabalhado, priva a compreensão do assunto e, consequentemente, reduz a possibilidade de resoluções para os mesmos, a música vem para dâ um novo aspecto a essas práticas, potencializando e flexibilizando as ações pedagógicas e influenciando o público na motivação e engajamento nas questões relacionadas à violência infanto-juvenil.

A Interface entre a Música e a Educação Popular em Saúde

“A música atinge a motricidade e a sensorialidade por meio do ritmo e do som, e por meio da melodia, atinge a afetividade” (Ricci, S.M. et. al. 2006). Assim, com base nos elementos fundamentais que compõe a música (melodia, Harmonia e ritmo), a Educação Popular em Saúde consegue atingir as dimensões físicas, psíquicas e espirituais dos sujeitos e integrá-las às condições sociais e culturais, promovendo oportunidades do público formar uma visão multidimensional e multifacetada, que possibilita potencializar atitudes crítico-reflexivo, os



processos de aprendizagem mútua, a emersão da subjetividade e a motivação de atitudes para deter os problemas da realidade.

Para Faria (2001):

A música passa uma mensagem e revela a forma de vida mais nobre, a qual, a humanidade almeja, ela demonstra emoção, não ocorrendo apenas no inconsciente, mas toma conta das pessoas, envolvendo-as trazendo lucidez à consciência. (p. 4)

Acrescentando ao pensamento de Faria, Langer citada por Gardner (1999), afirma:

O real poder da música reside no fato de que ela pode ser ‘fiel’ à vida dos sentimentos de uma forma que a linguagem não pode; pois suas formas significantes possuem aquela ambivalência de conteúdo que as palavras não podem ter (...). A música é reveladora onde as palavras são obscurecedoras, porque ela pode ter não apenas um conteúdo, mas um jogo transitório de conteúdos. Ela pode articular sentimentos sem tornar-se comprometida com eles (p. 56).

Desta maneira, a música proporciona a criação de um elo emocional no processo de construção do conhecimento, integrando aos aspectos cognitivos um pouco de subjetividade, a qual dará oportunidades para que os sujeitos envolvidos nesse processo façam leituras dos problemas da comunidade sobre nova ótica, dando novo sentido à realidade e flexibilizando a aprendizagem.

Neste sentido, os momentos de Educação Popular em Saúde vão proporcionar uma reflexão a respeito da “Violência Contra Criança e Adolescente” sobre o aspecto da emotividade, fazendo brotar sentimentos diversificados como: revolta, indignação, raiva, compaixão para com as vítimas, amor recíproco, fraternidade e etc., que convirão como um estímulo à tomada de atitudes para a modificação desta cruel realidade.

Nesta linha de pensamento, a emersão da emoção proporcionada pela música, vai fazer com que a população, ao ser colocado diante de uma problemática tão cruel e covarde como é a violência contra criança e adolescente, manifeste um único e forte ideal: Que algo precisa ser feito para coibir os abusos contra as crianças e os adolescentes deste país e que a primeira ação deve partir de cada indivíduo que compõe a sociedade. Essa perspectiva torna cada ser humano motivados para denunciar as suspeitas de agressão e buscar junto ao serviço de saúde e demais órgão medidas para prevenção da violência e promoção dos direitos a cidadania, tornando-se atores no combate dessa revoltante realidade.

Ao falar das experiências subjetivas, Byington (2004) defende que as mesmas são essenciais para a efetivação de uma melhor aprendizagem ao ressaltar: “o que realmente se fixa na memória é o que se vive, e o que se vive precisa de emoção” (Byington, 2004, p. 9). Com isso, a associação da música e Educação Popular em saúde possibilita que a temática “Violência Contra Criança e Adolescente” não se resuma a apenas meras palavras vagando soltas no ar e passa a atribuir a cada uma delas sentidos e significados, que juntas formam um contexto de fácil acesso mental, auxiliando na redefinição da realidade e na aquisição de novos conhecimentos. E, “... subitamente tudo parece mais suave e mais complexo, o mundo vira uma mistura discernível de múltiplos tons, cores, ritmos, intensidades, reverberações, cadências, qualidades, acontecimentos/.../uma pulverização, reagrupamentos, novas dimensões, proliferações...” (Pelbart, 1993, p.42; citado por Sá L.C; Teixeira C.M.F.S.).

Música... forças sonoras que conduzem à formação de imagens, à visualização de cores, cenas, formas, texturas etc. Música que narra, que descreve, que disserta. Música que faz percorrer o tempo numa velocidade



inconcebível...música que conduz a um estado de pura virtualidade/.../música que conduz a outros estados de humor e de consciência...música que, muitas vezes, organiza e, outras tantas, desorganiza...música que, em alguns momentos, equilibra e, em outros, causa reação totalmente contrária...música-corporalidade, música-tempo...multiplicidades... (Craveiro de Sá, 2003, p.131).

Nesse contexto, a música deixa de ser apenas a arte de tocar um instrumento e cantar e passa a constituir um dispositivo mental, uma linguagem estimulante que por ter fácil acesso à mente humana é capaz de induzir a imaginação, resgatar memórias e evocar sentimentos, contribuindo para produzir efeitos atrativos e cativantes, despertando a população “para um mundo prazeroso e satisfatório para a mente e para o corpo que facilita a aprendizagem e também a socialização do mesmo.” (Ricci, S.M. et. at. 2006).

O clima emocional que envolve o ambiente contribui para a estimulação de empatias, facilitando a interação e sintonia entre os participantes dos momentos de Educação Popular em Saúde, tornando permeável o compartilhamento de pensamentos, experiências e saberes, contribuindo, inclusive, para quebrar as hierarquias profissionais e sociais presentes na comunidade.

A associação das experiências musicais com a Educação popular em Saúde constitui um mecanismo de enfrentamento nas questões relacionadas à Violência Contra Criança e Adolescente, pois conduz à integração dos aspectos cognitivos e emocionais, causando a sensibilização da população, que refletem na mobilização para a tomada de decisões para deter o problema, causa integração e articulação entre os participantes, facilita a aprendizagem, induz a imaginação dando novo significado à realidade e possibilita uma melhor interação entre os profissionais de saúde e a população.

Por fim, levando em consideração o discurso de Craveiro de Sá e Teixeira, a articulação da Educação Popular em Saúde e música possibilita:

Uma nova aprendizagem, em que sentir e pensar a música, contextualizando-a, conduz ao enfrentamento dos desafios de uma realidade multidimensional, permitindo não só o intercâmbio entre saberes, mas o exercício dos princípios que norteiam a prática e o viver a música.

Conclusão

Sabemos que é do conhecimento da grande maioria dos cidadãos o grave e cruel problema que é a violência contra criança e adolescente, porém vivemos em um panorama de permanente ascensão do capitalismo, valorização de bens materiais e desigualdades sociais que acabam por distanciar o homem das emoções e sentimentos tão nobres como o amor, fraternidade, carinho, compaixão, ternura e etc., que contribuem para o surgimento da violência em todos os seus aspectos e em todos os níveis da sociedade independente das condições socioeconômicas, raça, etnia, idade, educação, características físicas ou estado civil.

Nesse aspecto, detectamos que a Educação Popular em Saúde é um recurso, utilizado pelo setor saúde, de extrema importância para deter a violência contra criança e adolescente, porém para conseguir envolver a população para coíbe esse problema faz-se necessário o resgate da subjetividade e da emoção na vivência de cada pessoa, como a música o faz.

Percebemos ao longo deste trabalho que as contribuições da música estão presentes para a Educação Popular em Saúde em qualquer que seja a problemática tratada, pois contribui para transformá-la em algo prazeroso, fomentando a aprendizagem, dando novos significados à realidade, estimulando a busca por soluções, enfim, fortalecendo a Educação Popular em saúde como uma estratégia de enfrentamento aos problemas de saúde do coletivo.



Nesse complexo contexto, podemos concluir que nem as experiências musicais nem a Educação Popular em Saúde, separadamente, conseguem dar conta da violência infanto-juvenil, porém a articulação dos mesmos é indispensável no combate deste problema, pois possibilita além da conscientização da mensagem, mas, principalmente, a sensibilização para o problema, fazendo o público se colocar como sujeitos ativos no processo interventivo e, só assim, unir-se na busca de soluções junto ao serviço de saúde e aos vários órgãos de apoio a criança e ao adolescente para formar uma forte rede de proteção e prevenção contra a violência infanto-juvenil.

Referencias

- BYINGTON, Carlos Amadeu B. **Emocionar para Ensinar**. Revista VIVER Psicologia, no. 134 – Ano XII – p.8-11, Março, 2004.
- BORCHGREVINK, H. M. O cérebro por trás do potencial terapêutico da música. In: RUUD, Even (org.). **Música e saúde**. São Paulo: Summus, 1991.
- Caderno de Educação Popular em Saúde** (Textos Básicos de Saúde, Série B) Brasília-DF, 2007.
- CRAVEIRO DE SÁ, L. **A Teia do Tempo e o Autista**: Música e Musicoterapia. Goiânia: Ed. UFG, 2003.
- CRAVEIRO DE SÁ L; TEIXEIRA C.M.F.S. **De sons e sentidos: a Psicologia da Música sob o olhar da complexidade**. Disponível em: www.cetrans.com.br/artigos/Leomara_Craveiro_de_Sa_e_Celia_Maria_Ferreira_S_Teixeira.pdf. Acesso em: 07/10/2008
- FARIA, Márcia Nunes. **A música, fator importante na aprendizagem**. Assis Chateaubriand – Pr, 2001. 40f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) - Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense CTESOP/CAEDRHS.
- GARDNER, Howard. **Arte, mente e cérebro**: uma abordagem cognitiva da criatividade. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- Rede de Proteção à Criança e o Adolescente em Situação de Risco para a Violência**. Manual de Atendimento. Volume I. Curitiba, 2002.
- RICCI S.M., Ongaro C.F., Silva C.S.. **A Importância da Música na Aprendizagem**. Disponível em: www.alexandracaracol.com/ficheiros/music.pdf. Acesso em: 06/10/2008
- VASCONCELOS, Eymard. **Redefinindo as práticas de saúde a partir da educação popular nos serviços de saúde**. In: VASCONCELOS, EM (Org.). **A Saúde nas Palavras e nos Gestos**. São Paulo: Hucitec, 2001.

**LITERATURA INFANTIL: CONTEXTO HISTÓRICO, CONTOS DE FADAS E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

Lidigleydson de Melo TORRES

Jacilene de Assunção FRANÇA

Faculdade Maurício de Nassau (FMN)

Introdução

A iniciativa de preparar este artigo se justifica pelo fato de responder a curiosidades geradas ao longo da nossa formação. Deste modo surgiam indagações do tipo: Que influências positivas a literatura propicia as crianças? Como deve ser feito o trabalho com ela para que se obtenha bons resultados?

Sendo assim, mediante as reflexões feitas na disciplina literatura infantil nas séries iniciais do ensino fundamental, cursada durante o 6º período de nossa graduação, analisamos de princípio, a trajetória histórica da literatura infantil, ou seja, seus primeiros objetivos, suas primeiras escritas, e as mudanças ao longo do tempo, já que tudo se iniciou a partir da percepção de que a criança não era adulto em miniatura, passando nesse momento a existir a “infância”.

Para construção deste trabalho lançamos como objetivos, descobrir qual a finalidade da literatura infantil no processo de educação da criança; saber as mudanças ocorridas ao longo da história; que tipo de desenvolvimento o trabalho literário proporciona a criança; e alguns métodos adequados do trabalho com literatura infantil.

Deste modo pudemos perceber ao longo das escritas, os avanços significativos dos educadores sobre a percepção da importância da literatura infantil, aliado ao trabalho pedagógico dentro das escolas, para que se consigam resultados significativos dentro de um trabalho dedicado e preocupado com o aprendizado do aluno. Rubem Alves destaca que é muito importante que o educador utilize-se de sua sensibilidade e promova a sua leitura de forma afetuosa, já que dentro do espaço escolar a criança está longe de seus pais.

É neste sentido que o professor precisa tomar conhecimento dos métodos adequados que deve ser utilizado na leitura, aperfeiçoando sua prática de leitura, para que assim possa envolvê-la. E para que isso aconteça é necessário que exista uma relação afetuosa entre o educador e o educando.

Algumas reflexões históricas

Nos tempos atuais muito se tem discutido sobre a importância da literatura infantil no processo educacional da criança, como algo que influência diretamente e indiretamente o seu desenvolvimento intelectual e emocional.

Mas fazendo uma viagem no tempo, vimos que, foi a partir do final do século XVII e durante o século XVIII que surgiram as primeiras escritas voltadas para as crianças. Isto porque não existia uma idéia de “infância”, as crianças eram tratadas como pequenos adultos, onde participavam das mesmas atividades e praticavam o mesmo trabalho que estes.

A educação primitiva ocorria de maneira natural, isto é, sem intencionalidade. A relação de uns com os outros acontecia de forma espontânea, onde dessa relação eram tirados lições necessárias para o convívio na sociedade existente na época.

Voltando a tratar da visão que se tinha da criança, a partir do século XVIII, grandes educadores que influenciaram esta época, como Rousseau e Pestalozzi, defendiam que a criança



era um ser diferente e que precisava de cuidados e tratamentos específicos, ou seja, a criança era uma criança e não um adulto em miniatura.

A partir de então surgem as primeiras escritas para crianças originalmente feitas por pedagogos e professores, visto que os principais objetivos da literatura nesta época, era impor padrões comportamentais exigidos pela sociedade burguesa.

Os livros trabalhados dentro das escolas eram os aliados dos professores para o ensino didático, onde dentro deles estavam impregnados valores morais a fim de incutir nas crianças, tais padrões, considerados importantes de serem seguidos.

Porém como qualquer área educacional, a imagem da literatura vem passando por várias mudanças, e dentre elas podemos destacar que a partir da década de 70 no século XX, a literatura passa por uma reconstrução e aperfeiçoamento de suas idéias.

Dentre algumas das habilidades que a literatura desenvolve na criança podemos destacar: a criatividade, a independência, a emoção infantil, e o pensamento crítico, defendido, por muitos teóricos como, *a não conformização de idéias deixando a criança um ser ativo e participante*.

Sendo assim permiti-nos dizer que a relação entre literatura e a escola é forte desde o início até hoje. Diversos estudiosos defendem o uso do livro em sala de aula, entretanto o objetivo atual da literatura vai mais além do que aqueles presentes dentro das origens das primeiras escritas, ou seja, o objetivo não é simplesmente o de transmitir os valores da sociedade, mas propiciar aos envolvidos no processo uma nova visão da realidade que se vive de forma a pensar, criticar e refletir sobre fatores influentes da sociedade que se vive.

A Literatura infantil

A literatura infantil é destinada especialmente para crianças de dois a dez anos de idade, mas a sua grande maioria é apreciada por qualquer faixa etária. O conteúdo que envolve as estórias de literatura infantil devem ser de fácil entendimento, para que as crianças possam assimilar as leituras feitas pelo mediador ou por si mesmas.

Infelizmente existe muita pouca compreensão sobre a importância de se ler para as crianças, ou até mesmo falta de tempo dos pais em reservar tempos de leituras a seus filhos, o que deixa que muitas crianças acabem não tendo o contato com o mundo da literatura em suas próprias residências.

No entanto é preciso que o professor valorize a literatura infantil dentro do espaço escolar, pois,

[...] a escola é, hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente - condição sine qua non para a plena realidade do ser. (COELHO, 2000, p.16)

Zilberman afirma que a escola e a literatura infantil foram encarregadas de cumprir a missão da valorização da família que gerou um controle no desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação das suas emoções.

Entretanto é de inteira responsabilidade do professor analisar a literatura trabalhada dentro de seu processo de ensino, afastando se possível àquelas literaturas de cunho pedagógico, pois estas literaturas agem com a finalidade de perpassar as normas embutida dentro de suas histórias, onde elas sempre têm um final moralizante, e estes finais acabam inibindo o pensamento crítico, já que elas fazem à criança perceber que devemos nos conformizar com a



idéia central proposta no texto, isto é, ficar satisfeitos com o que já possuímos, ser pessoas bondosas, ajudar, etc. Desta forma as crianças que se formam quando ouvem somente estórias deste tipo, findam sendo crianças passivas, conformadas com tudo que escutar, seguidoras de tradições pré-estabelecida, o que é totalmente inadequado para a nossa época. Portanto “Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber.” (FREIRE, 2006, p. 61).

Não obstante, nos faz perceber, que é a literatura de cunho formativo, que contribui para o desenvolvimento da criança, propiciando ao aluno em processo, a percepção de diferentes formas de resolução de problemas, já que estas despertam, a criatividade, a autonomia e a criticidade,

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando em na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inalhético, palavreado vazio e inoperante. De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre (FREIRE, 20006, p. 62)

Sobretudo, permitir que as crianças tornem-se cidadãos ativos, de acordo com as exigências atuais, que é fazer dos alunos pessoas leitores.

Ao analisar as obras que podem ser trabalhadas com crianças, o professor precisa fazer a seleção de livros de literatura, que tenham ilustrações motivadoras, textos apropriados à linguagem das crianças, etc. “não basta colocar a criança em contato com o livro, na escola, para se conseguir formar um leitor. É preciso atentar para alguns detalhes extremamente importantes...” (CAGNETI, 1996, p.35).

É através da literatura infantil, que o professor pode fornecer condições da criança ter uma visão geral de mundo além do conhecimento de si próprio, por intermédio da realidade criada dentro da fantasia da obra literária.

A leitura além de proporcionar respostas para aquilo que se está buscando, construirá novos saberes, além de deixar o leitor atualizado. Não obstante, é de extrema importância que o educador estimule o pensar da criança, no contrário, “se o desejo for satisfeito, a máquina de pensar não pensa. Assim, realizando-se o desejo, o pensamento não acontece. A maneira mais fácil de abortar o pensamento é realizando o desejo. Esse é o pecado [...] ensinam as respostas antes que tivesse havido perguntas.” (ALVES, 2004, p.21).

Como vivemos numa época que exige mais seres ativo-pensantes do que pessoas conformistas, o trabalho com literatura infantil além de deixar a criança um ser crítico-reflexivo, prepara-a para a vida, de maneira que, “É fonte inesgotável de assuntos para melhor compreender a si e ao mundo” (CAGNETI, 1996, p. 23). Sendo assim a leitura é um processo de aprendizagem contínuo que deve atingir a todas as camadas populares. O professor não pode achar que, fazendo uma leitura, ou contando uma estória, uma vez por mês, deixará seu trabalho com grandes avanços. É necessário que se leia todo dia, e assim estimule a leitura de seus alunos.

A literatura infantil torna-se, deste modo, imprescindível. Os professores dos primeiros anos da escola fundamental devem trabalhar diariamente com a literatura, pois esta se constitui em material indispensável, que aflora a criatividade infantil e desperta as veias artísticas da criança. Nessa faixa etária, os livros de literatura devem ser oferecidos às crianças, através de uma espécie de caleidoscópio de sentimentos e emoções que favoreçam a proliferação do gosto pela literatura, enquanto forma de lazer e diversão (PIRES, 2000, v.14).



Segundo os PCN's de língua portuguesa p.54 “No que se refere às atividades de leitura, o trabalho de reflexão sobre a língua é importante por possibilitar a discussão sobre diferentes sentidos atribuídos aos textos e sobre os elementos discursivos que validam ou não essas atribuições de sentido”. Destacamos o fato, de ninguém falar, nem escrever com palavras ou frases soltas. Para nos comunicar, expressar, e estabelecer as relações interpessoais, percebe-se a presença de textos em nossa linguagem, enquanto resultados de práticas sociais orais escritas. Portanto uma palavra dita só é entendida dentro de um contexto de um diálogo, geralmente entre pessoas. Por exemplo, ao dizermos a palavra *fogo*, esta acaba tendo sentido para aquele que escuta ou a lê, isto porque o leitor contextualiza de acordo como ele acha que está se relacionando a palavra.

Contudo fazer uma boa seleção de histórias, com bons personagens, de acordo com a faixa etária do receptor, além de, educar, socializar, informar, aquietar, e prender a atenção, daquele que é peça chave da mediação, aumentará a percepção de mundo, aumentando ainda mais seu vocabulário.

Os contos de fadas

Dentro da Literatura Infantil destacaremos um pouco sobre as vantagens de se trabalhar com os contos de fadas. Começamos dizendo que os contos de fadas exercem uma influência muito benéfica na formação da personalidade, isso porque as crianças assimilam no decorrer da estória, que na maioria das vezes sempre tem um personagem protagonista que sofre muito por ser perseguido por alguém, ou por não ter atenção afetiva, daqueles que lhe cercam, mas que no fim de tudo este personagem consegue dar uma virada em sua vida, assumindo assim a posse que já estava pré-estabelecida, desde o inicio da história.

Diante destas observações as crianças aprendem que é possível vencer obstáculos e saírem-se vitoriosas, especialmente quando se vê que o herói da história sai vitorioso no final. Isso por que no desenrolar da trama a criança vai se identificando com os personagens e passa a “viver” o drama apresentado que está sendo exposto durante a estória, apresentada de uma forma geralmente simples, porém envolvente e impactante.

Apesar das histórias acontecerem em um mundo cheio de magias e fantasias, percebemos que dentro dos contos de fadas, estão presentes, conflitos, a luta do bem contra o mal, a inevitabilidade da morte, a passagem do tempo causando o envelhecimento, a inveja, a conquista da vitória, o gosto da derrota, a amizade, a esperança, a presença de pessoas que lutam para viver o amor ao lado da pessoa amada, e isto acaba sendo exemplos, que estão bem inerentes aos seres humanos, e que passam a ser situações que podem ser vividas por qualquer um.

Desta forma, os contos de fadas oferecem à criança uma referência para formar os terríveis elementos ansiogênicos que habitam seu imaginário, elementos estes como: seus medos, desejos, amores e ódios, etc., que mesmo atingindo a sua imatura e concreta perspectiva, apresentam-se de forma amedrontadora e insolúvel.

Contudo, os contos de fadas cumprem um relevante papel. Elas adentram o nosso mundo psicológico de forma pura e simples. No geral são de uma estrutura mais simples que os mitos e as lendas, porém de um conteúdo muito mais rico que o mero valor moral encontrado nos gêneros das fábulas. São, os contos de fadas, que possuem um belo ingrediente capaz de envolver a fundo a atenção das crianças, despertando-lhes, sentimentos e valores intuitivos, que almejam uma trajetória justa, tanto quanto aquele principal privilegiado, o cognitivo do envolvido, no caso, a criança, já que,

Elas nos fazem refletir sobre esse mundo ficcional e também sobre o mundo que nós vivemos, nos levando a estabelecer relações entre eles, ou seja, vemos o que acontece e o que é possível acontecer. Então formamos nossas opiniões,



conceitos e idéias através de vozes diferentes que percorrem os tempos e também todo o planeta (ANGELITA FULLE, 2008).

O mundo da literatura é mágico, e os contos de fadas possuem esta fantasia lúdica que permeiam o interior da criança, contribuindo muito para sua compreensão a cerca das exigências do meio social. Entretanto o gosto pela leitura não é inato, e para que uma criança possa mergulhar nas águas cristalinas deste mundo tão maravilhoso, é de extrema importância que alguém a incentive, não daquela maneira que talvez muitos pensem que funciona, mandando que a criança leia tal livro sem nem ao menos ter feito alguma demonstração de leitura, mas sim fazendo esta leitura para ela, de forma animada, bem interpretada, lúdica e chamativa, para que se consiga de inicio instigar a concentração dela, causando-lhe, desejo de descobrir o que está acontecendo passo a passo durante a trama, além de provocar-lhe o suspense de querer saber o que irá acontecer ao final da estória, pois, “No primeiro momento as delícias do texto se encontram na fala do professor. Usando uma sugestão de Melanie Klein, o professor, no ato de ler para os seus alunos, é o “seio bom”, o mediador que liga o aluno ao prazer do texto” (ALVES, 2001).

Deste modo, o professor irá despertar na criança este prazer da leitura, a partir de sua seleção de textos para o trabalho bem planejado, para fins bem sucedidos. Observa-se que uma criança que está alfabetizada, mas, não tem o hábito de leitura, torna-se uma criança com pouca desenvoltura em suas habilidades cognitivas. No entanto fazer leituras literárias de forma adequada para crianças não alfabetizadas, mostrará, antes de tudo, a importância de se aprender a ler, e no momento que a criança abrir o livro, ela terá uma imensa vontade de decifrar todos aqueles códigos que lhe transportam do lugar em que se encontra fisicamente para o mundo criado dentro de sua cabeça, neste momento a criança quer autonomia para mergulhar dentro das palavras de um livro.

Rubem Alves diz que a aprender a ler é como aprender música, tudo começa com uma percepção de uma totalidade, e nunca com o conhecimento das partes.

E completa,

Tudo começa quando a criança fica fascinada com as coisas maravilhosas que moram dentro do livro. Não são as letras, as sílabas e as palavras que fascinam. É a estória. A aprendizagem da leitura começa antes da aprendizagem das letras: quando alguém lê e a criança escuta com prazer. “Erotizada” – sim, erotizada! – pelas delícias da leitura ouvida, a criança se volta para aqueles sinais misteriosos chamados letras. Deseja decifrâ-los, compreendê-los – porque eles são a chave que abre o mundo das delícias que moram no livro! Deseja autonomia: ser capaz de chegar ao prazer do texto sem precisar da mediação da pessoa que o está lendo (ALVES, 2001).

Permite-nos inferir que a literatura infantil estimulará a criança a ser uma leitora uma vez que conhecer uma estória através de uma boa interpretação de seu contador lhe dará vontade de reler esta história de forma autônoma, além de querer conhecer outras histórias.

Portanto quando se tem uma criança bem estimulada e querendo entrar no mundo da leitura, ela começará a perceber a importância da leitura em sua vida, e passará a percebê-la como fonte de informação.

É nesse sentido que a Literatura Infantil e, principalmente, os contos de fadas podem ser decisivos para a formação da criança em relação a si mesma e ao mundo à sua volta. O maniqueísmo que divide as personagens em boas e más, belas ou feias, poderosas ou fracas, etc. facilita à criança a compreensão de certos valores básicos da conduta humana ou convívio social. Tal dicotomia, se



transmitida através de uma linguagem simbólica, e durante a infância, não será prejudicial à formação de sua consciência ética. O que as crianças encontram nos contos de fadas são, na verdade, categorias de valor que são perenes. O que muda é apenas o conteúdo rotulado de **bom** ou **mau**, **certo** ou **errado** (CRISTIANE MADANÉLO, 2008).

Considerações

Fazer escritas sobre a importância da Literatura Infantil suscitou boas reflexões a cerca da temática estudada, pois assim tomamos consciência sobre a importância de se trabalhar a literatura, dentro das propostas do trabalho pedagógico com crianças. O texto aqui apresentado foi bastante relevante, pois a medida, que escrevíamos, estávamos entrando em constante discussão com autores que defendem estes pressupostos.

Desta forma fica bem evidente que a prática de ensino proposta nas escolas deve privilegiar a Literatura como fonte benéfica no desenvolvimento do trabalho ofertado a criança para que se alcance resultados satisfatórios.

Sabe-se da grande carga de conteúdos que o professor precisa creditar a criança, entretanto a presença da Literatura dentro de sala de aula, não precisa estar como disciplina isolada, como algo que só estará presente uma vez por semana, ela pode e deve, estar intimamente ligada as outras disciplinas, sendo trabalhada interdisciplinamente.

Recordamos assim das práticas de alguns dos nossos professores para investigar as experiências do cotidiano escolar, que nos foram significativas e buscar uma formação adequada para o trabalho com crianças, a fim de que possa preencher nelas o que nos faltou no passado.

Em suma, este estudo foi de grande importância para nossa formação, pois propiciou a tomada de consciência e a reflexão crítica de aspectos relevantes sobre a literatura, que podem ser explorados no desenvolvimento de nossa prática docente, além do enriquecimento teórico e prático acerca da temática em foco.

Referências

- ALVES, Rubem. **O desejo de ensinar e a arte de aprender**. Campinas. Ed. Educar D Paschoal. 2004
- ALVES, Rubem. **O prazer da leitura**. [on line]. Disponível na internet via WWW URL: <http://www.rubemalves.com.br/hall/wwpct2/newfiles/oprazerdalei.php>
- ANGELITA FULLE. **A literatura Infantil na escola**. In <http://br.geocities.com/ciberliteratura/literinfantil/angelita.htm>. Acesso em 01.08.2008.
- CAGNETI, Sueli Souza. **Livro que te quero livro**. Rio de Janeiro ; Nodica, 1996 : p.35.
- CAGNETI, Sueli de Souza. **Livro que te quero livro**. Rio de Janeiro: Nodica, 1996: p. 23.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000. (página 16)
- CRISTIANE MADANÉLO DE OLIVEIRA. “**A importância do maravilhoso na Literatura Infantil**”. [on line]. Disponível na internet via WWW URL: <http://www.graudex.com.br/litinf/marav.htm>. Capturado em 28/10/2008
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros Curriculares Nacionais:**
Língua Portuguesa, Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

PIRES, Diléa Helena de Oliveira. "Livro...Eterno Livro..." In: **Releitura**. Belo Horizonte: março de 2000, vol. 14.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1985.



DIAGNÓSTICO SOBRE VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA

Liomar Costa de QUEIROZ
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Este texto comprehende a análise de um diagnóstico aplicado com quatro professores de Língua Portuguesa, dos primeiros e terceiros anos (A, B e C), dos turnos vespertino e noturno, Ensino Médio e Magistério, de uma escola da rede estadual, de Natal/RN, sobre Variação lingüística. Fizeram parte do diagnóstico questões sobre língua falada e língua escrita que não serão analisadas neste contexto.

Antes de iniciarmos o processo propriamente dito de análise das falas dos professores, gostaríamos de enfatizar a necessidade de as variedades lingüísticas fazerem parte, sistematicamente, do currículo escolar de todos os anos do Ensino Básico. A prova de que isso não ocorre, de maneira sistemática e satisfatória, aparece na formação lingüística do aluno de Graduação que a UFRN recebe, nos cursos onde a Lingüística faz parte do Currículo. Esse aluno chega “impregnado” de preconceito lingüístico, principalmente em relação à modalidade de língua falada e ao estilo informal de uso da língua, cujo usuário é consequentemente sem ou com pouca escolaridade e, na maioria das vezes, pertencente a uma classe social desfavorecida economicamente.

A escola, através de seus gestores, tem de compreender, incorporar a importância de uma postura lingüística quanto ao ensino-aprendizagem de uma língua. Essa postura valoriza todos os falares, quer obedeçam ou não ao padrão lingüístico vigente, pois todas as formas de expressão se prestam como material de análise para a Lingüística, para a comunicação. Dessa forma, não se desprestigiam os que seguem apenas a sintaxe geral da língua, a gramática real, internalizada, que todos os falantes possuem, mesmo que tenham ou não escolaridade e não sigam todas as regras pré-estabelecidas pela gramática tradicional idealizada na nossa sociedade. Esse comportamento lingüístico é humano, pois não exclui nenhum falante, elevando assim a auto-estima, no caso, do aluno. Além disso, é democrático, maleável, pois não discrimina nenhum tipo de fala; verdadeiro, pois trabalha com a língua em uso, seguindo ou não o falar de prestígio; produtivo, pois conduz o educador, no caso, o professor, em especial o de Língua Portuguesa, a diversificar suas ações, refletir sobre elas, analisá-las criticamente, não se restringindo à transmissão de regras gramaticais, a aceitar os falares de origem que fujam o padrão estabelecido pela sociedade, a acrescentar o padrão dito culto e, por fim, a ver o uso da língua atrelado a cada contexto, a cada interlocutor, a cada situação comunicativa, a cada interação. Consequentemente um ensino sem preconceito que não despreze os aspectos sociocultural, histórico, geográfico, econômico entre outros.

Cagliari (1996, p.82) reforça a postura adequada que a escola deve adotar através das seguintes palavras:

Chegamos agora a um ponto importante. A escola deve respeitar os dialetos, entendê-los e até mesmo ensinar como essas variedades da língua funcionam, comparando-as entre si; entre eles deve estar incluído o próprio dialeto de prestígio, em condições de igualdade lingüística . A escola também deve mostrar aos alunos que a sociedade atribui valores sociais diferentes aos diferentes modos de falar a língua e que esses valores, embora se baseiem em preconceitos e falsas interpretações do certo e do errado lingüístico, têm consequências econômicas, políticas e sociais muito sérias para as pessoas.

Procedimentos metodológicos



Aplicamos o diagnóstico com questões abertas (quatro), fechadas (três) e fechada e aberta (uma), as quais puderam ser respondidas, pelos professores, em suas respectivas residências.

Concomitantemente, solicitamos aos alunos desses professores que respondessem um outro diagnóstico, que foi analisado pelos meus alunos, sobre as mesmas temáticas, e com questões seguindo a mesma metodologia, como havia sido o diagnóstico deles, sem a necessidade de identificação.

A idéia da ida dos alunos à Escola, para a aplicação do diagnóstico e a análise dos dados, pelos alunos, surgiu para atender às quinze horas de dimensão prática da disciplina Lingüística I, do terceiro período do Curso de Letras, turno noturno, no segundo semestre de 2007, conforme exigência do atual Projeto Político-Pedagógico do curso. Os conteúdos questionados aos alunos da escola estadual fazem parte do Programa da disciplina, a qual ministrei e, ao mesmo tempo, funcionaram como parte da segunda avaliação através da exposição oral da análise dos dados, em sala de aula, e como terceira avaliação com a análise por escrito. Essa foi uma possibilidade, dentre outras, de atender às exigências práticas do novo currículo que proporcionou a aplicação do diagnóstico também com os professores.

Contextualização

Passando a situar os quatro professores, vamos denominá-los por letras: A, B, C e D. São três professoras e um professor, passaremos a tratá-los no masculino para evitar identificação e suas falas serão reproduzidas *ipsis litteris*. Para facilitar a leitura dos dados, vamos visualizá-los através do quadro abaixo:

Professor	ENSINO		ESCOLARIDADE			TEMPO	
	Médio	Magistério	Graduação	Especialização	Mestrado	Ensino	Anos atuais
A	X			X		10	06 (1 ^{os} e 2 ^{os}) Vesp.
B	X				X	23	15 (3 ^{os}) Vesp.
C	X			X		20	02 (1 ^{os}) Not.
D	X	X	X			25	08 (3 ^{os}) Not.

Os quatro ensinam no Ensino Médio e apenas um também no Magistério. Essa escola é uma das poucas que ainda possui o Magistério. A escolaridade dos professores é variada: um possui a graduação, dois, Curso de Especialização: “Ensino - Aprendizagem de Gramática – Aspectos teóricos e práticos” (professor “A”) e “Educação de Jovens e Adultos” (professor “C”) e um, Mestrado em Estudos da Linguagem – o que demonstra o empenho da maioria dos professores em se atualizarem. Podemos observar que entre os professores, que possuem mais tempo de serviço em ensino, de modo geral, está o que fez seus estudos apenas até a graduação e o que mais avançou em relação à graduação e aos demais colegas. O tempo em que lecionam e a permanência nos atuais anos também variam: um com dez (10) anos e seis (6) anos; outro vinte e três (23) anos e quinze (15) anos; outro vinte (20) anos e dois (2) e outro, vinte e cinco (25) anos e oito (8) anos, respectivamente.

Variação lingüística

Estamos chamando de variação lingüística como (Dubois et al., 1983, p.609): “[...] o fenômeno no qual, na prática corrente, uma língua determinada não é jamais, numa época, num



lugar e num grupo social dados, idêntica ao que ela é noutra época, em outro lugar e em outro grupo social”.

Iniciando a análise dos dados referentes ao conteúdo, a primeira pergunta (fechada) foi se o professor trabalha ou não com variação lingüística. Os quatro professores responderam que sim. O que atendeu a nossa expectativa, pois é um tema que deve ser trabalhado em todos os anos de ensino.

Respondendo SIM à primeira questão, os professores deveriam responder se trabalham o tema referenciado de maneira teórica e/ou prática (fechada).

Os professores “A”, “B”, e “C” responderam que trabalham de maneira teórica e prática. Já o professor “D” sinalizou apenas a forma teórica, quando sabemos que não é natural esse assunto ser ministrado isolado da prática.

O professor “C” não se limitou à resposta fechada e acrescentou: “Trabalho mais de forma prática, uma vez que o aluno aprende melhor. Mas, a teoria caminha junto com a prática, pois preciso conhecer melhor o assunto a ser desenvolvido em sala de aula.” O professor “C” identifica que a prática facilita mais a aprendizagem dos seus alunos.

Questionados sobre o que entendem por variação lingüística (aberta), os professores deram as seguintes respostas:

Professor “A”: “São as variedades que a língua sofre, de acordo com a situação regional sociocultural e histórica.”

Professor “B”: “São as diversas formas em que uma língua se apresenta, de acordo com os contextos históricos, sociais, culturais e regionais em que ela é utilizada”.

Professor “C”: “Compreende-se a variedade lingüística é o conjunto de variações que uma língua apresenta em razão das condições sociais, culturais e regionais nas quais é utilizada.”

Professor “D”: “É a maneira de falar de cada um dependendo da família, da cidade, da região. Como também do nível social, religião, etc.”

Os professores “A”, “B” e “C” apresentam definições semelhantes, as quais deixam de mencionar, conforme Camacho (1978), a variação estilística.

Quando o professor “A” fala em “[...] variedades que a língua sofre [...]”, o termo “sofre” não parece muito adequado, talvez fosse substituído por “apresenta”, como assim fizeram os professores “B” e “C”.

O professor “D” coloca uma definição com predominância da variação social quando destaca “família” e “religião”, duas entre outras características dessa variedade. Destaca ainda a variação social, o termo “cidade”, talvez se referindo à variação geográfica ou regional e deixa de mencionar as variações histórica e estilística, ainda com base em Camacho.

O fato de os quatro professores não destacarem a variedade estilística, provavelmente denota que estejam influenciados por Cereja (2003, p.17) autor do livro- texto deles, o qual não se refere à variação estilística explicitamente: “Variedades lingüísticas são as variações que uma língua apresenta, de acordo com as condições sociais, culturais, regionais e históricas em que é utilizada”.

Perguntados se acham importante trabalhar esse assunto, SIM, NÃO e POR QUÊ (fechada e aberta), todos responderam afirmativamente e justificaram, conforme seguem suas falas:

Professor “A”: “Porque os alunos devem ter contato com as diversas maneiras de se utilizar a nossa língua, de acordo com as situações”.

Professor “B”: “Para o aluno ter respeito pela fala do outro menos escolarizado, para não aumentar o preconceito lingüístico e também para mostrar que as variedades não padrão são válidas e têm valor nos grupos ou nas comunidades em que são usadas”.

Professor “C”: “É fundamental trabalhar-se como à variação lingüística com os alunos, pois eles precisam conhecer como ela se desenvolve dentro do país, nas regiões e cidades, para respeitar melhor as características existentes em cada um deles.”



Professor “D”: “Desperta, no aluno, a curiosidade de conhecer povos de regiões diferentes.”

As quatro justificativas são válidas:

O professor “A” destaca a diversidade de uso de acordo com cada situação, priorizando a adequação que o falante deve ter em relação ao uso da língua nos variados contextos, certamente lingüístico e situacional, entre outros.

O professor “B” respondeu de maneira mais abrangente, quando enaltece o respeito que o falante deve ter pela fala do outro, principalmente do menos escolarizado e ainda a clareza de que “as variedades não padrão são válidas” e “têm valor nos grupos ou nas comunidades em que são usadas”. Acrescentaríamos que esse valor deve ser estendido para qualquer contexto, se é a variedade própria de determinado falante, para que exista o “respeito” de que o professor fala.

O professor “C”, após frisar a importância de se trabalhar em sala de aula essa temática, também dá destaque ao respeito que se deve ter pela diversidade de usos de uma língua.

O professor “D” considera que essa temática “Desperta, no aluno, a curiosidade de conhecer povos de regiões diferentes”, o que certamente contribuirá para o conhecimento de novas formas de se comunicar.

Perguntamos se esses professores observam algum(ns) preconceito(s) lingüístico(s) entre os alunos (fechada) e, se positiva a resposta, de que tipo (aberta) e como eles têm resolvido (aberta).

Os quatro professores respondem que sim. O professor “D” acrescenta: “(MAS RARAMENTE)” e apontam os seguintes casos:

Professor “A”: “Eles não aceitam alguns regionalismos”.

Professor “B”: “Quanto trago textos com dialetos típico do homem nordestino presente na literatura de cordel por exemplo, e eles acham que o poeta fala errado, mesmo eu explicando que o poeta mesmo que não seja uma pessoa escolarizada como eles, mesmo não usando a língua padrão, ele consegue, através dos seus versos, cumprir a função essencial da língua que é a de comunicar, interagir, dialogar com o outro”.

Professor “C”: “Há momentos que sim, quando algum deles fala alguma palavra ou expressão que não se enquadra no padrão culto da língua”.

Professor “D”: “O uso de alguns termos da zona rural”.

As falas dos professores “A, B e D”, respectivamente, sinalizam na fala dos alunos, predominantemente, o preconceito com as diferenças regionais “[...] não aceitam alguns regionalismos”, “Quanto trago textos com dialetos típico do homem nordestino [...]”, “O uso de alguns termos da zona rural”.

Apenas o professor “C” traz o preconceito de seus alunos em relação ao uso lingüístico que foge do padrão culto da língua, o que, necessariamente, não significa uso regional, mas se enquadra na mesma situação, pois, possivelmente, a rejeição desses alunos esteja relacionada ao uso de variedades lingüísticas que pertençam ao português não-padrão (PNP), que é a forma mais utilizada pelas classes menos favorecidas. Observemos o que diz Bagno (2005, p. 28):

O português não-padrão é a língua da grande maioria pobre e dos analfabetos de nosso povo [...] É também, consequentemente, a língua das crianças pobres e carentes que freqüentam as escolas públicas. Por ser utilizado por pessoas de classes sociais desprestigiadas, marginalizadas, oprimidas pela terrível injustiça social que impõe no Brasil – país que tem a pior distribuição da riqueza nacional em todo o mundo -, o PNP é vítima dos mesmos preconceitos que pesam sobre essas pessoas. Ele é considerado “feio”, “deficiente”, “pobre”, “errado”, “rude”, “tosco”, “estropiado.”

Os professores têm resolvido esses preconceitos por intermédio dos seguintes argumentos:



Professor “A”: “Mostrando a diversidade na língua”

O professor “B”: “Peço um SOS a Bagno e explico que o preconceito lingüístico é consequência do preconceito social. Que eles têm que perceber que há uma transferência daquilo que a sociedade acusa a pessoa de ser para a “língua” que a pessoa usa. Então se a pessoa é pobre a “língua” dela é pobre, se a pessoa vive numa região considerada atrasada, a “língua” dela vai ser considerada atrasada também. Que há por trás disso todo uma jogo de interesse político fazendo com que na medida em que as pessoas acreditam que elas falam errado, que elas não falam bem o português, acabem levando essas pessoas a um sentimento de baixa auto estima (eu não sei ler, não sei falar corretamente, não sei pensar) e passam a acreditar que são cidadãos de segunda classe, que não merecem um bom emprego na sociedade, um bom salário...”

O professor “C”: “Nesse sentido, procuro mostrar-lhes que a língua é constituída de duas modalidades: a falada e a escrita, logo, cada uma delas apresentam características específicas, as quais devem ser preservadas, citando-lhes alguns exemplos práticos de gêneros discursivos conhecidos por eles, tais como: poemas de Patativa do Assaré, canções de Luiz Gonzaga, entre outros”.

Professor “D”: “Demonstrando, ao aluno, que quanto mais conhecemos e convivermos com pessoas de regiões diferentes, mais preparados estaremos para falar com essas pessoas.”

De uma maneira ou de outra, cada professor tem o seu poder argumentativo de procurar eliminar o preconceito lingüístico dos seus alunos, o que é fundamental, desde os primeiros anos, independente de a temática fazer parte ou não do conteúdo programático da criança. Somente assim, evitar-se-ia que chegasse à graduação imbuída de preconceito com a fala do outro, principalmente a do de classe desprestigiada que, normalmente, é o menos escolarizado. Essa postura vai depender da formação lingüística do professor, que poderá contribuir para acabar ou aumentar esse preconceito.

Pelo que os professores em questão expõem, o professor “B” é engajado no discurso do autor Marcos Bagno, que se empenha no combate ao preconceito lingüístico. Um de seus livros denomina-se: *Preconceito lingüístico: o que é e como se faz*, 1999, editora Loyola.

O professor “C” que cita representantes da literatura e da música popular nordestina, como exemplos de autores que se destacam através da simplicidade de seus dizeres, como Patativa do Assaré e Luiz Gonzaga, e incentiva seus alunos quanto à importância da diversidade lingüística, demonstra que suas aulas não se restringem ao ensino da gramática normativa como única variedade lingüística. Para reforçar esses comentários, citaremos Camacho (1978):

A função precípua da escola pública é inculcar nas crianças os valores compartilhados pela sociedade de que serão membros participantes na vida adulta. Incluem-se nesses valores as atitudes sobre o ensino da língua vernácula e, por exemplo, a variação lingüística, que, na verdade, acaba reduzindo-se ao ensino de um padrão normativo da correção.

Sobre os autores em que esses professores se baseiam para o ensino de variação lingüística (aberta), o professor “A” não citou, apenas disse que usa autores de livros de Ensino Médio.

O professor “B”: “Em sala de aula, trabalho diariamente com o livro didático LINGUAGENS de William Roberto Cereja e Thereza Cochard, fornecido pela Secretaria de Educação. Utilizo também, sempre que preciso reforçar uma teoria ou uma prática a outros autores como é o caso já citado de Bagno, Irandé e Bakhtin para reforçar o trabalho com os gêneros do discurso”.

O professor “C”: “[...] Marcos Bagno, Leila Lauar Sarmento, William Roberto Cereja/Thereza Cochard Magalhães, José Luiz Fiorin, Luis Carlos Cagliari, Eni Pulcinelli, etc.”

O professor “D”: “William Roberto Cereja, Beth Griffi, Maria da Conceição Castro, Leila Lauar, etc.”



Os professores demonstram que não se prendem a um só autor, a uma só obra, como a de William Roberto Cereja/Tereza Cochard Magalhães, fornecido pela Secretaria de Educação, como esclarece o professor “B – o que é muito produtivo, pois cada autor pode dar um enfoque, uma classificação diferente em relação à temática. Alguns até ampliaram suas referências com autores que são utilizados em outros conteúdos programáticos, como é o caso do professor “B” que cita “Bakhtin para reforçar o trabalho com os gêneros do discurso”.

Entre a diversidade de autores, uns se prendem a determinada classificação das variedades lingüísticas em Histórica, Geográfica, Social, Estilística, como Camacho (1978); variação nos limites da palavra (Lexical, Fonética e Morfológica) e nos limites da frase (Sintaxe) como Beline (2002); outros se preocupam mais com o papel da escola, da educação nesse processo como Bagno *et al.* (2002), Camacho, (1978), Cagliari (1996) etc; outros se voltam mais para questões sociais, políticas, históricas, econômicas como Bagno (2005 e 2007), entre outros.

Após os comentários sobre variação lingüística, esperamos ter traduzido adequadamente suas respostas e contribuído teoricamente para a formação profissional de cada professor.

Considerações finais

Concluída a análise das questões do diagnóstico sobre Variação lingüística entre os quatro professores, consideramos o saldo positivo. Esses professores se dispuseram a nos receber em suas salas de aula, para seus alunos responderem o diagnóstico referenciado na introdução, como também tinham a ciência de que, respondendo o diagnóstico específico para o professor, posteriormente seriam analisados, por mim, com um retorno nosso, à escola, para apresentação da análise dos dados, o que está próximo a acontecer.

Outro dado a se considerar é o de serem professores que, apesar das dificuldades que ainda persistem no processo ensino-aprendizagem da rede pública, principalmente, se interessam por uma formação contínua, de modo predominante, e estão acompanhando a evolução dos estudos lingüísticos para uma melhor atuação em sala de aula.

Observamos que os professores com uma maior formação acadêmica se expressam com mais desenvoltura e com mais propriedade em relação aos seus posicionamentos teóricos.

Esperamos que essa análise diagnóstica contribua, positivamente, para uma maior reflexão desses professores sobre suas ações diárias, seus discursos e que nossos comentários sejam considerados como um estímulo para que todos se tornem professores críticos, reflexivos e pesquisadores, efetivamente, de suas práticas pedagógicas.

Referências

- BAGNO, Marcos, STUBBS, Michael e GAGNÉ, Gilles. **Língua materna** – letramento, variação & ensino. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália:** novela sociolingüística. 14^a ed., São Paulo: Contexto, 2005.
- _____. **Preconceito lingüístico** – o que é, como se faz. 48^a e 49^a ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- BELINE, Ronald. A variação lingüística, In **Introdução à Lingüística**, José Luiz Fiorin (org.). São Paulo: Contexto, 2002.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Lingüística**. 9^a ed. São Paulo: Scipione, 1996. (Série Pensamento e Ação no Magistério).
- CAMACHO, Roberto Gomes. **Duas fases na aquisição de padrões lingüísticos para adolescentes**. Dissertação de Mestrado. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 1978.



CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochard. **Português: Linguagens.** 1^a ed., Vol. Único. São Paulo: Atual, 2003.

DUBOIS, Jean, GIACOMO, Mathée e GUESPIN, Louis. et al. da trad. Izidoro Blikstein. São Paulo, Cultrix, 1983.

DUBOIS, Jean, GIACOMO, Mathée e GUESPIN, Louis. et al. **Dicionário de Lingüística.** Trad. Frederico P. de Barros et al. Dir. e coord. ger. da trad. Izidoro Blikstein. São Paulo, Cultrix, 1983.

**REFLEXÕES ACERCA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL:
SOB O PRISMA DO SERVIÇO SOCIAL**

Luan Gomes dos Santos de OLIVEIRA.

Bolsista de Iniciação Científica-PIBIC.

Gilcélia Batista de GÓIS.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

No cenário mundial e especificamente no Brasil a questão ambiental tem se tornado algo preocupante para a humanidade. Ela deixou de ser um tema que interessa somente a ambientalistas ou pessoas vinculadas às questões ecológicas, para ser vista como uma problemática que perpassa toda a sociedade.

Pode-se atribuir essa preocupação “generalizada” pelo fato da população poder perceber que os problemas ambientais atingiram a todos, diante disso ninguém fica imune aos efeitos provocados pela inadequada interferência humana na natureza.

“A educação ambiental surge como uma área a ser executada, devido à crescente conscientização acerca da problemática ambiental, do qual é vitimado todo o planeta, sem distinção de países pobres ou ricos” (CASTRO et al: 2002 p.158). Vale salientar, no entanto que a ascensão para um nível de consciência crítica sobre essa temática não ocorre de maneira homogênea em todos os países do mundo e, um dos fatores que contribui para a discrepância existente entre eles é a forma de acumulação da capital em cada um.

Países em desenvolvimento são, em geral, vítimas de uma maior degradação ambiental, porque indústrias proibidas em países industrializados, muitas vezes se instalaram em países em vias de desenvolvimento e não adotam medidas de bio-segurança, que em seus países de origem seriam obrigados a adotar, onerando os custos da produção.

Em virtude disso, os problemas ambientais, não podem ser considerados somente como uma questão ecológica, mas, sobretudo como algo que transcende o campo do imediatismo do conservacionismo. Deste modo, a questão ambiental envolve, acima de tudo, a tomada da consciência de que a preservação do meio ambiente é algo necessário e que necessitamos, com urgência, de uma prática cotidiana que integre questões culturais e de cunho pessoal e profissional, atravessando assim, pelas questões ambientais.

Sensibilizados por essa questão, foi que no Brasil, se iniciou na década de 1970 uma tímida e rústica discussão sobre os problemas ambientais. Vale ainda enfatizar, que a “Educação Ambiental, como proposta educativa que surge da consciência das limitações do processo civilizatório moderno, é uma via que expressa, fundamentalmente, a contestação do modelo de exploração do ambiente natural e, consequentemente, do ambiente social da vida moderna” (CASTRO et al: 2002 p.161).

Pelas considerações acima dialogadas, buscaremos, neste trabalho discutir a educação ambiental como uma política social e seus rebatimentos para a atuação dos Assistentes Sociais. Assim, é necessário refletir sobre a relação entre Serviço Social e meio ambiente para além dos muros do capitalismo e consequentemente da lógica da educação como mercadoria, com o objetivo de gestar políticas públicas ambientais para o enfrentamento da Questão Social que é objeto de intervenção profissional do Serviço Social.

1. A educação ambiental e o seu processo histórico



A questão ambiental fundamenta-se atualmente como um dos mais graves e urgentes problemas que os homens e mulheres vêm se defrontando. Nessa perspectiva a educação ambiental se constitui em um debate bastante enfocado na atual sociedade.

A Educação Ambiental emergiu no final da década de 1960 e está intimamente relacionada ao movimento internacional que foi promovido neste período, com a materialização do Relatório de Roma, sendo utilizada pela primeira vez em março de 1965, na Conferência de Educação da Universidade de Keele, na Inglaterra. Com a efetivação desse relatório, aconteceram vários encontros internacionais, nos quais foram publicizados os problemas ambientais causados pelo homem em decorrência da inadequada apropriação dos recursos naturais que visa o desenvolvimento econômico. Porém, foi em Tibilissi (Geórgia) no ano de 1977, que se rompeu com a visão ecologista do meio ambiente, uma vez que, uma de suas recomendações era a adoção de alguns critérios para o desenvolvimento da educação ambiental, levando em consideração todos os fatores que compõem o meio ambiente, isto é, os fatores políticos, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos, éticos, culturais e ecológicos.

A prática da educação ambiental deve direcionar uma compreensão crítica e inovadora em qualquer tempo ou lugar em seu modo formal e informal. Diante disso, corroboramos com Rodrigues (2001) que afirma que a educação ambiental deve fomentar e potencializar o poder das diversas populações, estimular oportunidades para mudanças democráticas que estimulem os setores menos favorecidos da sociedade. Nesse sentido deve ser trabalhada como política social que tem como premissa a formação de cidadãos conscientes e participativos que reivindiquem seus direitos na sociedade.

Em 1972, a educação ambiental se consagra um instrumento político e ideológico para implementação das políticas ambientais, bem como, no que se refere às medidas sócio-educativas. Nesse período acontece na capital da Suécia a Conferência de Estocolmo que influenciou diretamente na escolha do dia mundial do meio ambiente, 05 de junho. Em 1987, ocorre o I Congresso de Treinamento em Educação Ambiental em Moscou, conhecido como “Tibilissi mais dez anos”, que procurou analisar como se encontrava o meio ambiente e suas implicações para a educação.

No Brasil, foi realizado o I Seminário sobre Universidade e Meio Ambiente em agosto de 1986, realizado em Brasília, sendo um desdobramento do Seminário de Bogotá . Nesse seminário foram discutidas estratégias da inserção da questão ambiental nas diferentes áreas do conhecimento e na atividade de ensino pesquisa e extensão. Outro acontecimento que marca o processo histórico da educação ambiental é a ECO92(1992) que formula um projeto de educação ambiental, pautado nos seguintes aspectos: éticos, ecológicos, econômicos, políticos, sociais e legislativos. Além disso, foi elaborado um documento de suma importância a Agenda Global 21, fomentando a educação ambiental para o desenvolvimento sustentável.

Nos anos 2000(atualmente), a educação ambiental não pára de se expandir, porém é relevante dizer, aqui, que ela tem sido utilizada para fortalecer a ideologia neoliberal que descaracteriza a condição humana. No entanto, é preciso enfatizar que a educação ambiental se configura como um instrumento político e ideológico que se opõe ao modo de produção capitalista.

1.1 A educação ambiental como política social

As discussões acerca da definição de políticas ambientais no Brasil são recentes, elas ganharam força e passaram a ser disseminadas nos últimos 30 anos, em alguns momentos pressionados pelos eventos ambientais internacionais, nacionais, estaduais, regionais e locais e ainda pela organização do movimento ambiental, que vem trabalhando com a perspectiva de sensibilizar a humanidade quanto a forma inapropriada com que trata os bens coletivos



planetários e das irremediáveis consequências que esse processo pode provocar ao meio ambiente.

Segundo a Constituição Federal do Brasil (1988) a política ambiental é entendida como exercício do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum e essencial a sadia qualidade de vida. Posto isso, até a Conferência de Estocolmo (1972) não havia definições de políticas ambientais brasileiras, mas sim, de medidas governamentais que resultaram posteriormente no que denominamos de políticas sócio-ambientais.

As primeiras iniciativas tomadas, relacionadas ao meio ambiente, no Brasil foram a criação de espaços paisagísticos e pitorescos. Essas providências deram ênfase construção de praças, parques e reservas florestais. Nesse sentido, estão o Parque Estadual de São Paulo (1807) e o Parque do Iguaçu (1939).

No tocante, as políticas ambientais no Brasil, até a chegada dos anos 1960 não se pode falar em uma ação coordenada do governo, ou em uma entidade gestora responsável pela implementação de políticas do meio ambiente. Na verdade o que existiam eram os seguintes órgãos federais que se espalhavam no país, como: o Departamento Nacional de Obras e Saneamento (DNOS); o Ministério da Agricultura; o Departamento Nacional de Endemias Rurais (DNER); o Departamento Nacional de Águas e Energia (DNAE) e o Departamento Nacional contra as secas. Segundo Vieira e Bredariol (1998), a legislação que dava suporte legal para essa política, era a dos anos 1930 (Código de Águas, Florestas, de caça, Pesca e Mineração).

A década de 1980 foi marcada pelas lutas e conquistas do movimento ambientalista com a publicação das Leis 6902 de Abril de 1981, que estabelecia novos tipos de áreas de preservação ambiental, dentre as quais estavam às estações Ecológicas, designadas as pesquisas e a Educação Ambiental, e a lei nº. 6.938 de agosto do mesmo ano, que instituía a Política Nacional do Meio Ambiente e preconizava a Educação Ambiental para todos os níveis de ensino.

A importância da educação ambiental crescia, mas deveria ser relegada meramente as questões ecológicas. Rodrigues (2001) nos alerta que a educação ambiental era vista como referencial perigoso, pois permitia ao homem agir de acordo com a práxis. Nesse sentido a autora ainda afirma que não seria pertinente para os países dominadores, que os sujeitos começassem a refletir sobre as questões de caráter sócio-cultural, político, histórico, econômico que norteiam a problemática ambiental, pois isto levaria a questionamentos que colocaria em xeque o modelo de desenvolvimento econômico e desigual que o sistema capitalista desenvolve.

Foram criados outros órgãos para a gestão da política nacional do meio ambiente no Brasil, como: o Sistema Nacional do Meio Ambiente (SISNAMA); o Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA). É relevante dizer que mesmo com a criação desses órgãos houve um descaso com a política nacional do meio ambiente e a de educação ambiental e isto se deve principalmente a interferência da ideologia neoliberal que coopera com o enfraquecimento do público desta política, além de minimizar os gastos na esfera social e privatizar o que é público.

A Política Nacional de Educação Ambiental deve estar articulada a promoção do Desenvolvimento Sustentável, que consiste na garantia da sustentabilidade dos recursos naturais e na manutenção da qualidade de vida do planeta. Assim, como afirma Capra (2006), para alcançar da sustentabilidade faz-se necessário articular a educação ambiental com as seguintes características: interdependência, reciclagem, parceria, flexibilidade e diversidade, contribuindo assim com a construção de sociedades humanas sustentáveis. Todo este contexto legitima a importância da elaboração de políticas sociais na área da educação ambiental, fato que se corporifica no pensamento de Rodrigues (2001):

A Educação Ambiental foi à área campeã em número de recomendações-quarenta e duas no total. Uma das mais abrangentes propôs estabelecer políticas públicas comprometidas com as novas posturas éticas, buscando a melhoria da qualidade de vida, visando assim, a gestão participativa para programar o modelo de Desenvolvimento Sustentável.



Logo, compreendemos que cabe ao poder público nos termos dos arts. 205 e 225 da Constituição Federal, definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente. Vale lembrar que há um descaso com a efetivação das políticas sociais por parte do Estado que as tornam, cada vez mais, seletivas e focalizadas, havendo então uma culpabilização dos sujeitos.

1.2 A política social de educação ambiental: a atuação do serviço social

Nesse sentido, é necessário discutirmos a atuação do Assistente Social frente à política social de educação ambiental. A priori temos que entender que o assistente social é também um educador, que tem sua prática permeada pela ação sócio-educativa. Assim, compreendemos que a educação ambiental insere-se nas demandas emergenciais, porque esta requer estratégias inovadoras, que passam a ser desenvolvidas pelas classes sociais, apontando para a ampliação do espaço ocupacional do Serviço Social.

O Serviço Social por atuar diretamente com a Questão Social, pode agir com um implementador de políticas sociais, neste caso, políticas sócio-ambientais, na perspectiva da garantia dos direitos de cidadania.

Com o olhar direcionado para a esfera social, temos o Serviço Social com lugar tão privilegiado como de outros profissionais, que de forma mais técnica, possuem relações familiares com as questões ambientais. Entendendo assim, o meio ambiente e o desenvolvimento econômico reciprocamente relacionado, justifica-se a intervenção profissional do assistente social junto às novas situações geradas principalmente pelos impactos sócio-ambientais de determinadas atividades produtivas.

A partir dessa perspectiva, é que vislumbramos a necessidade de trabalhar a educação ambiental, entendendo que esta se constitui em uma nova demanda para o Serviço Social. Nesse sentido, Martinelli (1994, p.70), ressalta:

(...) O profissional que não souber fazer a leitura da realidade, não saberá atuar nesta realidade. E se a prática profissional é fundamentalmente a ação, ela pressupõe o conhecimento do real, como condição de trabalho, como instrumento de trabalho.

Assim, cabe ao assistente social estudar, e pesquisar, com a competência que possui, e torna capaz de realizar um diagnóstico sócio-econômico como subsídio para uma posterior intervenção, por meio de práticas transdisciplinares, evidenciando sua importância, mostrando que este espaço vale a pena ser ocupado, bem como, executar políticas públicas ambientais, não apenas pelos aspectos racionais, mas acima de tudo pela representação dos sujeitos, enquanto atores sociais, de uma realidade dialética em sua essência.

3 Metodologia

A Pesquisa em Educação Ambiental, numa primeira análise, parece ser algo denso, unitário, coeso, monolítico. Mas quando se pergunta: que pesquisa? Que Educação Ambiental?, Essa visão logo se esvai. Tanto a pesquisa como a Educação Ambiental não são conceitos monolíticos, muito menos, conceitos claros e homogeneousmente aceitos por todas as pessoas.

Em torno dos dois conceitos formam-se grupos com entendimentos diferentes, apoiados em filosofias e enfoques epistemológicos, os quais, usando os mesmos termos, significam coisas diferentes. Para compreender a complexidade de toda esta discussão acerca da problemática ambiental, o auxílio teórico-metodológico de Capra (2006); Castro et al (2002); Constituição Brasileira (1988); Iamamoto (1997); Martinelli (1994); Pérez et al (2007) e Rodrigues (2001).



Conclusão

A educação ambiental brasileira é conhecida pelo seu engajamento político na construção de uma sociedade justa, sustentável e democrática. Compreendemos então, que há a necessidade crescente da intervenção do assistente social, por este saber fazer uma leitura da realidade crítica e reflexiva.

Dessa forma, por meio das reflexões, aqui realizadas, corroboramos com Pérez et al (2007) que a experiência vivenciada pelos assistentes sociais com as camadas pauperizadas é de fundamental importância para o desenvolvimento da perspectiva da educação ambiental como educação política, de intervenção, participação e voltada para a construção de uma sociedade justa e sustentável baseadas no exercício da práxis. Neste sentido, lembrando uma reflexão de Iamamoto (1997, p.08):

Um dos maiores desafios que o assistente social vive no presente é desenvolver sua capacidade de decifrar a realidade e construir propostas de trabalho criativas e capazes de preservar e efetivar a partir de demandas emergentes no cotidiano. Enfim, um profissional, propositivo e não só executivo.

Mas, mesmo possuindo seu espaço na esfera ambiental, o assistente social ainda enfrenta algumas dificuldades conforme alguns estudiosos, pois, no processo de formação profissional do assistente social raramente são tratados assuntos relacionados ao meio ambiente e uma outra dificuldade seria o desinteresse de alguns profissionais sobre a questão ambiental, que está intimamente ligada à questão agrária e a questão urbana.

Referências

- CAPRA, Fritjof. **A Teia da Vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 2006.
- CASTRO et al. **Universidade, Meio Ambiente e Parâmetros Curriculares Nacionais**. In: _____ LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo (org). Sociedade e Meio Ambiente: a educação ambiental em debate. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**. Brasília: Senado federal, 1998.
- IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O Serviço Social na Contemporaneidade**. São Paulo: Cortez, 1997.
- MARTINELLI, Maria Lucia (org.) **Pesquisa qualitativa** – um instigante desafio. São Paulo: Veras Editora, 1994.
- PÉREZ et al (orgs). **Serviço Social e Meio Ambiente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- RODRIGUES, Tereza Cristina Oliveira. **A política de educação ambiental no Município de Belém**: um olhar do serviço social (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém do Pará, 2001.87 f.

**CONTADORES DE HISTÓRIAS: UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA DE NARRAR.***

Lúcia de Fátima Barreto RODRIGUES

Bolsista PIBIC/CNPq/UERN

Lílian de Oliveira RODRIGUES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Considerações Iniciais

Dentre as diversas manifestações da cultura popular, o conto popular pode ser destacado pela riqueza apresentada na construção de seus personagens, enredos e temáticas, que expressam literariamente o modo de ser compreender o mundo de uma determinada região. Vista, principalmente, como uma forma de entretenimento, a atividade de contar histórias é pode ter sua função ampliada se nos detivermos a analisar a função que estas histórias têm em sua comunidade.

A característica principal deste tipo de literatura é que sua transmissão é oral, o que cria condições especiais no momento formulação deste texto: a interação entre narrador e seu público proporciona a interação direta do público que interage com a história, podendo interferir na sua formulação. O espaço no qual acontece esse momento de socialização também é um elemento que interfere no produto final deste texto. Narrar histórias, necessita de um ambiente propício para sua realização. Normalmente, esta atividade acontece nos terreiros das casas dos narradores, tornando o ambiente mais atrativo, uma vez que propicia o estabelecimento de laços afetivos com aqueles que participam daquele momento de interação coletiva. Por tudo isso, contar histórias é um ato de expressão artística que acontece em situações particulares e definidas em circunstâncias específicas (RONDELLI, 1993). Assim, estudar estas narrativas requer entendê-las como textos produzidos por uma sociedade em existência, num “fazer dentro da vida” (AYALA, 1989) o que nos direciona para não só para o registro dos textos narrados, mas para a reflexão sobre a análise do processo pelo qual são produzidos e inseridos no espaço da memória de seus narradores.

Levando isso em consideração, realizamos na pesquisa “Memória, narrativa e identidade regional: um estudo sobre contadores de histórias do Alto Oeste potiguar” (RODRIGUES, 2007), uma análise das narrativas populares de dois contadores de histórias da região do Alto Oeste potiguar, a fim de investigar a relação que se estabelece entre memória, literatura e identidade regional, procurando identificar nestes textos como as manifestações culturais populares se relacionam com os elementos sócio-culturais da região. O recorte que fizemos dentro desta pesquisa, para o nosso plano de trabalho corresponde à identificação e análise das temáticas mais freqüentes na coletânea de narrativas populares dos dois contadores de histórias pesquisados, caracterizando-as como elementos que revelam o modo de vida da comunidade em que se inserem.

Aportes teórico-metodológicos: o contexto da pesquisa

Para a realização de nosso trabalho, recorremos ao suporte metodológico da história oral, uma vez que esta, como nos diz Portelli (1997, p. 15), “mantendo o foco no indivíduo, permite, através de seu discurso, a análise das estruturas sociais e culturais”.

* PROJETO: Memória, Narrativa e Identidade Regional: um estudo sobre os contadores de histórias do Alto Oeste potiguar



A coleta dos relatos acontece por meio de entrevistas, com o objetivo de “captar a experiência efetiva dos narradores”. (QUEIROZ, 1991, p.5). Elas não foram direcionadas especificamente para a atividade de contador, mas sim, estruturadas de modo que se estabelecesse uma relação com o colaborador para que as narrativas pudessem fluir permeadas pelos contextos que as fizeram surgir e serem guardadas na memória. Assim, a história de vida - técnica na qual o indivíduo, ao relatar fatos de sua vida, traz consigo as experiências sociais que colaboraram na formação de sua identidade – nos foi útil para, ao buscar uma identidade individual, traçamos, consequentemente, uma possibilidade de análise de identidade coletiva, uma vez que a história de vida mostra o que sucede na “encruzilhada” da vida individual com a social de uma determinada pessoa.

Dessa forma, ao investigarmos as temáticas mais freqüentes das narrativas de nossos dois colaboradores, podemos analisá-las traçando paralelos com as histórias de vida, traçando assim a identidade de nosso contador e consequentemente a identidade coletiva da comunidade narrativa em que está inserido.

Ao colocarmos em prática as etapas desenvolvidas pela pesquisa, recorremos inicialmente ao estudo e fichamento da bibliografia proposta pelo projeto. Vale mencionar, que os estudos referentes à bibliografia eram realizados em encontros semanais com os membros da pesquisa.

Concomitantemente ao trabalho realizado com a bibliografia, colocamos em prática a 1^a etapa da pesquisa, a identificação dos colaboradores – dois contadores de histórias pertencentes à região do Alto Oeste potiguar, no Estado do Rio Grande do Norte, selecionados a partir de critérios pré-estabelecidos, tais como: reconhecimento pela comunidade narrativa em que estão inseridos. Em seguida, realizamos entrevistas com nossos colaboradores a fim de registrar os contos por eles narrados.

Já na segunda etapa, partimos para transcrição das entrevistas. Logo após, realizamos a análise destas, investigando as temáticas mais freqüentes em suas narrativas. Para análise deste trabalho, foram utilizadas duas histórias, uma de cada contador, que representam o universo temático das histórias por eles narradas, e nos revelam elementos da cultura de cada comunidade e consequentemente constituem a identidade coletiva de cada contador. Além disso, traçamos paralelos entre ambos, mostrando que as histórias de vida de cada um se entrelaçam devido à cultura (nordestina) a qual estão inseridos.

Como apoio teórico, utilizamos os estudos metodológicos da história oral (QUEIROZ (1991) e (PORTELLI, 1997) estudos sobre o conto popular como (RONDELLI, 1993); (LIMA, 1985); (XIDIEH, 1993) e (AYALA, 1989).

E por último é relevante mencionar que foram desenvolvidos atividades acadêmicas ao longo da pesquisa, tais como: Apresentações de trabalho e publicações de artigos - Comunidades narrativas: perfil dos contadores de histórias do alto oeste potiguar (III Semana de Estudos, Teorias e Práticas Educativas/SETEPE promovida pelo Departamento de Educação em Pau dos Ferros-RN); Narrativas populares: quem são os contadores de histórias (VI Semana de estudos Lingüísticos e Literários de Pau dos Ferros/SELLP promovida pelo Departamento de Letras em pau dos Ferros-RN). Publicação de resumo - Conto popular: um estudo sobre os contadores de histórias (II Encontro Nacional Sobre Literatura Infanto-Juvenil e Ensino/ENLIJE promovido pela Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Unidade Acadêmica de Letras da UFCG em Campina Grande/PB). Participação em mesa-redonda - A relação do estudante de graduação em Letras com a pesquisa em Literatura (XIX Fórum Acadêmico de Letras/FALE promovido pela ANPGL e UFTM em Uberaba-MG). Realização de minicurso - Narrativas populares orais e literatura infanto-juvenil: a construção do herói nas estórias de trancoso e nos contos de fada (VI Semana de estudos Lingüísticos e Literários de Pau dos Ferros/SELLP promovida pelo Departamento de Letras em Pau dos Ferros - RN).



A temática das histórias orais: relação entre as narrativas e a identidade regional

Como resultados da pesquisa, logo na primeira etapa, a busca pelos contadores de histórias da região do Alto Oeste potiguar fez o registro de oito pessoas. A partir das entrevistas, fizemos a seleção dos dois colaboradores a serem analisados, Observamos as características de cada contador, e elegemos critérios de escolha que se baseavam nas seguintes questões: que tipo de histórias gosta de narrar, que espaço acontece suas narrativas, a que público que se destina e principalmente qual o reconhecimento desses contadores dentro de suas comunidades. Dessa forma, escolhemos dois contadores que mais se encaixavam nesses critérios: **Raimunda Bandeira, Luís Gomes/RN e Sebastião Bandeira, Pilões/RN**. Para cada um foram agendadas duas entrevistas, com o intuito de registrar os contos narrados por eles, identificando assim as temáticas mais utilizadas em suas narrativas.

As entrevistas realizadas com **Raimunda Bandeira** aconteceram respectivamente, dias 08 de março de 2008 e 18 de junho de 2008. Registramos nesses dois encontros, narrativas que possuem como temáticas o universo da magia e do encantamento. Isso é perceptível quando nossa colaboradora fala sobre reis e rainhas, alma penada e lendas como a da cobra gigante. Todos esses personagens se entrelaçam em histórias referentes a três pedras que circundam o lugar onde vive.

Uma característica bem marcante de D. Raimunda é o modo como narra suas histórias, encenando cada acontecimento, como se delas fosse uma personagem. O interessante a observar é que D. Raimunda gosta de contar suas histórias sempre fora da casa, debaixo de uma árvore que fica localizada no terreiro da frente, ambiente propício para ser o cenário da atividade de contar histórias. Ao falar de como esta atividade iniciou em sua vida, D. Raimunda lembra as grandes debulhas de feijão, acontecidas no passado, realizadas nos terreiros das casas por familiares e amigos, espantando assim, o tédio e o cansaço daqueles que trabalhavam horas a fio. Em nossas visitas ao sítio da narradora pudemos observar que, ainda hoje, D. Raimunda debulha o feijão por ela comprado e em seguida estende em uma lona para secar ao sol. Quando a relação entre a atividade e as histórias, Ayala (1989, p.263) reflete:

Os cantos e os cantos, desenvolvidos em atividades de mutirão, além de auxiliarem na manutenção do ritmo do trabalho coletivo e de espantarem a fadiga e o tédio, encontram nessa situação um importante contexto para o desenvolvimento e a memorização dessa atividade cultural.

Para representar o universo temático das narrativas de D. Raimunda, escolhemos a história da “Pedra Encantada”. Esta narrativa nos mostra o mundo em que nossa contadora vive. Um mundo mágico e encantado, em que a fé e a religião possuem uma relação íntima. Podemos perceber isso, quando observamos em sua residência a diversidade de imagens espalhadas pelas paredes e cantos da casa.



Figura 1 - D. Raimunda, interpretando a lenda da *Pedra Encantada*



Figura 2 – Uma das pedras próximas ao Sítio de D. Raimunda, que serve de tema para as “lendas da pedra”

D. Raimunda sempre enfatiza que nunca presenciou a lenda da pedra encantada, mas, em nenhum momento duvida de sua veracidade. Segundo ela, a pedra tem o formato de uma casa “rejuntada” (rebocada), com um “olho d’água” que nasce de sete em sete anos do seu interior. A descrição que ela faz é a seguinte:

Ói, tanto você vai ver essa casa aí ou a de lá. Agora a de lá, de longe a gente diz: pia essa casa é rejuntada, num é caiada assim, não! Aí tem a marca da janela do outro tempo, que era um janelão assim, assim. É duas, uma assim e outra assim aí tem um olho d’água muito grande no pé da pedra (RODRIGUES, 2007)

Podemos perceber ao falar do surgimento do “olho d’água”, de sete em sete anos, a simbologia mística do número sete. O número sete para uma grande parte das culturas, é considerado como mágico e transformador, ou seja, perfeito. Temos na tradição cristã a criação do mundo em sete dias, como sinônimo da perfeição divina.

Na narrativa, a pedra foi encantada quando enterraram debaixo de sua estrutura uma moça muito boa e pura (virgem), que pertencia a uma família nobre. Para desencantá-la, teriam que jogar uma pedra em seu interior, quando as portas da “casa” estivessem abertas. Dessa forma, a casa se desmancharia em ouro e a moça que lá vive seria libertada. Para isso, ressalta D. Raimunda, precisa ter um bom coração, abençoado por Deus. Em seus relatos, diz que devido aos pecados existentes no mundo, ninguém tem o privilégio de ver a moça encantada. “Mas vocês é porque são novinhos, viu? Mas o povo do outro tempo tem o que contar e tem uma coisa, não tinha pecado que tem hoje, tá vendo?” (RODRIGUES, 2007). Segundo Xidieh (1993):

Nas estórias, nas lendas e nas novelas, os personagens são incisivamente desenhados e seus atos bitolados por papéis imutáveis ou relativamente invariáveis. Há os personagens sérios e corretos, bons e virtuosos, com conduta inflexível sempre no caminho do bem e da justiça. (p.108)

Percebemos assim, que características do “herói”, como a pureza, seria um fator determinante para desencantar a moça da pedra, pois somente um homem de coração puro teria o mérito de ganhar a moça da pedra e toda sua fortuna.



É possível perceber ainda em suas narrativas, um grande mistério, pois segundo ela, tem algumas histórias que não pode contar de forma parecer guardar um grande segredo.

Pesquisadora: A senhora disse que o povo antigo via alma penada, e a senhora, já viu? (...)

D. Raimunda: Só vi uma vez, e foi porque eu olhei pra trás, oia, eu vou dá conselho a vocês, quando vocês for andar de noite num olhe pra trás que se assombra, é...olhando assim...

Pesquisadora: Porque olhar pra trás?

D. Raimunda: Porque se assombra, porque eu pelo menos me assombrei aí quando eu olhei pra trás, oh mia fia, inda hoje eu num acho bom falar nisso (...) (RODRIGUES, 2007)

Observamos também na história da pedra encantada, a ênfase de D. Raimunda ao mencionar que o homem que fosse desencantar a moça, teria que guardar em seu coração tudo que presenciara sobre a pedra encantada, senão, a pessoa teria um fim trágico, a morte. Dessa forma, as outras histórias por ela narradas, registradas na entrevista, se caracterizam pelo misticismo e encantamento. Todo o mistério resultante do entrelaçamento desses dois elementos nos revela a beleza de suas narrativas e está presente em sua vida..

As entrevistas realizadas com **Sebastião Bandeira** aconteceram respectivamente nos dias 03 e 04 de junho de 2008. Nas duas entrevistas podemos perceber a variedade de seu repertório. São histórias do ciclo São Pedro mais Jesus andando pelo mundo, fábulas de animais, de pescador, de caçador, entre outras. São temáticas baseadas na história de vida de nosso colaborador. Segundo seu relato, Seu Sebastião além de ter sido pescador, em sua infância, trabalhava para o pai caçando Tijuaçu, pra vender a carne e o couro. Além disso, da mesma forma que D. Raimunda, Seu Sebastião memorizou muitas de suas histórias nas debulhas de feijão. Hoje, trabalha fabricando e remendando redes de pesca. Sobre sua atividade de contador, ele nos diz:

S. Sebastião: Essas história são história que vêo inventa. Eu peguei essas coisas na debulha de feijão. Porque antigamente, nós ia debuiar feijão. A gente tirava aquele mundo de feijão e na boca da noite, aquela população se juntava, avizinhança todinha e passava a noite tomando cachaça, tomando café, assando carne, fazendo lanche e no outro dia era um mundo de feijão dibuiado. Aí, pra passar a noite, os vêi pegava a contar história, um contava uma, o outro contava outra e aqueles mais danado ia decorando, né? Eu aprendi na pescaria também (RODRIGUES, 2007).

Seu Sebastião sempre ressalta que tempo bom é o de hoje, onde as dificuldades são bem menores. Isso se deve a infância sofrida, em que era como diz “cativo” de seu pai. Em vários relatos de sua vida no mostra a intolerância de seu pai, que o colocava para trabalhar e ficava com todo seu dinheiro, sem lhe dar nada. Lamenta não saber ler e escrever, pois admira muito quem é letrado. Uma de suas filhas é professora, de quem tem muito orgulho, devido ao esforço que fez para que a filha estudasse e chegassem a realizar o seu sonho.

Uma característica típica de Seu Sebastião é maneira como encara a vida, de uma forma bem extrovertida. Para tudo seu Sebastião tem uma piada ou uma anedota. Dessa forma, podemos adiantar que as narrativas de Seu Sebastião são marcadas pelo humor.

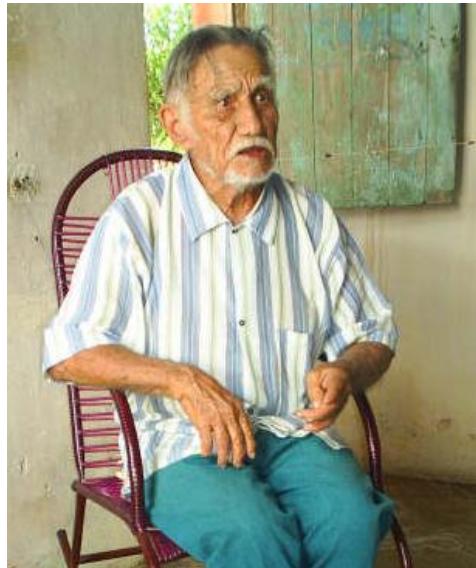


Figura 2 - Seu Sebastião Bandeira, em sua casa, no município de Pilões. Sentado em sua cadeira, recebe os amigos e crianças que chegam para ouvir suas histórias

Para representar o universo das temáticas de seu Sebastião, escolhemos o conto de São Pedro andando pelo mundo, o qual nos revela um período de muito sofrimento em sua vida, a seca de 1932, acontecimento que também foi vivenciado por D. Raimunda.

São Pedro volta para o mundo a pedido de Jesus, que lhe dá o prazo de três dias para retornar ao céu. Ao chegar, Pedro presencia toda a fartura proveniente de um inverno duradouro, e ao invés de passar três dias, passa três meses.

(...) Aí Jesus foi falando, dando explicação e coisa e foi disse: oia Pedro vá pode ir, aí deixa pra vim na véspera de São Pedro, aí que é uma coisa muito, uma comemoração muito boa, né? (...) Olha, tinha havido um inverno muito bom, quando chegou era muita carne na fogueira, muita pamonha, muita canjica, muita bebida e muita farra, e muitos amigos e quanto, coisa muito boa, aí foi que ele participou de tudo, depois do forrozão, aí lá vai ele pro forró, aí foi, foi, e quando foi depois aja amigo e aja convidarem ele e aja ele interter e correger terra, e lá vai, lá vai, lá vai, sei que se interteu dum jeito que passou três meses(...) (RODRIGUES, 2007).

Como podemos o observar, o conto nos releva o universo do sertanejo, do Seu Sebastião, que para desfrutar de uma vida digna, necessita de um inverno bom em sua região, para poder plantar, pescar e criar gado, ou seja, sobreviver. A representação de um mundo farto está ligada à fartura promovida por um ano de boas chuvas. Os produtos que indicam riqueza são representados pela culinária e festas da região: pamonha, carne assada, festa junina, forró.

Ao voltar, Jesus recebe Pedro decepcionado, mas, o perdoa. Em seguida, pergunta a Pedro se a população do mundo (nordestina) fala muito sobre ele, só que a resposta foi negativa. Jesus, triste com a indiferença da população em relação a ele, manda no ano seguinte uma seca arrasadora, que nas palavras de Seu Sebastião é bem enfatizada.

(...) Quando num quando, Jesus deu um ano bom de inverno, o outro ano largou uma seca, que fez seca, que até o bebedouro do gado secou. O gado hurrava com sede, os meninos choravam com fome, o povo se lastimava, tudo com as mãos postas, pedindo a Deus um socorro, até que nem que fosse uma enchuviada, pos açudes tomarem água, porque se não morriam os bichos



tudinho de sede e o povo de fome, porque não tinha o recurso, aí disse que era o chororo maior do mundo (...) (RODRIGUES, 2007)

A pedido de Jesus, São Pedro volta novamente ao mundo para saber como andava a população. No dia seguinte Pedro já estava no céu clamando a piedade de Jesus. Podemos perceber neste conto a figura de um Deus cruel e vingativo, que não admite que seus filhos lhe desobedeçam. Dessa forma, a seca seria para esta população um castigo de Deus.

No ano seguinte, São Pedro volta novamente ao mundo a pedido de Jesus para saber como estava a população depois da seca (castigo) que enviara. Ao chegar, São Pedro se defrontou com o mesmo cenário de fartura que presenciara da primeira vez. Tudo era festa. Só que desta vez, qualquer benfeitoria as pessoas agradeciam “Deus lhe pague”. Pedro, preocupado volta para o céu informar a Jesus.

(...) aí quando ele chegou lá que voltou, aí Jesus disse, Pedro, como vai lá nosso mundo? Ele disse, Senhor, pra mim vai tão bom que o senhor nem avaleia cê sabe que eu sai de lá num possuía nada, e já tenho uma rua. Sua mesmo Pedro? Ele disse: eu fiz questão de perguntar a toda a população e todo mundo disse que a rua era minha. E é Pedro? É. Agora o senhor tá meio desmantelado. Aí ele disse: porque Pedro? O senhor deve tanto lá que num tem mais condição de pagar (...) porque é que toda reza, toda cura, toda caridade que a pessoa faz, todo mundo só é Deus lhe pague, Deus lhe pague, tem tanta conta que não dá mais condição de o senhor pagar, mais nunca! (RODRIGUES, 2007)

Percebemos neste trecho, o tom humorístico, característico das narrativas de Seu Sebastião, que nos revela o arrependimento da população de uma forma bem engraçada, “Deus lhe pague”. A figura de Pedro é retratada como dona de um humor irreverente, que subverte a autoridade do poder superior (Jesus), ridicularizando-o no fim da história. Xidieh (1993) classifica essa formulação da narrativa, como um exemplo da familiaridade com a qual o nosso povo trata os símbolos sagrados, ultrapassando os limites do respeito e da devoção.

Outro aspecto importante a ser mencionado, é a concepção que muitos de nós temos em relação à figura de Jesus, como sendo a mesma pessoa de Deus. Sendo assim, como podemos observar em seus relatos, não existiria a Santa Trindade, proposta pelo catolicismo: Pai, Filho e Espírito Santo. Pois as três pessoas seriam Jesus.

Sendo assim, podemos perceber nas entrelinhas do conto narrado por Seu Sebastião, todo o sofrimento por ele vivenciado na seca. Mas, vale ressaltar, que esse sofrimento ao qual se refere, não foi só dele, e sim de toda a comunidade em que está inserido. Observamos também as concepções religiosas de nosso contador, que podem ser observadas, tanto em seus relatos, como em cada canto da parede e da casa, como a imagem de santos devotados.

Considerações finais

Dentro do objetivo de nosso plano de trabalho - investigar as temáticas mais freqüentes nas narrativas de dois contadores de histórias pertencentes ao Alto Oeste potiguar, foi possível observar, a variedade de temáticas abordadas por eles. Mas, vale ressaltar, que cada contador tem seu universo específico. No caso de D. Raimunda, as histórias tematizam o místico, dando ênfase à narrativas de encantamento. Já nas narrativas contadas por Seu Sebastião, as temáticas estão voltadas para os elementos pertencentes ao seu cotidiano e suas atividades de pescador e caçador e até nas narrativas com estruturas mais definidas, como as histórias de São Pedro mais Jesus andando pelo mundo, temos o aparecimento de elementos ligados ao cotidiano de sua comunidade.



Sendo assim, percebemos que as histórias registradas durante a pesquisa revelam aspectos da vida desses dois contadores, indo mais além, aspectos da vida da comunidade em que estão inseridos. Permeiam as narrativas de ambos os contadores, os acontecimentos das diversas secas acontecidas na região. A de 1932, é especialmente relatada por eles nas histórias, serve de pretexto ou de cenário para o desenrolar do enredo. O sofrimento vivenciado pelos narradores na seca é um componente de identificação destes nas narrativas que contam.

Referências

- AYALA, M. I. N. **O conto popular:** um fazer dentro da vida In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA, 4., São Paulo, 1989. Anais... São Paulo, USP, 1989. p. 260-267.
- LIMA, F. A. S. **Conto popular e comunidade narrativa.** 2. ed. São Paulo/Recife: Terceira margem/Editora Massangana, 1985.
- PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho; algumas reflexões sobre a ética na história oral. In: **Projeto história.** Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP. São Paulo, v. 15, abr.1997. p. 13-49
- QUEIROZ, M. I. P. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.
- RODRIGUES, L. O. **Memória, narrativa e identidade regional:** um estudo sobre contadores de histórias do Alto Oeste potiguar. Relatório de pesquisa, 2007.
- RONDELLI, B. **O narrado e o vivido:** o processo comunicativo das narrativas orais entre pescadores do Maranhão. Rio de Janeiro: FUNARTE/IBAC, Coordenação de Folclore e Cultura Popular, 1993.
- XIDIEH, O. **Narrativas populares:** estórias de Nossa Senhor Jesus Cristo e mais São Pedro andando pelo mundo. São Paulo: EDUSP; Belo Horizonte: Itatiaia, 1993.



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE FÍSICA

Luciana Cristina Borges FERNANDES

Silas Sarmento PEDROSA.

Luzia Ferreira P. ENÉAS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

Uma pesquisa acadêmica de visita a uma escola é de um valor muito significativo na formação do educador. Inserir-se na realidade em que se vai trabalhar é, sem dúvida, uma atitude básica para o futuro professor que busca propiciar uma formação coerente a seus alunos. A investigação do fenômeno educacional desenvolvido no espaço escolar requer do aluno uma postura reflexiva e amplamente embasada em referenciais teóricos que ampliem a sua capacidade de “enxergar” e refletir sobre a complexidade das relações presentes na escola, em especial na sala de aula.

Nesse sentido, nossa pesquisa observacional consiste em uma investigação didático-pedagógica, observando criteriosamente o cotidiano de um professor da disciplina de Física em uma escola pública, a fim de perceber como se dá o processo de ensino e aprendizagem, como o professor expõe suas idéias e valores na prática pedagógica, e se esta satisfaz os alunos. De acordo com Ludke e André (1986), a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado.

A experiência direta é, sem dúvida, o melhor teste de verificação de ocorrência de um determinado fenômeno. Este trabalho tem como embasamento teórico as idéias de Masseto, Libâneo e Haydat, nos mostrando uma visão geral da realidade presente nas escolas públicas.

Metodologia

A pesquisa observacional foi desenvolvida em escolas públicas da cidade de Mossoró, Rio Grande do Norte, consistindo na observação de no mínimo 6h aulas do professor escolhido para a realização do estudo. Foi elaborado um Diário de Campo, com anotações de toda a rotina do trabalho pedagógico do professor, além de questionários e entrevistas, a fim de obter uma visão geral do processo de ensino-aprendizagem naquela escola.

Em nossa primeira escola a ser visitada, o professor de Física a ser observado possuía graduação em Matemática, mas também lecionava a disciplina de Física na escola, já que faltava professor com formação específica. Vale salientar que o professor em questão não foi informado do real objetivo do trabalho, pois isso poderia fazer com que o mesmo não ficasse à vontade e saísse de sua prática habitual de lecionar naquela turma. Escolheu-se uma turma de alunos do 1º ano do ensino médio, com idades entre 15 a 17 anos. Durante nossas observações, havia em média 20 alunos.

Resultados

Inicialmente, ao observarmos o professor, percebemos pela sua metodologia que ele apresentava uma visão tradicional, com elementos de outras tendências pedagógicas. Segundo Masseto (1997), no esquema tradicional ainda presente no ensino fundamental e médio, cada professor é responsável por conteúdos e atividades que são passadas de modo isolado e fragmentado, como se o aluno fosse um armário cheio de gavetas justapostas. Em outras



palavras, o aluno é, assim, um recebedor da matéria e sua tarefa é decorá-la. Para Libâneo (1991), o professor tende a encaixar os alunos num modelo idealizado de homem que nada tem a ver com a vida presente e futura. A matéria de ensino é tratada isoladamente, desvinculada dos interesses dos alunos e dos problemas reais da sociedade e da vida.

Com relação ao material didático utilizado pelo professor, percebemos claramente que ele fundamentava toda a sua aula apenas no livro didático, não possibilitando a realização de outras dinâmicas de ensino. De acordo com Masseto (1997), infelizmente a realidade é esta: para grande parte de nossas escolas, o plano de curso se identifica totalmente com um livro didático, de tal forma que em sala de aula se estudam apenas conteúdo do livro. Além disso, limitando-se apenas ao livro didático, o professor perde a oportunidade de enriquecer os alunos com sua própria contribuição, não confrontando os assuntos do livro didático com a realidade dos alunos e a sua realidade. Conforme Libâneo (1991), o professor não pode esperar que os livros didáticos revelem os aspectos reais das coisas, as razões reais que estão por detrás das diferenças sociais. Esta tarefa é sua, sabendo que sua postura crítica nem sempre será aprovada.

O professor nos mostrou claramente as dificuldades que os alunos possuíam, oriundas do Ensino Fundamental, e quando isso interferia na aula, percebemos que ele buscava formas de contornar tais dificuldades, através de revisões de conteúdos básicos referentes ao Ensino Fundamental. Além disso, ele buscava a participação de todos os alunos, questionando-os e estimulando-os a pensar em soluções, através da realização de exercícios, embora apenas alguns alunos participassem. Essa forma de interagir com a turma é de fundamental importância, pois conforme Haydat (2001) cabe ao professor, durante a sua intervenção em sala de aula e por meio de sua interação com a classe, ajudar o aluno a transformar sua curiosidade em esforço cognitivo e a passar de um conhecimento confuso, sincrético, fragmentado, a um saber organizado e preciso.

Em nosso contato inicial com o professor da disciplina, questionamos o mesmo em relação ao plano de aula, e a resposta que obtivemos foi que ele não fazia planos de aula. Assim, concluímos que sua aula baseava-se apenas no livro didático e na sua experiência como professor durante 13 anos em sala de aula. A ausência de planejamento certamente apresentou-se como fator de limitação da aprendizagem.

A não-elaboração de um plano de aula é uma prática bastante costumeira entre os professores com longa experiência em sala de aula. Segundo Haydat (2001), o professor pode correr o risco de se perder ao executar o que planejar, pois a memória pode falhar, fazendo-se esquecer os procedimentos previstos. Por isso, é aconselhável que se faça o registro por escrito das conclusões do planejamento didático. Para Libâneo (1991), além de determinar o que farão o professor e os alunos no período escolar, o plano de aula regula a distribuição do tempo, a passagem planejada de uma atividade para outra. Dessa forma, o professor e os alunos como que antecipam o andamento sistemático da aula, reduzindo as interferências.

O assunto da aula que o professor ministrou tratava-se da Cinemática, uma área da Física que estuda os movimentos sem a preocupação com as causas e efeitos dos mesmos. Durante a aula, o professor deteve-se aos gráficos de movimentos. Assim, observamos a falta de interdisciplinaridade, a não ser com a Matemática. Também percebemos que ele não buscou colocar o conteúdo dado para os alunos em sua realidade física, na prática, pois isso se tornaria uma alternativa de ensino, motivando os alunos para aprendizagem. *O primeiro passo de um aprendizado contextualizado pode vir da escolha de fenômenos, objetos e coisas do universo vivencial* (BRASIL, 2002).

Com certeza, esse foi um dos fatores que deixaram os alunos com uma visão restrita do conteúdo, que já se apresentava de modo difícil de visualizar. Dessa forma, mesmo com um assunto interessante para dinamizar as aulas, mais uma vez a aula ficou comprometida devido ao nível de Matemática que alguns alunos não possuíam.



Além disso, se o aluno não dispõe de determinado instrumento matemático para compreender a Física, ele deverá ser ensinado. Esse problema deve ser resolvido pela escola com a colaboração dos professores das diversas disciplinas e jamais ser considerado como exclusivo da tarefa específica do ensino de Física (BRASIL, 2002).

Outro fator a ser considerado, diz respeito ao desinteresse dos alunos em aprender os conteúdos de Física. Segundo o professor, a causa de tal desinteresse se deve a realidade do ensino nas escolas públicas pelo Sistema de Educação Brasileiro. Já o grande problema que percebemos no ensino da Física que é realizado nas salas de aula, é a artificialidade de questões tratadas na Física escolar. Assim, o professor deve partir do processo situação-problema-modelo “entendendo-se situação nesse caso como a experiência de idéia física. Essa é a característica da Física: fazer modelos da realidade para entendê-la, obter meios para encarar um problema.”. (BRASIL, 2002). Desse modo, o professor deve partir de situações próximas a realidade do aluno, pois quando problemas do mundo real são propostos, percebe-se soluções com mais criatividade e deixa os alunos mais motivados.

Sabemos que a família se constitui como fator de fundamental importância na formação de cada aluno. Assim, é indispensável uma base familiar estruturada, com atenção e acompanhamento dos pais no processo educacional dos filhos, para que os alunos sintam-se estimulados a aprender. O que percebemos e o que o professor nos informou é que boa parte dos alunos apresentava uma base familiar desestruturada, isso pode provavelmente tornar-se um obstáculo à aprendizagem dos alunos, já que eles não encontram o apoio de um ambiente estável e amoroso. Isso pode conduzi-los a ter um mau comportamento e mostrar desinteresse pelos estudos. Com isso, é necessária uma parceria entre a escola e a família. Segundo Tiba (2002), se os pais acompanharem o rendimento escolar do filho desde o começo do ano, poderão identificar precocemente essas tendências e, com o apoio dos professores, reativar seu interesse por determinada disciplina em que vai mal. Também percebemos que vários alunos permaneciam na escola “à força”, de tal forma que, se o portão de entrada fosse aberto, tais alunos iam embora. Assim, diante dessa realidade, o professor deve ser um verdadeiro educador, buscando compreender e acompanhar a realidade de cada aluno no processo de construção de conhecimentos. Segundo Haydat (2001), o professor deve ter bem claro que, antes de ser um professor, ele é um educador, pois sua personalidade é norteada por valores e princípios de vida e, consciente ou inconscientemente, explícita ou implicitamente, ele veicula esse valores em sala de aula, manifestando-os a seus alunos.. Observamos ao longo da aula que o professor se adequava a linha tradicional, devido a falta de atividades práticas, tornando-se a aula apenas expositiva, presa ao livro didático. No entanto, observamos que ele também apresentava elementos de outras tendências, como a renovada, em que ele buscava questionar, interagir, instigar os alunos a solucionarem problemas. Assim, percebemos que em alguns momentos prevalecia a linha tradicional, devido talvez a conformidade em que o professor estava das precárias condições da escola, que não oferecia recursos alternativos como a utilização de audiovisuais, e também diante do baixo nível da turma, pois percebemos que isso o deixava desestimulado. Isso impossibilitava a busca por novas alternativas para dinamizar as aulas, e assim inovar a realidade escolar.

Considerações finais

Podemos concluir que essa pesquisa observacional nos proporcionou uma visão da realidade das escolas públicas, no que concerne a disciplina de Física. Foi de suma importância para nossa formação, pois ao avaliarmos a interação professor-aluno em seu processo de ensino-aprendizagem, percebemos a importância da metodologia no cotidiano de um professor, da utilização do plano de aula como orientação da ação educativa mais eficiente, e como a falta dele



compromete a estrutura da aula. Percebemos que para melhorar o processo de ensino, o professor deverá possuir uma visão mais dinâmica, mais renovada, possibilitando uma maior contextualização e interdisciplinaridade, para que haja uma facilitação na aprendizagem dos alunos.

A pesquisa possibilitou a conciliação da teoria com a prática. Assim, foi possível através de nosso referencial teórico e a observação da aula, analisar as deficiências dentro do próprio contexto escolar. E com isso, buscarmos soluções para melhorar o processo de ensino.

Referencias bibliográficas

- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 135 p. (*Orientações curriculares para o ensino médio* ; volume 2).
- HAYDAT, R. C. C. **Curso de didática geral**. 2^a Ed. São Paulo: Ática, 1995.
- MASSETTO, M.T. **Didática:a aula como centro**.4^a Ed.São Paulo. FTD,1997.
- LIBANÊO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.
- LIBANÊO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 4^a Ed. Goiânia: Alternativa, 2001.
- MASSETTO, M.T. **Didática: a aula como centro**.4^a Ed.São Paulo. FTD,1997.
- TIBA, I. **Quem ama, educa**. 2^a ed. São Paulo: Gente, 2002.



O FUTEBOL COMO MEIO DE APROPRIAÇÃO DE REGRAS: LEITURA E ESCRITA SISTEMATIZADA

Luciana Lacerda de CASTRO
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Introdução

Neste relatório registramos um recorte da nossa prática pedagógica desenvolvida no 3º bimestre. Este tema foi sugerido pelas professoras com a intenção de motivar os alunos a participarem e poderem vivenciar o jogo de futebol, pois a participação de uma situação de jogo de regras implica na adesão a um sistema de recompensas e motivação, bem como, na consideração de um processo cognitivo complexo. Assim, é complexo porque nem tudo é permitido e, as regras impõem limites ao jogar. Essas regras levam as crianças enfrentarem situações difíceis. Então, para que se apropriem das regularidades que permeiam as nossas vidas tanto no campo social quanto de origem natural é necessário que compreender as razões dessas regularidades tornando-a algo compreendido e de fácil convivência. Assim, o jogo de futebol vai ajudá-las nessa compreensão.

Na medida em que as crianças vão internalizando, se apropriando e vivenciando o jogo as suas reformulações vão sendo feitas a cada experiência, pois permitirão o comportamento mais adequado durante o jogo. De acordo com Piaget (1990) a importância das atividades sensório-motoras para o desenvolvimento da inteligência é crucial na vida do ser humano. Portanto, as experiências motoras são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, uma vez que fornecem o meio pelo qual a criança explora, relaciona e controla o seu ambiente. Assim, as integrações das sensações, resultando em percepções, irão influenciar toda a aprendizagem simbólica posterior, em forma de estruturas cognitivas, uma vez que a criança terá que organizar, no plano do pensamento, tudo o que organizou no plano das ações.

De acordo com o mencionado acima, iniciamos o nosso estudo com o tema sobre o futebol, pois o fato das crianças da turma 5 não jogarem futebol nos chamou atenção devido ser comum todos os anos o interesse pelo futebol nessas turmas. Resolvemos, então, investigar quais motivos que, ainda, não tinham despertado nas crianças o interesse pelo jogo de futebol e descobrimos que a prática de jogar futebol no cotidiano dessas crianças fora do contexto escolar este cada vez mais escasso devido à nova forma de organização social das famílias.

Então, partimos de uma proposta lançada ao grupo, vocês gostariam de jogar futebol? O interesse das crianças foi imediato e, logo, trouxe muitas idéias de como se jogava futebol, embora a grande maioria não soubesse de como se jogava. Observando as respostas dadas pelas crianças, percebemos que o meio de comunicação está mais próximo do que as próprias relações sociais que é uma característica desta turma.

O trabalho realizado em sala de aula sobre a história do futebol, está fundamentado em uma metodologia própria desta escola e se orienta também na proposta curricular do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil. De acordo com o RCNEI, o desenvolvimento das capacidades de ser e estar com outros, imbuídos em atitudes de respeito, aceitação e confiança são amplamente contemplados, demonstrando que o jogo pode ser coadjuvante no processo educacional, facilitando o acesso a realidades sociais baseada em valores democráticos por meio de atividades da cultura corporal de movimento.

De acordo com Kaufman (1998), o aprendizado é um modo particular de construção de conhecimento em uma situação em que há uma intervenção externa. O docente vai apresentar,



então, situações que considera que possam favorecer essa construção de conhecimento. Como foi sendo introduzido esse conhecimento de mundo para as crianças.

Ressaltamos, ainda, é importante que as crianças vivenciem o jogo de futebol para que possam apreciar e usufruir dos elementos dos movimentos corporais, pois são importantes nessa fase da criança.

A reflexão da prática docente no cotidiano embasada na teoria construtivista de educação e na sua aplicação prática demonstra a necessidade do desenvolvimento de uma proposta pedagógica que oportunize situações de ensino que envolva a leitura e escrita como objeto social do conhecimento.

Nesse sentido é de suma importância, que a leitura e escrita estejam presentes em sala de aula, como objetos, aproximando as crianças de algo que elas já conhecem.

O interesse pelo futebol

O interesse das crianças pelo futebol partiu, de fato, quando perguntamos por que eles não jogavam. A partir daí as crianças responderam por que não sabiam jogar e outras disseram que os pais não jogavam com eles. Então falamos que iríamos ensiná-las.

Na roda, conversamos a respeito de jogadores famosos e levantamos algumas questões com as quais surgiram as primeiras idéias sobre onde nasceu o futebol. Então, partimos das idéias iniciais das crianças que tinham a respeito do tema.

- **Onde surgiu o futebol?**

Cr. – Surgiu na época dos homens das cavernas.

Cr. – Surgiu nos Estados Unidos.

Cr.- Foi no Brasil.

- **Onde jogavam?**

Cr. – No campo.

Cr. - Jogavam no campo, mas o chão era areia e as traves eram de madeira.

Cr. – o campo que jogavam era de cimento.

Cr. – Não. Era com grama bem verdinha.

- **Como era o uniforme dos jogadores?**

Cr. – A roupa era feita com couro de animais.

Cr – Usavam uniforme igual à hoje em dia.

Cr. – Não. A roupa era diferente. Eu vi na televisão o calção era bem pequeno e camisa era bem pequena também.

Cr. – Cada jogador usava roupa diferente dos outros.

- **Tinham regras para jogar?**

Cr. – Jogavam de todo jeito. Com as mãos, pés, cabeça.

Cr. – Acho que tinha.

Cr. – Jogava normal. Quem estava com a bola chutava para fazer gol.

- **A bola era feita de que?**

Cr. – Feita de couro.

Cr. – O couro era mole, pois pegavam animais novos para fazer a bola.

Cr. – Era feita de pedra. Na época dos homens das cavernas eles usavam as pedras para fazer a bola.

Cr. – A bola era feita de meia. Já assistir os meninos pobres jogando com bola feita de meia porque não tinham dinheiro para comprar uma de couro.

Percebemos, assim, que muitas dessas idéias vinham do imaginário infantil e estavam “povoadas” de informações oriundas de um estudo feito anteriormente sobre as civilizações antigas, em especial, sobre os homens das cavernas. No qual teve um grande significado para algumas crianças, principalmente, os meninos. Também nos desenhos animados “Flintstones”



onde mostra uma família na época dos homens das cavernas. Assim, fomos organizando o nosso estudo lendo livros didáticos e infantis, textos da internet trazidos pelas crianças, filmes, fotos, poesias e uma série de futebol desenhado pelo pintor Nilton Navarro. Então, esmiuçamos como surgiu o jogo de futebol até chegar os dias atuais.

Em outros momentos, paralelos ao nosso estudo do futebol, foram vivenciando as partidas de futebol. Criamos um texto coletivo sobre o nosso estudo e o que aprendemos. Para sistematizar essas descobertas registramos em forma de texto coletivo.

Nossa intervenção se deu no sentido de organizar a participação de todos, mostrando a importância de falar um de cada vez, bem como, de organizar as idéias das crianças para a formação de texto coerente. Assim, à medida que iam falando, copiávamos no caderno e líamos o tinhhamos escrito para que depois pudéssemos garantir a idéia de todos.

A importância da sistematização dos conhecimentos das crianças

A construção de um texto coletivo envolve todos, desde as professoras até as crianças. Esse é um momento em que podemos elaborar novas idéias e (re) elaborar as já existentes. De acordo com Teberosky (1987) esta interação constitui uma fonte de conflitos, visto que as crianças utilizam suas próprias hipóteses para assimilar a informação do meio e as põe a prova ao confrontá-las com as hipóteses dos outros, que às vezes são diferentes das suas. Estas situações de troca nos mostram que a interação social é uma situação privilegiada desde o ponto de vista do desenvolvimento cognitivo à convivência com o outro. Após as intervenções realizadas o texto ficou assim:

A história do futebol

O futebol começou sem regras. Na **Grécia** antiga o jogo se chamava **Speskiros ou Haspastum**. Jogava-se com as mãos.

Quando foi para **Florença, na Itália**, em 1410, se chamava **calcio**. Os papas gostavam muito de jogar. Eles jogavam com os pés e com as mãos.

Na **China** antiga o jogo era feito pelos militares. Eles chutavam a cabeça dos soldados inimigos.

Os **Astecas**, no século XVII, segundo os estudiosos, cortavam a cabeça dos jogadores que venciam, porque acreditavam que o sangue que caia na terra ajudava na plantação.

No **Japão** antigo o jogo era muito parecido com o futebol atual. Chamava-se **Kemeuri**.

A **Inglaterra** é o berço do futebol. O rei Eduardo III proibiu porque era muito violento e, às vezes, as pessoas morriam.

Com o passar do tempo foram estabelecidas regras para o jogo. No **século XX**, o futebol surge em clubes ricos da **Inglaterra**.

No **Brasil**, em 1894, **Charles Miller**, estudante paulista e rico, trás para o Brasil um apito, uma camisa, uma bola e as regras do futebol.

Em 1910, em **São Paulo**, surgiu o primeiro clube. Em 1923, os vascaínos disputaram com um time de mulatos que foi o vencedor. Os brancos inventaram uma regra: quando os brancos faziam falta, o juiz não dizia nada e não marcava falta. Quando os negros faziam falta, o juiz marcava falta e os brancos batiam nos negros. Para não apanhar os negros aprenderam a driblar.

Daí surgiu o **drible**, trazendo para o futebol a ginga e o jogo de cintura que o negro da senzala já empregou na dança e na capoeira.

Texto coletivo da História da Escrita- turma 5 – manhã

A partir da construção desse texto coletivo, foram realizadas algumas atividades significativas de leitura e escrita e, também, apreciações e releitura de obras de arte, poesias sobre o futebol e o jogo de futebol.

O estudo sobre o futebol e as atividades de leitura e escrita, relacionadas ao estudo, motivou as crianças de forma significativa proporcionam avanços, pois a maioria das crianças já sabiam escrever e ler convencionalmente. O nível alfabetico, onde grande parte do grupo se encontra, faz com elas sejam autônomas e, consequentemente, se interessem pelo que está escrito.



No decorrer das partidas de futebol fomos observando que, inicialmente, as crianças jogavam todas com o propósito de apenas querer chutar a bola, ficavam todas amontoadas sem que o jogo pudesse prosseguir. Então, resolvemos ensinar de dois em dois, depois de três em três, em seguida de quatro em quatro e, por fim, com todos em campo para que pudesse repassar a bola um para o outro.

O futebol: regras, música e poesias.

Observamos que todas as crianças, ainda, não tinham noção da importância da regra no jogo. De acordo com Piaget (1932) podemos dizer que as crianças dessa turma se encontram na fase egocêntrica e, esta etapa, caracteriza-se por uma fase de imitação superficial das regras. Entretanto, nesta fase as crianças dão alguns prenúncios de termos que caracterizam as regras, mesmo assim, não realizam esforço para utilizá-los. O importante para essas crianças é ter êxito durante o jogo e ser vencedor e no fim nenhum perdedor.

Durante o nosso estudo tivemos a preocupação de propiciar aos alunos um ambiente motivador que possibilitessem a eles explorar, investigar, pensar, descrever, representar seus pensamentos e ações e consequentemente promovessem a comunicação entre eles. Essas situações motivadoras complementaram-se com filmes, desenhos, histórias, dentre outros.

No início das aulas como o tema era futebol, então propormos ao grupo trabalhar com a canção “É uma partida de futebol”. Apresentamos às crianças a música e cantamos várias vezes para que fosse memorizada.

Então, fizemos um grande círculo, de forma que todas ficasse de frente para o texto escrito e, em outro momento, entregamos a letra da música para que todos pudessem acompanhar. Assim, prosseguimos acompanhando com o dedo. Esse tipo de atividade faz com que as crianças ajustem à música memorizada ao que está escrito. De acordo com Souza (2005) ao usar um texto que já conhece de memória, a criança vai ajustando o que sabe (oralmente), ao que está escrito. Esse tipo de atividade foi importante para que os alunos se apropriassem de normas, convenções e regras do sistema.

Portanto, essas leituras em vários momentos permitiram descobertas que possibilitarão avanços acerca do aprendizado da leitura e escrita.

Outra atividade realizada foi à leitura de poesias sobre o futebol. No momento da história lemos várias poesias de futebol, em seguida as crianças escolheram quais poesias iriam desenhar.

Para finalizar o nosso estudo sobre o futebol, fizemos uma breve leitura sobre vida e obra de Newton Navarro e resolvemos fazer uma releitura da sua belíssima coleção sobre a série de futebol. Mostramos na roda todas as posições desenhadas pelo pintor e cada criança escolheu qual das obras iria desenhar. O resultado foi uma belíssima criação feita pelas crianças.

Considerações finais

Consideramos que esse bimestre foi significativo para o grupo, pois percebemos vários avanços, tanto no campo emocional quanto na representação gráfica e artística. Descobrimos que o jogo de futebol teve início na Grécia e levaram muito tempo para construir as regras no futebol. A participação das crianças foi fundamental para que pudesse inicialmente vivenciar um jogo sem regras até chegar, propriamente dito, um jogo organizado, isto é, com regras.

O jogo de futebol possibilitou nos apropriar de informações importantes na perspectiva histórica e sistematização a respeito de algumas culturas humanas. Assim, vimos que houve necessidade de modificar os movimentos utilizados até adotar e incluir outros movimentos.



Durante o bimestre percebemos o quanto o grupo cresceu no convívio com o outro, na elaboração mais organizada dos textos e nos discursos.

Referências:

BRASIL, MEC/SEF, Programa de Formação de professores alfabetizadores, 2001.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FONTANA, Roseli A.C. e CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e Trabalho Pedagógico.** São Paulo: Atual, 1997.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da língua escrita.** São Paulo: Trajetória cultural; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.



EDUCAÇÃO INFANTIL E DIREITOS HUMANOS: UMA PERSPECTIVA PARA A FORMAÇÃO DOS FUTUROS CIDADÃOS

Luciana Martins TEIXEIRA
Maria das Graças da Cruz BARBOSA
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Introdução

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em 10 de dezembro de 1948, proclamou que todos os Seres Humanos têm direito à liberdade, sem distinção de raça, credo, cor, sexo ou condição social (art. II), não devendo ninguém ser privado e excluído dos seus direitos como cidadão. Os direitos humanos enquanto reivindicações sociais e morais surgem quando devem e podem, para assegurar os direitos universais e fundamentais da pessoa humana, estando sempre em constante elaboração e definição para garantir o respeito à dignidade, a igualdade e a valorização humana.

A declaração dos direitos humanos baseados na universalização e indivisibilidade dos direitos fundamentais (civis, políticos, sociais e culturais) compõe uma unidade indivisível, interdisciplinar e inter-relacional, para assegurar a proteção dos direitos de todo ser humano. Neste artigo dissertaremos sobre a necessidade da educação infantil para a construção integral do indivíduo, a importância da escola na formação do cidadão em direitos humanos e da formação da educação infantil em direitos humanos. Segundo o art. XXV da Declaração dos Direitos Humanos toda criança em decorrência da sua imaturidade física e mental, necessita de proteção e cuidados antes, depois e durante o seu nascimento, visto que os direitos humanos começam no momento da fecundação e a acompanha no decorrer da sua vida.

Porém, essa preocupação com os direitos da criança já se fazia presente em 1924, na Declaração dos Direitos da Criança em Genebra, em que havia sido observada e comprovada a necessidade de tal proteção, obtendo seu reconhecimento, alguns anos depois, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, e em outros documentos, como também em organizações que protegem e cuidam do seu bem-estar.

Essas Declarações articulam-se com a compreensão que é na infância que a criança começa a desenvolver sua personalidade seus desejos, vontades, fantasias como também suas frustrações e os seus medos, por isso é considerada como a fase mais importante na vida de cada criança. Ela necessita de carinho, amor, cuidado e proteção para que seus potenciais possam ser plenamente desenvolvidos.

Com base nessas questões foi proclamada pela Organização das Nações Unidas - ONU, em 20 de novembro de 1959, a Declaração dos Direitos da Criança, composta de dez artigos que foram cuidadosamente elaborados para garantir o pleno desenvolvimento físico e mental, bem como assegurar o direito à proteção especial e o direito a uma vida sadia e feliz. Contribuindo para que possuam as condições e oportunidades dentro do seu ritmo de desenvolvimento, no âmbito das noções de liberdade e dignidade. São estes princípios:

- I – Direito à igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade;
- II – Direito à especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social;
- III – Direito a um nome e uma nacionalidade;
- IV – Direito à alimentação, moradia e assistência médica adequada para a criança e a mãe;



- V – Direito à educação e a cuidados especiais para criança física ou mentalmente deficiente;
- VI – Direito ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade;
- VII – Direito à educação gratuita e ao lazer infantil;
- VIII – Direito a ser socorrida em primeiro lugar, em caso de catástrofes;
- IX – Direito a ser protegido contra abandono e a exploração no trabalho;
- X – Direito a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos.

E foi tomando como fundamentos esses princípios que o Brasil criou o seu Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), para proteger e assegurar os direitos e deveres da população infantil. Porém, existem vários contrastes na sociedade referente a esses direitos. O Estatuto nos diz que toda criança tem direito à educação, no entanto existem crianças que nunca freqüentaram uma sala de aula; direito a um padrão de vida que proporcione seu desenvolvimento físico, mental, moral e social e o que se presencia é o grande número de crianças em abrigos ou nas ruas necessitando de cuidado e proteção, como também crianças subnutridas e sem direito ao lazer já que precisam trabalhar para ajudar na renda familiar.

O que está implícito e explícito na Declaração é que a criança precisa crescer em um ambiente familiar harmonioso e para as crianças que não dispõem de uma família cabe ao Estado como seu responsável legal proporcionar esse ambiente. E que estejam sendo ensinados, tanto pela família como pelas instituições responsáveis pelo pleno desenvolvimento dessas crianças, os ideais proclamados na Carta das Nações Unidas, as noções de paz, dignidade, solidariedade, tolerância, liberdade e igualdade, bem como o amor à vida e ao próximo.

A escola e sua função socializadora em direitos humanos

A escola depois da família é a principal instituição socializadora, com a qual a criança tem o seu primeiro contato dentro da sociedade. Nela a criança aprende outras culturas e outros valores, sendo que atualmente tem ocupado a posição de educadora em geral. Embora outras instituições como a igreja, a família, clubes, sindicatos, associações influenciem o processo educacional é na escola que ela passa a maior parte do seu tempo construindo seus valores e princípios. Em uma sociedade capitalista em que “toda a vida social, e não apenas as relações econômicas, fundam-se na supremacia absoluta da razão de mercado” (COMPARATO, 2004, p. 537), onde a escola privilegia a educação para o trabalho em detrimento da educação para a cidadania, em que os princípios para a formação de uma consciência solidária e cooperativa estão se perdendo em meio à competição e ao individualismo, faz-se necessário pensar em uma educação voltada para a formação do indivíduo na sua integridade humana. Segundo o art. 15 do ECA: “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis”.

Nesse sentido explica-se a necessidade de educar em direitos humanos, trazendo para dentro da sala de aula os princípios de dignidade, solidariedade, tolerância, liberdade; os princípios democráticos e a cultura da paz. Pois a educação é a responsável pela formação crítica e consciente do indivíduo e sua conduta dentro da sociedade, nela se constrói os homens que darão continuidade à reprodução da ideologia social e valorativa de uma sociedade. No que diz respeito à educação, deve privilegiar a interdisciplinaridade e a multiplicidade de temas, possibilitando assim um processo educativo plural e completo com os demais conteúdos e disciplinas.

E os responsáveis principais pela formação e transmissão dos valores são os educadores que devem passar pelo aprendizado dos conteúdos específicos dos Direitos Humanos, relacionando-os à coerência das ações e atitudes dentro de um processo continuo e renovado, não



se resumindo só a teoria. Os Direitos Humanos precisam estar vivos no dia-a-dia, privilegiando princípios e fazeres, metodologias ativas e participativas, acreditando nas suas ações e intervenções, dando exemplos, pondo em prática os ideais dos Direitos Humanos, desenvolvendo uma consciência crítica com relação à realidade e um compromisso com as transformações sociais, contribuindo para a formação dos futuros cidadãos. Tavares assim define a Educação em Direitos Humanos - EDH:

(...) a EDH deve estar orientada para a plena realização da pessoa, o sentido da dignidade e o fortalecimento dos direitos e liberdades fundamentais, assim como para a promoção da justiça e da paz. Com esses elementos, é possível orientar uma vivência democrática e cidadã de respeito integral ao ser humano (TAVARES, 2007, p. 492).

Portanto, é através da educação em direitos humanos que se fortalece nas crianças as idéias da Declaração Universal dos Direitos Humanos, introduzindo desde cedo em sua vida a importância do respeito, da valorização da vida, da dignidade do ser humano, da igualdade perante todos, contribuindo assim para diminuir a violência dentro e fora da escola, preparando-os para se tornarem adultos conscientes dos seus direitos e deveres na sociedade.

O direito à educação infantil

A educação deve ser entendida como um direito fundamental para o desenvolvimento do homem, sua cidadania e o prepara para o trabalho segundo a art. XXVI da Declaração dos Direitos Humanos:

Todo homem tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnica – profissional será generalizada; o acesso aos estudos será igual para todos, em função dos méritos respectivos (COMPARATO, 2004, p. 239).

Porém, durante muito tempo a educação infantil foi restrita a burguesia deixando de fora as crianças pobres, negras e as que possuísem algum tipo de anomalia física ou mental. Os movimentos sociais dos anos 80 inconformados com o descaso por parte do Estado e inspirados pelas idéias de uma infância digna, e seguindo as noções da Declaração Universal dos Direitos Humanos de liberdade, igualdade e fraternidade lutaram por uma educação infantil universalizada que não excluisse nenhuma criança, independente da sua raça, religião, condição financeira ou sexo. Lutaram pela inclusão da pré-escola como um direito a todas as crianças.

Vários setores ligados ao bem-estar infantil apoiaram as idéias dos movimentos sociais inconformados com a situação de abandono, desrespeito à cidadania, à dignidade e aos direitos infantis, reivindicando ao Estado para que se criasse políticas sociais básicas para educação. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, ficou estabelecido no art. 7º “a assistência gratuita aos dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas” ficando o Município responsável pelo cumprimento deste dever.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no art. 53 deixa claro que:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em



entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

O Direito à Educação infantil é fundamental, uma vez que o Direito à Educação se encontra no âmbito dos Direitos Fundamentais tão necessários quanto o Direito à vida. Destacando assim a relação de interdependência, indivisibilidade e inter-relacionalidade (PIOVESAN, 2006) dos Direitos Humanos, onde um Direito está vinculado aos demais. Assim sendo, o Direito à Educação implica na realização dos demais Direitos. Conforme Carvalho (2008, p. 14):

Atualmente, o direito à educação perfaz o rol dos direitos humanos, situando-se no âmbito dos direitos de igualdade, sendo considerado um direito fundamental. Na verdade, por ser um direito fundamental está ligado a um núcleo de valores que antecede o próprio Estado, sendo imprescindível que se concretize e que se garanta sua ampliação.

Dessa forma, educação infantil é fundamental, pois constitui o alicerce para o futuro educacional do individuo, uma criança estimulada desde cedo através de atividades escolares e da socialização com culturas e indivíduos novos, crescerá um adulto capaz de se integrar de modo sadio ao convívio social. De acordo com o art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9394/96, “a educação é um dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. As disciplinas escolares devem refletir a dignidade humana da criança estimulando a cooperação e a solidariedade, preparando para uma vida adulta ativa e responsável, que respeite o outro e o meio ambiente.

Uma experiência com graduandos de pedagogia da ufpb

O Projeto “Educando em Direitos Humanos: uma experiência com graduandos de Pedagogia” do Programa de Licenciatura - PROLICEN, idealizado e realizado pela Profa. Dra. Maria Elizete Guimarães Carvalho, com o intuito de educar graduandos de Pedagogia em direitos humanos, tem o propósito de promover uma formação profissional voltada para a humanização dos futuros educadores.

No desenvolvimento do Projeto, utilizamos textos, filmes e documentários referentes ao tema, participamos da Conferência Brasil-Alemanha sobre Direito Internacional da Paz e Conflitos Armados, promovidos pela Escola Superior do Ministério Público da União (ESMPU) e o Instituto para o Direito Internacional da Paz e dos Conflitos Armados da Ruhr Universitat Bochum (IFHV), em parceria com o Núcleo de Direitos Humanos e o Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que aconteceu na própria universidade, nos período de 11 a 14 de agosto de 2008, reforçando os propósitos do Projeto e contribuindo para nossa formação.

Concluída a primeira etapa dos estudos, que contemplava os estudos teóricos e documentais, apresentamos o Projeto aos alunos de graduação do Curso de Pedagogia da UFPB, nos três turnos de funcionamento, sendo duas turmas do primeiro período e uma do terceiro. O projeto foi apresentado, sendo enfatizadas suas partes, como justificativa, objetivos de estudo, fundamentação teórica, procedimentos metodológicos, resultados esperados e referências bibliográficas. Após a apresentação, foram abertas as discussões com as turmas, em que as



reflexões apontaram para a desmistificação da idéia de que os Direitos Humanos existem para proteger os bandidos, a Humanização das crianças, a Educação de Jovens e Adultos, o preconceito contra os deficientes físicos e as desigualdades sociais.

Refletimos com os graduandos que educar vai muito além da transmissão dos conhecimentos que se encontram no currículo escolar, o educador deve estar preparado para lidar com um contexto social diferente do seu e manter uma postura condizente com a sua profissão de educador, buscando dentro da comunidade as respostas para os problemas escolares.

Considerações finais

Educar em direitos humanos tem como objetivo a conscientização e a construção do saber, preparando cidadãos conscientes de seu papel social na luta contra as desigualdades e injustiças, no cumprimento dos seus deveres em fomentação de sua humanidade. Nesse espaço, incentiva-se a criação de uma nova cultura, onde todas as pessoas possam ser respeitadas em razão da sua dignidade, acabando com as discriminações e a violência. Daí a necessidade de trabalhar essa nova forma de educar com as crianças, futuros cidadãos responsáveis por propagar esses ideais e vivenciá-los em sociedade.

Torna-se de fundamental importância preparar os futuros educadores na formação em direitos humanos para que possam cultivar os princípios da Declaração, bem como através da humanização tratar as crianças como sujeitos que têm “direitos a sua dignidade como pessoa humana, a opinião, expressão, crença, brincadeira, prática esportiva e diversão” (art. 16, do ECA), sem que esqueçam dos seus deveres e do respeito para com os seus educadores e a sociedade.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério Público da Paraíba, Procuradoria Geral de Justiça, Curadoria da Infância e Juventude. **Estatuto da criança e do adolescente**, João Pessoa-PB, outubro de 2008.

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

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. **A educação entre os direitos humanos: de direito natural a direito humano fundamental**. In: conferência Internacional de Sociologia. João Pessoa, 2008. CD-ROM.

COMPARATO, Fábio K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

Declaração dos Direitos da Criança. Disponível em: <http://www.culturabrasil.pro.br/direitosdaciância.htm>. Acesso em: 12 agos 2008.

MORAIS, Alexandre. **Direitos humanos fundamentais**: teoria geral, comentários aos art. 7º da Constituição da República Federativa do Brasil, doutrina e jurisprudência. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

PIOVESAN, Flávia. Concepção contemporânea de direitos humanos. In: HADDAD, Sergio; GRACIANO, Mariângela (Orgs.). **A educação entre os direitos humanos**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: Ação Educativa, 2006.

TAVARES, Selma. Educar em direitos humanos. In; SILVEIRA, Rosa Maria G, et al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.



ZENAIDE, Tavares Maria Nazaré; DIAS, Lúcia Lemos (Orgs.). **Formação em direitos humanos na Universidade**, João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2001.

**A (IN)DISCIPLINA EM SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA: FOCO NAS CONCEPÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Luciano Pereira da SILVA

Silvano Pereira de ARAÚJO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

Este trabalho se insere no quadro de pesquisas da Lingüística Aplicada, dentro da linha de pesquisa denominada de ensino-aprendizagem de línguas. Focaliza a atenção na (in)disciplina em sala de aula de língua estrangeira (LE).

A indisciplina na escola, tanto os casos excepcionais (vandalismo, violência, agressão a professores e funcionários, etc.), bem como os casos corriqueiros em sala de aula (FONTES, 2007) têm despertado a atenção de professores e especialistas tanto na área de ensino de LE como de outras disciplinas.

Na área de ensino-aprendizagem de LE, ainda são insipientes os estudos que focalizam a questão da indisciplina, principalmente, aqueles que, através de pesquisa de campo, procuram investigar as concepções do aluno sobre a (in)disciplina.

Nosso objetivo, nesta pesquisa, é caracterizar o posicionamento do aluno sobre a (in)disciplina em sala de aula de LE. Assim, o estudo será norteado pela seguinte pergunta de pesquisa: Quais as concepções de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II da rede pública sobre a (in)disciplina em sala de aula de Língua inglesa?

Como aporte teórico, elegemos Tiba (2007) que concebe a (in)disciplina como um fenômeno de natureza individual e social e Furlani (1991) que aborda a (in)disciplina como um trabalho coletivo em que o aluno é co-responsável.

1 A (in)disciplina em sala de aula de língua estrangeira: teorias e pesquisas**1.1 O que é (in)disciplina**

De acordo com o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2000, p. 239), a disciplina pode ser definida como: 1) regime de ordem imposta ou livremente consentida. 2) ordem que convém ao funcionamento regular de uma organização militar, escolar, etc. 3) relações de subordinação do aluno ao mestre ou ao instrutor. 4) observância de preceitos ou normas. 5) submissão a um regulamento. Por sua vez, o termo indisciplina refere-se ao procedimento, ato ou dito contrário à disciplina; 1) desobediência, 2) desordem, 3) rebelião.

Assim, a disciplina é compreendida como um código de normas e preceitos que visa a regulamentar o comportamento dos membros de uma organização, instituição militar, educacional, etc. No sentido oposto, a indisciplina significa a desobediência a essas normas e preceitos.

Para Tiba (1996), a (in)disciplina é de natureza individual (pessoal, no campo da consciência e da moral, relacionada à atitudes interiores) e social (se manifesta no meio de um grupo ou comunidade). Portanto, a indisciplina é um fenômeno que não pode ser compreendido fora das relações sociais, nem tampouco de seu processo de individualização.

Ao se referir a disciplina em sala de aula, Furlani (1991) amplia essa visão, afirmando que a (in)disciplina implica trabalho conjunto entre professor e aluno, respeito mútuo. Nessa perspectiva, o aluno é co-responsável.



1.2 A indisciplina no âmbito da escola

A indisciplina na escola tem chamado a atenção de vários pesquisadores. Esse fenômeno se manifesta de várias maneiras, em níveis diferentes, dentro e fora da sala de aula. Fontes (2007, p.10-12) identifica dois tipos de indisciplina que ocorrem no âmbito da escola: os excepcionais e os corriqueiros. Para o autor, os casos excepcionais são a) vandalismo contra a instituição escolar, b) perturbação pontual que afeta o funcionamento das aulas ou mesmo da escola, c) conflitos que afetam as relações formais e informais entre os alunos (agressividade, extorsão, violência física ou verbal, roubo, etc.), d) agressão ao colega, ao professor ou a funcionários da escola e, e) preconceitos de raça e sexo, etc.

Entendemos que esses casos excepcionais são preocupantes e, consequentemente, precisam de um tratamento especial por parte do professor, da escola e da sociedade.

Enquanto os casos excepcionais dizem respeito a toda a comunidade escolar, os corriqueiros acontecem no interior da sala de aula, envolvendo professor e alunos. Fontes (2007, p. 12-19) destaca algumas modalidades de indisciplina que são freqüentes em sala de aula: a) apatia aos colegas, b) cochicho, troca de mensagem e de bilhetinhos, c) exibicionismo, d) perguntas feitas de forma a colocar o professor em dúvida, ou a desvalorização do conteúdo das aulas, e) discussões freqüentes entre os colegas na sala, de modo a provocar uma agitação geral, f) comentários sem propósitos e, g) entradas e saídas constantes da sala de aula.

Como podemos perceber, os casos freqüentes de indisciplina, segundo o autor, estão todos relacionados a comportamentos dos alunos, como se eles fossem os únicos causadores da indisciplina.

1.2 Causas da indisciplina

Assim como Fontes (2007), Tiba (1996) relaciona à indisciplina ao aluno. O autor defende que existem duas razões que levam um aluno a não se comportar de forma adequada. Ele os classifica como: distúrbios de ordem pessoal e distúrbios relacionais. Os distúrbios pessoais relacionam-se a problemas psiquiátricos, em que o comportamento provém de uma psicose (maníaco-depressiva, esquizofrenia, etc.) e independe do meio. Por sua vez, os distúrbios relacionais têm a ver com os problemas inerentes ao relacionamento em sala de aula, tais como: a) brigas entre colegas, b) violência, c) distorções da auto-estima, d) oscilação da auto-estima, e) rivalidade entre colegas estimulada pelo professor, f) intimidades sexuais em público, g) masturbação em sala de aula, h) “ficar” em classe, i) uso de álcool, cigarro e maconha, j) roubos e ,l) desordens (TIBA, 1996, p.149-165).

Enquanto Tiba discute questões de indisciplina relativas ao aluno, Nunes (2007) elenca as principais causas da indisciplina em sala de aula que dizem respeito à variável professor, a saber: a) abuso do método expositivo, b) aulas monótonas que não mobilizam os alunos para realizar atividades, c) uso de atividades dispersantes, d) ausência de um significado comum referente à matéria lecionada, e) uso inadequado do “poder”, f) falta de atitude do professor ao atender a solicitações individuais, ficando alheio ao resto da turma, h) inadequação da tarefa ao tempo da aula, deixando alguns alunos sem ter o que fazer e, i) discurso do professor oscilante entre temas diversos e sem conexões entre eles.

Como podemos observar, Nunes atribui basicamente toda a responsabilidade da indisciplina em sala de aula ao professor. Por exemplo, ele aponta fatores como a metodologia (aulas expositivas monótonas, inadequação das tarefas), abuso do poder e problemas relativos ao discurso do docente.

Outro estudioso a se preocupar com a questão da indisciplina em sala de aula é Furlani (1991). Em sua pesquisa, a autora partiu de uma análise do estatuto dos papéis do professor universitário, bem como de entrevistas com professores e alunos. Seu objetivo, entre outros, foi



caracterizar os deveres do professor universitário no disciplinamento, enfocando, especificamente, a questão da autoridade do professor.

Em sua pesquisa, a autora constatou três maneiras diferentes de professores universitários lidarem com a questão da indisciplina: professor como controlador, professor como facilitador e omissão no disciplinamento.

O professor controlador caracteriza-se pelo seu comportamento ameaçador: espera um aluno passivo, submisso, privilegiando como valores do disciplinamento: aceitação, obediência, respeito e dependência do aluno. Em um sentido oposto, o professor facilitador não usa atitudes ameaçadoras, exerce o poder conjuntamente. Nesse sentido, a disciplina tem a ver com o trabalho coletivo, pelo qual o aluno é co-responsável. O terceiro tipo de atitude do professor universitário, segundo a autora, é a omissão no disciplinamento. Esse tipo de comportamento ocorre quando o professor não sabe que comportamentos deve estimular. Assim, opta por ignorar uma postura inadequada, quando o seu dever é corrigir comportamentos inapropriados.

A pesquisadora sugere alguns tipos de comportamentos que seriam apropriados para o aluno. Dentre eles: a) conhecer os limites da liberdade em sala de aula; b) saber se colocar e questionar os pressupostos do que é exposto; c) cumprir os prazos e datas estabelecidos para os trabalhos e, d) auxiliar os colegas nas dificuldades que apresentam no estudo grupal. (FURLANI, 1991, p. 47).

A autora propõe, também, algumas estratégias do professor facilitador que auxiliam na manutenção da disciplina: a) organizar o seu ambiente de trabalho: local, tempo e materiais apropriados e, b) privilegiar a cooperação, confiança, respeito mútuo, ao invés de “punições duvidosas” (ou ameaças de punir) que caracterizam o professor controlador.

1.4 A (In)disciplina em sala de aula de língua estrangeira

Os estudos sobre a indisciplina em sala de aula de LE ainda são insipientes, tanto em nível internacional como nacional. E se tornam mais raros ainda quando se trata de pesquisas de campo.

Embora a pesquisa de Harmer (1983), realizada no contexto de sala de aula de LE na Inglaterra, seja de natureza teórica, interessa-nos, já que discute, especificamente, a questão da (in)disciplina entre adolescentes. Para o estudioso, existem três razões possíveis para a causa da indisciplina: o professor, o aluno e a instituição.

Se o professor, com um grupo de adolescentes, não souber lidar adequadamente com as questões disciplinares, afirma Harmer, a aprendizagem será afetada negativamente.

De acordo com o autor, a disciplina não tem a ver com um conjunto de punições a serem aplicadas a alunos mau comportados. Pelo contrário, refere-se a um “código de conduta” que une o professor e um grupo de alunos, visando a tornar a aprendizagem efetiva. O autor assinala que o mais importante quanto a indisciplina não é remediar, mas, prevenir.

Quanto à instituição, o autor sugere que a escola deveria prestar assistência ao professor em relação aos problemas de indisciplina, provendo um sistema estabelecido de conduta para professores e alunos. Deveria ainda prover uma equipe que pudesse auxiliar o professor, por exemplo, em casos graves de indisciplina.

O especialista afirma que alguns problemas de indisciplina relacionados ao professor podem ser evitados através do uso de estratégias, tais como: a) estabelecimento de um código de conduta - se a escola não fornece um código de conduta, afirma o autor, o professor deveria elaborá-lo juntamente com os alunos; b) honestidade e consistência - tem a ver com o tratamento igual a todos os alunos e a firmeza do professor em seguir à risca à orientação do código; c) preparação e planejamento das aulas - muito da indisciplina em sala de aula tem a ver com o fato de o professor não preparar suas aulas, o que resulta em insegurança e, d) motivação - o



professor que ensina para um grupo de adolescentes deveria procurar tornar suas aulas interessantes.

Harmer (1983) elenca possíveis razões para que os alunos se comportem de forma indisciplinada: a) horário do dia – a atitude dos alunos é freqüentemente afetada pelo horário em que a aula acontece; b) a atitude do estudante em relação a aula (LE) e ao professor e, c) o desejo de ser notado, comportamento característico dos adolescentes.

O pesquisador conclui salientando que a indisciplina não deve ser ignorada. Pelo contrário, é dever do professor controlá-la. Para isso, o autor propõe as seguintes técnicas: a) agir imediatamente, b) parar a aula, c) mudar o aluno de assento e, d) fazer outra atividade.

Diferentemente do estudo de Harmer (1983), a pesquisa de Araújo (1997) é de campo e foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental na periferia de Natal/RN, com sérios problemas de indisciplina.

O pesquisador coletou os dados por meio de observação e gravação de aulas, bem como através de entrevista com a professora sujeito da pesquisa. Os resultados da pesquisa indicam que a indisciplina está relacionada a fatores como: instituição, professor e alunos e questões sociais mais amplas.

Quanto à instituição, a pesquisa revela que a falta de professores de outras disciplinas na escola, fez com que alunos, sem aula, fizessem barulho, tirando a atenção dos que estavam em sala de aula; o número elevado de alunos por turma, os curtos períodos de aula e, a interferência de pessoas alheias às aulas são questões que influenciaram a indisciplina nas aulas.

Em relação ao professor, o estudo mostra que problemas como: salários baixos; o fato de o docente não ter estabelecido um código de conduta e o não planejamento e preparação das aulas, contribuíram direta e indiretamente para a indisciplina.

Quanto ao aluno, o estudo indica que fatores, tais como: sua atitude para com a LE, hora do dia, o desejo de ser notado, bem como o não conhecimento das normas de participação na interação de sala de aula, afetaram o seu comportamento.

A pesquisa ainda revelou que a professora freqüentemente disciplina os alunos quando eles apresentam comportamentos indesejáveis ou quando tomam seu turno.

Segundo o autor, pelo fato de a turma ser muito grande, a professora, às vezes, não percebe atos e atitudes indesejáveis. Esse tipo de comportamento ocorre freqüentemente, porém, às vezes, a professora não demonstra reação, ou seja, ela prefere se omitir no exercício da sua autoridade.

Alguns alunos apelam para autoridade da professora, solicitando que ela tome uma atitude quando alguns de seus colegas estão transgredindo algumas regras de comportamento em sala de aula.

Devido haver omissão por parte da professora quando ocorre algum comportamento inadequado em sala de aula, alguns alunos resolvem disciplinar uns aos outros, assumindo o papel de professor.

Assim, de acordo com a pesquisa de Araújo (1997), a indisciplina em sala de aula de LE tem a ver com fatores que dizem respeito ao aluno, ao professor, à instituição, bem como a questões sociais mais amplas.

2 Metodologia da pesquisa e análise dos dados

2.1 Metodologia da pesquisa

A metodologia privilegiada, neste trabalho, encontra seus fundamentos teóricos na pesquisa qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1982), existem cinco aspectos básicos concernentes ao estilo de uma pesquisa qualitativa: a) tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são



predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é maior do que com o produto; d) o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador e, e); a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

A pesquisa foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental e Médio do município de Guamaré. Os informantes são alunos do 7º ano do turno vespertino. Os dados foram coletados por meio de observação de sala de aula e aplicação de 01 questionário aos alunos, com o objetivo caracterizar as suas concepções sobre disciplina/indisciplina em sala de aula de LE.

2.2 Análise dos Dados

Análise dos dados teve como objetivo detectar evidências sobre as concepções dos alunos em relação à (in)disciplina na aprendizagem de LE e foi organizada em 04(quatro) subtópicos: concepções sobre (in)disciplina, perfil do aluno disciplinado, efeitos da (in)disciplina na aprendizagem e soluções alternativas para os problemas de indisciplina.

2.2.1 Concepções sobre (in)disciplina

Com o intuito de averiguar como os alunos concebem a questão da indisciplina, perguntamos: “O que você entende por disciplina/indisciplina?”. As respostas dos alunos revelam que eles entendem disciplina e indisciplina como dois pólos opostos (FERREIRA, 2000), sendo que a disciplina é vista como um comportamento importante e necessário no processo de aprendizagem da LE.

Disciplina

Eles a definem como sinônimo de “ordem”, “organização”, “respeito ao professor” ‘subordinação do aluno’, corroborando, assim, a definição proposta por Ferreira (2000). Essa disciplina, segundo os alunos, se traduz em comportamentos habituais em sala de aula, tais como: a) “fazer silêncio enquanto o professor está falando”; b) “prestar atenção na explicação do professor”; c) “ser dedicado aos estudos: fazer as atividades de sala de aula e dever de casa” e, d) “obediência ao professor e respeitar o professor e os colegas”.

Os alunos consideram esse tipo de comportamento positivo, “muito importante”, uma vez que favorece à escola, à aprendizagem, bem como ao próprio aluno ao longo de toda a vida: é “uma forma de nos alunos aprender mais.”; “a disciplina é muito importante para ajudar os alunos e para melhora a escola”; “precisamos da disciplina para tudo que fazemos”; “é fundamental em nosso correr da vida”.

Indisciplina

Para os discentes, a indisciplina é o oposto da disciplina, (FERREIRA, 2000). É um comportamento negativo, indesejável, ocorre “na sala de aula na fila da merenda no colégio todo.” prejudicando a aprendizagem: à escola, ao professor e a eles próprios. Alguns exemplos de comportamentos indesejáveis ocorrem em sala de aula : “Bagunça”, “desorganização”, “desobediência”, “falta de respeito ao professor e aos colegas”, “falta de atenção as explicações do professor”, “falta de limite”, “não ser dedicado aos estudos”, “falta de formação escolar suficiente e ética social”.

Assim, os alunos deixam transparecer em suas respostas que a indisciplina tem a ver, principalmente, com a falta de cooperação com o professor e com os colegas.

2.2.2 Perfil do aluno disciplinado



Ao serem indagados “O que é, para você, ser disciplinado”? Os alunos demonstram que sabem, na prática, o que é ser um “aluno disciplinado.” Todas as atitudes e comportamentos atribuídos ao aluno disciplinado são positivos: a) “Ter boas notas”; b) “Fazer as tarefas”; c) “Estar em dia com as atividades escolares”; d) “Não atrapalhar o professor na hora da explicação”; e) “Estudar bastante”; f) “Prestar atenção na aula”; g) “Obedecer aos professores”; h) “Ser educado com colegas e professores”; i) “Obedecer às regras”; j) “Manter a sala limpa”; l) “Fazer silêncio” e, m) “Ser responsável.”

É interessante observarmos que, mesmo que a escola não tenha estabelecido um “código de conduta (HARMER, 1987), o aluno tem consciência de seus deveres na aprendizagem (“ser educado com colegas e professores”, “ser responsável”). Assim, fica evidente que eles entendem a disciplina como um trabalho conjunto, em que o aluno é co-responsável (FURLANI, 1991).

2.2.3 Efeitos da indisciplina na aprendizagem

Ao indagarmos sobre os efeitos da indisciplina na aprendizagem em sala de aula, eles afirmam que esse tipo de conduta afeta a aprendizagem à medida em que tira a concentração dos alunos disciplinados e da professora. Esse comportamento indesejável tem efeitos imediatos e a longo prazo, afetando também o futuro dos alunos: a) “Atrapalha os colegas e tem consequências no futuro do aluno”; b) “Atrapalha a concentração na hora em que a professora está explicando”; c) “Tira a atenção dos outros alunos que querem aprender.” d) “A professora perde tempo para dar atenção aos alunos indisciplinados;” “os alunos disciplinados não conseguem se concentrar e nem muito menos o professor”; e) “Sim, atrapalha no aprendizado dos alunos e da própria pessoa indisciplinada”.

Como podemos observar, os alunos têm consciência de como a indisciplina é prejudicial à aprendizagem.

2.2.4 Soluções alternativas para os problemas de indisciplina

A última pergunta do questionário tinha por objetivo dar oportunidade para que os alunos sugerissem possíveis soluções para os problemas de indisciplina em sala de aula. Através de suas respostas, eles sinalizaram que a solução para a indisciplina está na cooperação do professor, dos alunos disciplinados, da escola (a direção) e da própria família do aluno indisciplinado (os pais). Assim, a indisciplina será resolvida por meio de uma co-operação entre todos os segmentos da comunidade escolar.

Cooperação do professor

As respostas dos alunos deixam transparecer que o professor deve rever sua metodologia, tornando as aulas menos monótonas e atraentes (NUNES, 1996). Ao mesmo tempo, deve rever suas atitudes, mostrar motivação (HARMER, 1983), prestar atenção às dificuldades deles (principalmente as dos alunos indisciplinados) e, não deixar de ser firme em relação às questões de indisciplina. (HARMER, 1983):

a) “fazer aulas divertidas para que o aluno possa gostar mais das aula” b)- “Estar mais atento às dificuldades do aluno”; c) “Botar mais moral falar mais sério e da mais atenção aos alunos ou em sua decisão” d) “ajudar mais o aluno indisciplinado porque tem que dar mais atenção ao aluno indisciplinado.” e) “Eu acho que um professor que ensina com vontade ninguém impata nem os indisciplinados”; f) “Deve ser mais rígido””, g) “Falar mais sério, botar moral” e, h) “Ter paciência e espuçar os indisciplinados”

Cooperação dos alunos



Para o aluno, o problema da indisciplina em sala de aula poderia ser resolvida à medida em que o professor e os alunos trabalhassem conjuntamente: “Ele deveria tentar disciplinar com a ajuda dos alunos disciplinados tentar conversar com esse tal aluno indisciplinado falar para ele o quanto é feio ser indisciplinado.”

Assim, a indisciplina é vista como um problema que pode ser resolvido através de um trabalho conjunto em que o aluno é co-responsável. (FURLANI, 1991).

Cooperação da escola - Os alunos percebem que existem questões que não podem ser resolvidas pelo aluno e pelo professor. Por isso, insinuam que há necessidade da intervenção da direção da escola: a) “Falar com a diretora e mandar que ela tente resolver o problema”; “O aluno que fizer barulho bota pra fora e vai pra direção”.

Cooperação da família - Os alunos parecem entender que algumas questões relacionadas à indisciplina não podem ser resolvidas apenas pelo professor, pelo aluno (FURLANI, 1991), ou até mesmo pela escola. Por isso, deve-se apelar para os pais dos alunos indisciplinados: a) “Comunicar aos pais”, b) “Tem que falar com os pais dos alunos que estão indisciplinados”, c) “Suspender da aula, conversar com os pais e fazer muitas atividades passar muito conteúdo”, d) “Parar com a bagunça se não quiserem obedecer o manda o ofício o diminui os pontos.”

Conforme a análise, os alunos têm consciência de que a (in)disciplina é uma questão séria, uma vez que afeta a vida deles, o trabalho do professor, o funcionamento da escola. A solução para esses problemas, segundo eles, está em um trabalho conjunto envolvendo o professor, os alunos disciplinados, a escola e a família dos alunos indisciplinados.

Considerações finais

Ao chegarmos ao final deste estudo, convém retomarmos a pergunta de pesquisa que funcionou, em todos os momentos, como a sua bússula: Quais as concepções de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II da rede pública sobre a (in)disciplina em sala de aula de Língua inglesa?

Os dados indicam que a visão de (in)disciplina dos alunos está relacionada às suas experiências que eles vivenciam no dia-a-dia na escola, mostrando uma outra maneira de conceber a disciplina/indisciplina. Para eles, a disciplina é algo positivo, importante e necessário para a aprendizagem da LE, para o bom funcionamento da escola, bem como para tudo e toda a vida. Na opinião deles, a disciplina significa, sobretudo, bom comportamento.

Em sentido contrário, a indisciplina é tida como algo prejudicial à aprendizagem, afeta o trabalho do professor e a eles próprios, etc.

Como sugestões para a resolução dos problemas de indisciplina, os alunos sugerem coisas importantes que devemos considerar em relação à indisciplina em sala de aula de LE. Por exemplo, em relação ao professor - que este cumpra seu papel em sala de aula de forma competente (seja motivado, planeje aulas mais criativas) Por outro lado, eles deixam transparecer nos registros que, ao cumprirem seus deveres, estarão também contribuindo para minimizar a indisciplina. Eles sinalizam ainda, através de suas respostas, que a indisciplina pode ser resolvida com a cooperação de todos os segmentos da comunidade escolar: professor, colegas mais disciplinados, escola e família.

Sugerimos que os cursos de formação de professores de LE promovam espaço para os futuros-professores discutirem a problemática da indisciplina, uma vez que constitui um sério entrave à aprendizagem nas escolas do Ensino Básico.



Para concluir, enfatizamos a necessidade da continuidade da pesquisa com foco na questão da indisciplina, uma vez que essa é uma problemática que tem merecido pouca atenção dos pesquisadores na área de ensino de LE.

Referências

- ARAÚJO, Silvano Pereira. *Abordagens de ensino de língua estrangeira: um estudo sobre os deveres do aluno e do professor.*(Dissertação de Mestrado). Centro de Letras e Artes, UFRN. Natal,: 1997.
- BOGDAN, R e BIKLEN, S. K *Qualitative Research for Education.* Boston: Allyn and Bacon, INC., 1982.
- FERREIRA, Aurélio B. H. *Mini Aurélio – O minidicionário da língua portuguesa.* Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira,. 2000.
- FONTES, Carlos. *Indisciplina nas Escolas.* Disponível em: WWW.jus2.uol.com.br/texto.asp?id=10890. Acesso em: 17/08/2007.
- FURLANI, M.T. Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso? 3a ed. São Paulo: Cortez, Autores associados, 1991.(coleção polêmicas do nosso tempo, vol. 28).
- HARMER, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching.* New York: Longman, 1983.
- NUNES, Alberto. *Indisciplina na Sala de Aula – Uma reflexão a partir da realidade.* Disponível em : Uepg.br/olhar de professor/artigo11. Acesso em: 22/12/2007.
- TIBA, Yçami. *Disciplina – Limite na medida certa.* São Paulo: Gente, 1996.



EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO PRESSUPOSTO DE REDEFINIÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE: UM OLHAR A PARTIR DA ESCOLA MUNICIPAL TIRADENTE-MARI/PB

Lucílio Marinho da COSTA
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Introdução

A Educação do Campo se afirma como uma proposta contra-hegemônica à educação que é pensada e gestada nas escolas geograficamente situadas nas comunidades rurais. Esta é resultado de incansáveis lutas dos movimentos sociais do campo que, dentre sua agenda de reivindicações a favor de um novo de desenvolvimento para o campo brasileiro, a educação assume destaque, sobretudo na última década do século passado.

O paradigma da Educação do Campo que os movimentos sociais do campo defendem para os camponeses assume novos caminhos que se (re) constroem essencialmente no interior dos próprios movimentos sociais. Portanto esse novo paradigma educacional não se constitui para o campo, mas no e do campo.

Através desse trabalho, analisaremos como vem desenvolvendo a implantação da proposta metodológica da Educação do Campo na Escola Municipal de Ensino Fundamental e Infantil “Tiradentes”, localizada na cidade de Mari no Estado da Paraíba, através do seu Projeto Político-Pedagógico como instrumento desencadeador de um novo olhar acerca da prática docente.

Atualmente a escola, *lócus* da dessa pesquisa, atende a 137 alunos da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino. No ano de 1999, com a formação do acampamento, as lideranças camponesas locais, juntamente ao setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, logo se preocuparam em montar um espaço (duas casas da antiga fazenda), destinado à educação das crianças e adolescentes acampadas. Ao longo desses anos a instituição passou por um processo considerável de transformações e avanços tanto no aspecto estrutural como pedagógico. Nesse último aspecto, destaca-se construção de sua proposta pedagógica, objeto de análise dessa pesquisa.

O caminho percorrido para a realização dessa pesquisa precisa ser entendido a partir da minha experiência como profissional da referida instituição. Há oito anos atuamos como supervisor educacional, fato esse que tem facilitado o acompanhamento às ações pedagógicas desenvolvidas na escola, suas mudanças no foco do ensino e aprendizagem. Tendo em vista esse pressuposto, essa pesquisa assume um caráter de pesquisa ação, uma vez ser sujeito do processo de mudança. Como instrumentos metodológicos, elegemos a observação participante ao passo que acompanhamos os planejamentos e sua execução no cotidiano escolar. Além disso, foi considerada a análise das atividades produzidas pelos discentes na sala de aula. Paralelo a isso fundamentamos nossa pesquisa em referenciais teóricos de estudiosos sobre a temática da Educação do Campo.

Esse trabalho também faz parte de uma pesquisa monográfica que estamos realizando como conclusão do Curso de Graduação em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, cujo objeto de estudo é a análise do percurso realizado pelos sujeitos da escola quanto ao processo de discussão, construção e execução do seu Projeto Político Pedagógico na perspectiva da Educação do Campo.

O texto foi estruturado de modo que no primeiro momento fazemos uma discussão acerca da relação dos movimentos sociais do campo e Educação do Campo, ao qual chamamos de paradigma surgente; em seguida discutimos os princípios pedagógicos da Educação. Dando continuidade apresentamos a experiência da Escola Municipal de Educação Infantil e



Fundamental Tiradentes-Mari/PB que vem (re) discutindo seu currículo contemplando de modo significativo a realidade dos camponeses daquela localidade. Por fim, tecemos algumas considerações finais.

Movimentos sociais e Educação do Campo: paradigma surgente

Na década de 1990, a partir das pressões dos movimentos sociais do campo, surgem iniciativas institucionais para a criação de uma agenda voltada ao encaminhamento de políticas para a Educação do Campo, envolvendo seguimentos da sociedade organizada. No conjunto de suas lutas pela terra, pela agricultura familiar, pelo trabalho, pela vida e dignidade, acrescenta-se a educação.

Uma das mais importantes conquistas do conjunto das organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo, no âmbito da luta por políticas públicas educacionais, foi a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a qual resultou de uma reivindicação histórica dos movimentos sociais do campo que defendem a educação como um direito de todos e responsabilidade do poder público.

No conjunto das conquistas através das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, destacam-se uma série de elementos constituintes do paradigma da Educação do Campo que coadunam com a visão dos movimentos sociais do campo quanto à educação. Dentre esses se destacam: o reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo; a formação diferenciada de professores para professores que lecionam no campo; possibilidade de diferentes formas de organização da escola; a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais. Além disso, o uso de práticas pedagógicas contextualizada; a gestão democrática; a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados; a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais.

O paradigma da Educação defendido pelos movimentos sociais do campo para o campo brasileiro contrapõe ao paradigma da educação rural. Enquanto esse é pensado para os moradores do campo, aquele é gestado no próprio movimento social do campo.

O paradigma da educação rural é respaldado em uma cultura hegemônica que trata os valores, as crenças, os saberes do campo ou de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica imposto para o campo é respaldado nos currículos das escolas urbanas. Dessa forma, as políticas educacionais, os currículos não são pensados para o campo e sim para a cidade, a partir da produção industrial urbana, e apenas lembram-se do campo quando se lembram de situações “anormais”, das minorias, e recomendam adaptar as propostas, a escola, os currículos, os calendários a essas “anormalidades”.

O paradigma da Educação do Campo extrapola tais prerrogativas. Assume um compromisso com a vida, com a luta e com os movimentos sociais que buscam construir um país onde se possa viver com dignidade. Resgata o direito dos povos do campo à educação básica, pública, ampla e de qualidade. Portanto, se faz necessário considerar que enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pela população campesina, a rural se constitui em um projeto criado para essa. Desta feita os paradigmas projetam distintos territórios. Enfatizando esta questão, Caldart (2004, p. 26) afirma:

Um dos traços fundamentais que vem desenhando a identidade desse Movimento **por uma Educação do Campo** é a luta do povo do campo por políticas que garantam o seu direito à educação e uma educação que seja no e do campo. **No:** o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; **Do:** o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.



O processo de construção do paradigma da Educação do Campo ganhou desenvoltura especialmente a partir da 1ª Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, na cidade de Luziânia (GO), (FERNANDES e MOLINA, 2004).

A concepção de Educação defendida pelos movimentos sociais para as comunidades campesinas, segundo (CALDART, 2002), tem sua matriz em três referências: coaduna com os preceitos e idéias da Pedagogia do Oprimido de Freire, Pedagogia do Movimento e na Pedagogia da Terra. A primeira ratifica que são os próprios oprimidos, na sua vivência com o outro, na sua cultura, que se inscreve como sujeitos da sua própria educação, de sua própria libertação, e também na ênfase que dá à cultura como matriz de formação do ser humano. Nesse sentido, Freire propõe uma nova concepção da relação pedagógica. Não se trata de conceber a educação apenas como transmissão de conteúdos por parte do educador. Ao contrário, trata-se de estabelecer um diálogo, isso significa que aquele que se educa também aprende. Nesse pensador, a educação popular se inscreve como uma alternativa real e contra-hegemônica à educação formal (sistema) que historicamente não atendeu e não atende, com qualidade, os interesses da maioria da população. Desta feita, é a partir desses princípios que os movimentos sociais do campo dão especial atenção à educação destinada aos camponeses que vivem *no e do campo*.

Por sua vez a Pedagogia do Movimento compreende a dimensão formativo/educativa dos movimentos sociais quanto à participação das pessoas. Dessa forma, é imprescindível o aprendizado que as pessoas adquirem atuando como lideranças ou não nos movimentos sociais. Essas lições pedagógicas de formação crítica precisam ser incorporadas pela Educação do Campo, pois representa a formação necessária para que os cidadãos sejam capazes de atuar, de forma consciente e decisória nas suas respectivas comunidades.

Por fim, esse projeto educativo se afirma com as especificidades da Pedagogia da Terra. A Educação do Campo se afirma como intencional, pois educa e reeduca os povos que vivem no e do campo para que estes aprendam a conviver com a terra de maneira saudável e que possa cuidá-la, apreendendo dessas lições como cuidar do ser humano e de sua educação.

Não se trata, portanto de uma pedagogia específica, mas de aglutinar pedagogias, de modo que a educação aconteça na perspectiva de cultivar identidades, auto-estima, valores, memórias, saberes, sabedorias. Uma educação que se afirma com intencionalidade explícita: formar sujeitos capazes de resistir contra o atual modelo capitalista de uma situação social desigual, lutando pela conquista de outro projeto de desenvolvimento para o campo que, efetivamente, incluem todos e todas que estiverem dispostos a trabalhar e viver no e do campo.

Princípios pedagógicos da Educação do Campo

Enquanto proposta de educativa se faz necessário discutir alguns princípios norteadores da Educação do Campo definidos no texto-base da I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, que até hoje vem sendo referendados pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo do Ministério da Educação (GPTEC), e mais recentemente ratificados por estudiosos do mundo rural a exemplo de Caldart (2004).

O Princípio Pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana se articula como concepção de uma educação que respeita a cultura e a história de vida de cada camponês. Portanto emana de um currículo que incorpora toda a diversidade do campo. Dessa forma o currículo precisa incorporar essa diversidade. Portanto se faz necessário que a Educação do Campo seja alicerçada em um currículo contextualizado. O currículo contextualizado, segundo Souza (2005, p. 98), “fundamenta-se na idéia de que só é possível dar mais sentido ao processo ensino aprendizagem se construído considerando a historicidade dos sujeitos sociais, pautando-se na complexidade de tais processos históricos”.



As prerrogativas de primar, na Educação do Campo, o currículo contextualizado defendido pelos seus pesquisadores orgânicos respaldando-se numa perspectiva crítica da realidade vivida por homens e mulheres. Ancoram-se também na idéia freireana de educação a partir de Temas Geradores, de modo que essa proposta metodológica conte empreender a problematização das questões locais. Os temas geradores, na perspectiva desse pensador, atuam no processo de conscientização, na problematização da realidade vivida, para ampliar a visão do mundo compreendendo-a dialeticamente com as contradições que são intrínsecas à realidade permeada pela ideologia e cultura dominante. A conscientização “é o olhar mais crítico possível da realidade, que “des-vela” para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e ajudam a manter a realidade da estrutura dominante” (FREIRE, 1980, p.29).

O Princípio Pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo por sua vez articula através do diálogo como mediador, o processo de ensino e aprendizagem partindo do pressuposto do respeito pelo conhecimento adquirido pelos sujeitos ao longo do seu percurso de vida. Ainda nessa perspectiva, tais conhecimentos precisam garantir elementos que contribuam para uma melhor qualidade de vida do homem do campo independente do lugar em que este viva.

Como princípio da Educação do Campo, o diálogo assume relevante papel, pois é através dele que o homem, a mulher, a criança, o adolescente se educam juntos, reinventando seu mundo. Desse modo, o saber de todos passa a ser valorizado. É através do diálogo que se constituem as relações sociais do homem do campo que se estabelecem no cotidiano, na família, na escola, nas associações, em todos ambientes sociais. Ainda, na perspectiva de Freire (2005, p.91),

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo e a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se ao ato de depositar de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples trocas de idéias a serem consumidas pelos permutantes.

Como bem coloca o educador brasileiro, a relação dialógica se constitui a partir da necessidade existencial do ser humano, assume relevante importância no processo ensino-aprendizagem, como meio de problematização, de reflexão e apreensão dos conteúdos e do mundo.

O Princípio Pedagógico dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem, desta feita, reconhece que a educação das pessoas não ocorre apenas no interior da escola. Acontece nas relações estabelecidas pelos sujeitos na sociedade. Nas formas de organização se vivencia o direito de relacionar-se com a terra como cultura através dos diferentes conhecimentos e raízes históricas. Dessa forma a sala de aula é um espaço específico de sistematização, análise e de síntese das aprendizagens constituindo-se num local de encontro das diferenças, pois é nelas que se produzem novas formas de ver, estar e se relacionar com o mundo.

O respeito à temporalidade do homem do campo é outro princípio que também se faz necessário, pois estabelece uma interlocução com suas formas de produção, respeitando determinadas peculiaridades, uma vez que em cada comunidade tem seu ritmo de produção e cultura. O paradigma da temporalidade se opõe ao modelo capitalista, que em nome de uma produção respaldada no lucro imediato, considera os trabalhadores camponeses como atrasados e improdutivos, incompatível com o progresso, pois o que interessa é a produção em larga escala, independente do subdesenvolvimento e fome que produz.

A recuperação das temporalidades deve ser incorporada pela Educação do Campo. E esse processo é justificado através de dois mecanismos: O primeiro evidencia a possibilidade de produzir conhecimento com qualidade em diferentes temporalidades sem desrespeitar o ritmo e a cultura de cada grupo social e o ambiente físico. O segundo repousa na própria devolução da



temporalidade dos sujeitos valorizando os seus ciclos e os ciclos de vida na terra por meio de conhecimentos e estratégias. (JESUS, 2004, p.120).

Prosseguindo, o Princípio Pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos é reforçado pelo artigo 6º das Diretrizes Operacionais que determina o regime de colaboração entre os entes federados na oferta de educação aos povos do campo. Além disso se contrapõe à falta de idéia de que a escola urbana é melhor, respaldada no determinismo geográfico que regula a qualidade da Educação do Campo. Desta feita a Escola no e do Campo tem que proporcionar aos seus educandos e educandas o direito de optar, como cidadãos e cidadãs, sobre o lugar onde desejam viver. Isso significa, portanto, inverter a lógica de que apenas se estuda para sair do campo.

Por fim, o Princípio Pedagógico da Educação do Campo como estratégia para o desenvolvimento sustentável reinventa o campo através de suas potencialidades. Desta feita, precisa-se estabelecer o vínculo da educação com o projeto de desenvolvimento social. Tais prerrogativas coadunam com Caldart (2004) quando afirma que a Educação do Campo participa do debate sobre desenvolvimento, assumindo uma visão de totalidade, em contraposição à visão setorial e excludente que ainda predomina em nosso país; e reforçando a idéia de que é necessário e possível fazer do campo uma opção de vida, vida digna. Portanto, o projeto de Educação do Campo precisa articular-se ao projeto popular de Brasil e com um projeto popular de desenvolvimento do campo.

Da intenção à ação: rediscutindo o currículo e o ensino da Escola Tiradentes

A Escola Municipal Tiradentes, apesar de, geograficamente, estar localizada num Assentamento da Reforma Agrária, não contemplava no seu Projeto Político-Pedagógico – PPP a proposta de ensino baseada nos princípios da Educação do Campo, anteriormente discutidos, ou seja, a escola não tinha a identidade de uma escola do campo.

A participação dos profissionais da escola no Curso de Extensão e Formação Continuada de Educadores do Campo através de Oficinas Pedagógicas⁵¹ representa o marco inicial da rediscussão do currículo da escola e, por consequência, redimensionamento da prática pedagógica. Essa afirmação se respalda na necessidade colocada pelos docentes em rediscutir o atual Projeto Político da Escola, uma vez este ter sido elaborado anterior às oficinas e, por conseguinte, não contemplava esse novo fazer educativo que vem sendo inserido cotidianamente na prática pedagógicas da referida instituição.

Fica também evidenciado que a prática docente começa a respaldar-se a partir da realidade do aluno, isto é, considerando seus conhecimentos, sua cultura, sua historicidade, aproximando-o cada vez mais da proposta de formação defendida pelos movimentos sociais do campo que forme o cidadão para viver no e do campo. Nesse sentido, uma das práticas que merece destaque é a Inserção de **Temas Geradores**⁵² significativos à vivência comunitária dos discentes na proposta curricular da escola.

O trabalho com temas geradores evidencia a reflexão da prática docente ancorada em um novo pensar e fazer educativo. Desta feita, os problemas vivenciados pelos moradores do Assentamento passaram a ser elementos de discussão no planejamento da escola e por sua vez estão sendo integrado ao currículo da mesma. Assim, o ato de planejar tomou novos rumos, uma

⁵¹ Projeto vinculado à UFPB coordenado pela Profa. Dra. Maria do Socorro Xavier Batista (DFE-CE), que tem por objetivo contribuir para a construção do Projeto Político Pedagógico da escola e para a melhoria do processo ensino-aprendizagem que nela se efetiva através da formação continuada dos professores, fundamentada nos pressupostos da Educação Popular do Campo através de oficinas pedagógicas.

⁵² Um ensino fundamentado na prática se constitui em começar identificando os principais desafios e as necessidades da comunidade de que faz parte a escola, fazendo deles a matéria-prima básica para organizar as atividades pedagógicas de ensino e aprendizagem. (Dossiê MST Escola, p.83).



vez ser respaldado nas demandas dos educandos, situando-os em seu contexto social e histórico. A decisão de incorporar os Temas Geradores no currículo da escola se deu a partir da necessidade de contemplar problemas vivenciados pela comunidade do assentamento.

Inserir os temas geradores no currículo da escola partiu das nossas discussões nas oficinas pedagógicas em privilegiar situações de aprendizagem significativas aos discentes, considerado também que o próprio Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, defende o ensino fundamentado essencialmente na prática.

A experiência foi iniciada com o tema gerador “solo”. A partir desse tema, no planejamento, foram elencados pelos participantes os seguintes tópicos a serem desenvolvidos em sala de aula: Conceito de solo, adubo orgânico e inorgânico, alimentação e queimadas. A esses, outros foram acrescentados durante o desenvolvimento das aulas.

Em sala de aula foi feito o levantamento de conhecimentos prévios dos alunos acerca do tema; confecção de cartazes ilustrativos (Figura 1) e de jogos (quebra-cabeça para a educação infantil), bem como sua utilização; produção de textos; visita às plantações no Assentamento para observar a lavoura e entrevistas realizadas aos agricultores acerca do tipo de adubo por ele utilizado; (Figura 2) preparo de um canteiro de plantas em diferentes tipos de solo para observar o seu desenvolvimento; palestra e aula de campo com um técnico agrônomo em que foram abordadas, na prática, questões relevantes quanto ao preparo do solo para o plantio, tipos e composição do solo apropriado para a lavoura e recolhimento de amostras para utilização de canteiros na escola.



Figura 1 – Exposição de cartazes-Tema gerador solo
Fonte: Arquivo da escola



Figura 2 – Aula de campo-Tema gerador solo
Fonte: Arquivo da escola

Além do tema gerador solo, outros foram trabalhados: reserva ambiental, lixo, água, e atualmente, agricultura familiar.

Por fim, vale salientar que, na concepção dos docentes e até mesmo dos discentes, essas atividades têm contribuído para dar um novo sentido ao processo de ensino e aprendizagem. Na avaliação de um dos professores “esse novo modo de desenvolver as aulas tem dado outro rumo ao ensino”.

Esse novo fazer educativo no cotidiano da escola, a nosso ver se constitui numa certa originalidade pedagógica, uma vez não termos conhecimento de outras experiências dessa natureza em nossa região. O exemplo, contudo, se reconhecido e valorizado pelas autoridades locais, pode servir de referência, para desenvolver políticas públicas de formação continuada específica contemplando a discussão da proposta metodológica da Educação do Campo.

Considerações



Fica evidenciado, a partir da pesquisa, que implantação da proposta metodológica da Educação do Campo no currículo da Escola Tiradentes, apesar de estar em fase inicial, representa um avanço significativo no campo da Educação do Campo uma vez que os primeiros passos, mesmo que lentos, estão sendo dado.

A ressignificação da prática docente através do currículo representa um considerável avanço naquilo que é discutido e considerado pelos movimentos sociais como necessário às escolas do campo.

Como anteriormente mencionado, tudo começou a partir do envolvimento da equipe docente e administrativa no Curso de Extensão Formação Continuada de Educadores do Campo através de Oficinas Pedagógicas ligado a UFPB. Podemos afirmar, portanto, que a prática das leituras nesses encontros gerou discussões no caminho do trinômio AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO a partir do momento que percebemos o currículo que outrora ancorava a prática docente descontextualizado com as nossas vivências.

Digamos que todo esse movimento despertou-nos a necessidade de rediscutir o Projeto Político-Pedagógico da instituição no sentido de contemplar os princípios metodológicos da Educação do Campo. Nesse contexto de mudanças, vale também ressaltar a ressignificação do ato de planejar. Esse momento tem sido destinado para discutir os problemas do Assentamento na perspectiva de incorporá-los na ação pedagógica da sala de aula no sentido de instigar, nos educandos, a reflexão crítica do seu contexto social e histórico resgatando a cultura, os valores históricos, a identidade de camponês.

Por fim, ficou ainda entendido que esse processo de ação-reflexão-ação feito pelos professores da Escola Municipal Tiradentes que tem gerado substantivas mudanças estruturais no currículo e, por consequência na metodologia, pode servir como referência para viabilizar políticas de formação continuada específica em Educação do Campo para os docentes que atuam nas escolas localizadas em áreas rurais.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 9.394/96. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma política nacional de educação do campo-GPTEC:** Caderno de Subsídios-Educação do Campo. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: Traços de Uma Identidade em Construção. In: KOLLING, E. Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, R. Salete (orgs). **Por Uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas.** Vol. 4. Brasília, 2002.

_____, Roseli Salete. Elementos para a construção do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. e JESUS, Sônia M. S. Azevedo de. (orgs). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo.** Vol. 5. Brasília, 2004.

CNE/CEB. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução nº 01, de 03 de abril de 2002.

CONFERÊNCIA, Por uma Educação Básica das Escolas do Campo. Texto-Base. Brasília, 1998.

FERNANDES, B. Mançano e MOLINA, M. Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. e JESUS, Sônia M. S. Azevedo de. (orgs). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo.** Vol. 5. Brasília 2004.



FERNANDES, B. Mançano. Por Uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, Miguel. FERNANDES, B. Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social no Campo**. Vol.2. Brasília, 1999.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. 46 ed.: Paz e Terra, 2005.

JESUS, Sônia M. S. Azevedo de. Questões Paradigmáticas da Construção de um Projeto Político da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. e JESUS, Sônia M. S. Azevedo de. (orgs). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Vol. 5. Brasília, 2004.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Dossiê MST escola**. Documentos e Estudos 1990 – 2001. ITERRA, 2005.

PORTO, Tânia Maria Esperon. **A organização do trabalho na escola: pedagogia da comunicação**. Presença pedagógica. Vol. 06, nº 35. Setembro/outubro 2000.

SOUZA, Ivânia Paula Freitas de. **A gestão do Currículo Escolar para o desenvolvimento humano e sustentável no semi-árido brasileiro**. São Paulo: Peirópolis, 2005.

TEXTO BASE. I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica Campo. Por Uma Educação Básica Campo. In: KOLLING, Edgar Jorge. NERY, Ir. MOLINA, M. C. **A Educação Básica e o Movimento social do Campo**. Vol.1.1999.



EDUCAÇÃO DO CAMPO: PRÁTICAS EDUCATIVAS FORTALECEDORAS DE UM PROJETO CONTRA-HEGEMÔNICO DE SOCIEDADE

Lucílio Marinho da COSTA
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
LUCINETE GADELHA DA COSTA
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
ANA CLÁUDIA DA SILVA RODRIGUES
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Introdução

A Educação do Campo como um novo paradigma educacional fruto da resistência à lógica capitalista é uma discussão recente desenvolvida a partir das lutas dos movimentos sociais. Nesse cenário, é urgente repensarmos a necessidade de um maior relacionamento entre os sistemas escolares, movimentos sociais e universidades, o que torna importante a discussão sobre a Educação do Campo do ponto de vista de sua historicidade, seus desafios de ordem pedagógica e política e perspectivas que se vislumbram nas novas condições históricas.

Dante da condição em que nos encontramos, nos perguntamos como conviver com em uma sociedade excludente sem compactuar com esta realidade, recuperando ou fortalecendo uma perspectiva de educação emancipatória? Essa é uma das questões norteadoras deste olhar a respeito da educação do Campo como fortalecedora de um novo paradigma educacional.

Nosso trabalho se inscreve como pesquisa bibliográfica na perspectiva de aproximarmos teoricamente das discussões feitas a respeito da Educação do campo por pesquisadores orgânicos comprometidos com a causa do camponês que, como nós, acreditam na emancipação do homem do campo pelo viés da educação.

Estruturalmente organizamos o texto em três reflexões: os Movimentos Sociais e a Educação do Campo; a Educação do Campo: as contradições e possibilidades de construção de uma educação para além do capital; a educação do campo como promotora da nova Identidade Camponesa e, por fim teceremos algumas considerações finais.

1. Os Movimentos Sociais e a Educação do Campo

A força de luta dos movimentos sociais do campo, em especial o Movimento dos Sem Terra - MST, para o reconhecimento da problemática da Reforma Agrária e da educação de seus militantes, contribuiu fortemente para trazer à tona preocupações, interesses e até novas políticas públicas. O Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, contudo, vêm se constituindo em espaços privilegiados de resistência, de luta e, consequentemente, de organização de um saber que traduz a realidade de seus atores. (DAMASCENO e BESERRA, 2004).

É inegável o protagonismo do Movimento dos Sem Terra - MST, na luta por justiça social, respeito, dignidade e melhor qualidade de vida para os agricultores, especialmente aqueles que serviam de mão - de - obra para enriquecimento alheio, sem nenhuma perspectiva de liberdade. Nesse contexto a educação assume um papel preponderante como um meio de desocultar os ideais hegemônicos de grupos que tem no camponês um instrumento de acúmulo de capital.

O reconhecimento dos problemas da educação nas áreas rurais e compreendendo a sua importância como meio para o desenvolvimento humano, social, econômico em bases sustentáveis, solidárias e igualitárias, os movimentos sociais do campo se articulam em torno de reivindicações que visam propor uma educação de qualidade. Essa educação deve ter um caráter



específico para a realidade do homem que vive no e do campo, no sentido de que ela contribua na constituição e afirmação da identidade camponesa, da valorização da vida no campo. (BATISTA, 2007)

Faz-se necessário, portanto, salientar que no campo da Educação do Campo, os movimentos sociais, pressionando por políticas públicas, reconhecem o quanto fez avançar a educação no que se refere às políticas públicas de âmbito nacional para a área. Uma das mais importantes conquistas do conjunto das organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo, no âmbito da luta por políticas públicas educacionais, foi a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a qual resultou de uma reivindicação histórica dos movimentos sociais do campo que defendiam naquele momento e continuam defendendo a educação como um direito de todos e responsabilidade do poder público.

A presença dos movimentos sociais do Campo⁵³, Portanto, tem assumido um relevante papel pressionando os governos, nas três esferas, pela garantia do cumprimento das determinações propostas nas Diretrizes. As conquistas já alcançadas⁵⁴ têm facilitado o pensar e o fazer Educação do Campo no campo.

Essas conquistas legais no campo da Educação do Campo, na verdade, representam uma caminhada de lutas e reivindicações que os movimentos sociais do campo historicamente têm colocado como pautas de bandeiras de lutas em prol do homem do campo. Por isso, esses movimentos têm participado desde a discussão, o planejamento e acompanhamentos dessas ações em todo o país.

Miguel Arroyo, ao prefaciar o primeiro volume da coleção *Por uma Educação Básica do Campo* afirma contundentemente que “é impossível pensar na educação do campo sem referi-la aos sujeitos concretos, históricos, à infância, à adolescência, à juventude, aos adultos que vivem e constituem humanos”. Contudo, a educação pensada a partir dessa lógica, reconhece o homem, a mulher, a criança camponesa como seres humanos que têm o direito à educação de qualidade que possa servir de fato como meio de emancipação da condição de subordinação à lógica do capital “selvagem” que os reconhecem como pessoas.

Podemos considerar que a gênese do Paradigma da Educação do Campo deu-se no Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), promovido em julho de 1997, em Brasília, pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em parceria com diversas outras entidades como a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), entre outras. Desse encontro além de surgir a idéia da realização da 1ª Conferências Nacional por uma Educação Básica do Campo, acontece também a substituição do termo *Educação Rural por Educação do Campo* (FERNANDES e MOLINA, 2004).

Há princípio, se analisado apenas no campo semântico, a mudança do termo Educação Rural para Educação do Campo não representa mudanças significativas. Entretanto, no campo político, essa mudança representa o início de um novo paradigma de educação.

O paradigma da Educação do Campo assume um compromisso com a vida, com a luta e com os movimentos sociais que buscam construir um país onde se possa viver com dignidade. Resgata o direito dos povos do campo à educação básica, pública, ampla e de qualidade. Portanto, se faz necessário considerar que enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pela população campesina, a rural se constitui em um projeto criado para essa. Desta feita os paradigmas projetam distintos territórios. Enfatizando esta questão, Caldart (2004, p. 26) afirma que:

⁵³ Mais uma vez destaca-se o protagonismo do Movimento dos Sem Terra (MST) na luta pelo cumprimento do que determina as Diretrizes.

⁵⁴ Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA; Programa Sabres da Terra; Abertura de cursos superiores com área de aprofundamento na Temática do campo, dentre outros.



Um dos traços fundamentais que vem desenhando a identidade desse Movimento **por uma Educação do Campo** é a luta do povo do campo por políticas que garantam o seu direito à educação e uma educação que seja no e do campo. **No:** o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; **Do:** o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Nesse sentido, a construção de um novo paradigma de educação para as escolas do campo, não se trata de propostas feita em gabinete por pedagogos bem intencionados, como historicamente acontecia e infelizmente ainda acontece.

2. Educação do Campo: as contradições e possibilidades de construção de uma educação para além do capital

Na América Latina verificamos que há décadas buscam implementar propostas pedagógicas que possam contribuir para transformar os índices de analfabetismo, "abandono" e reprovação escolar, especialmente, para os filhos das classes menos favorecidas economicamente, que têm ficado à margem do usufruto de direitos constitucionalmente conquistados.

Os representantes dos movimentos sociais das comunidades campesinas, neste contexto, lutam por políticas públicas específicas para que essa população tenha seus direitos garantidos quanto à educação popular do campo.

A classe dominante deseja que a escola esteja a serviço dos seus interesses: qualificar mão-de-obra submissa. A classe trabalhadora deseja que a escola esteja a serviço dos seus interesses que é ter acesso a um conhecimento útil que possa contribuir numa efetiva participação social. Como esses dois interesses são opostos, isso acaba por desencadear um conflito, uma luta de classes, uma disputa de projetos de educação e de escola. Inserem-se nesta perspectiva as proposições dos movimentos camponeses em defesa de uma Educação do Campo. Nesta perspectiva. Molina afirma, (2004, p.19),

O movimento inicial da Educação do Campo foi o de uma articulação política de organizações e entidades para denunciar a luta por políticas públicas de educação no e do Campo, e para a mobilização popular em torno de outro projeto de desenvolvimento. Ao mesmo tempo tem sido um movimento de reflexão pedagógica das experiências de resistência camponesa, constituindo a expressão, e aos poucos o conceito de educação do campo.

A escola aparece como espaço de resistência, onde a ação de professores e alunos pode contribuir para a transformação da lógica capitalista. Na proposta da pedagogia libertadora a escola torna-se um espaço de transformação social quando reflete os conteúdos a partir dos problemas enfrentados pelo aluno no seu cotidiano para que ele possa compreender criticamente a prática transformadora da realidade que o cerca.

Nesse sentido a Educação do Campo configura-se como um projeto contra hegemônico apresentando inúmeros desafios e construindo perspectivas de fortalecimento da construção do conhecimento e da prática social do aluno, ou seja, construindo conhecimento capaz de quebrar com essa hegemonia.

A educação do campo não pode ser entendida deslocada do conceito de educação popular. Sabemos que a educação popular nasceu fora da escola, mas como concepção de educação, ela teve e tem grande influência na educação escolar. A educação popular faz opção pelo resgate da função social da educação através de um novo projeto de sociedade.



A partir dessa afirmação surge uma: o que é Educação Popular? Para responder a este questionamento trazemos a contribuição de Melo Neto (1999) que nos diz: Ao frisar o terno Popular em educação aparece a necessidade de reconstrução do paradigma educacional vigente, ou seja, o termo popular carrega um posicionamento político e filosófico considerando que a grande maioria da população não participa do acesso aos bens culturais, trazendo à tona a dimensão social da educação, deixada de lado na maioria dos processos educacionais.

A Educação Popular nesta perspectiva é entendida como um processo de conscientização, que contribui para a organização das pessoas das classes populares na defesa de seus direitos e na busca de uma sociedade mais justa. Entendemos, pois, que não haverá esse tipo de educação sem haver o comprometimento com um projeto transformador desta sociedade, onde a exploração persiste. Trata-se, assim, de uma ação política, ou seja, uma ação político-pedagógica, organicamente engajada nas lutas sociais populares.

No movimento social por uma educação no campo, assumem um compromisso de promotora da nova Identidade Camponesa formando cidadãos capazes de transformar o meio em que vive reivindicando políticas públicas no processo de formação humana.

O educador que busca fundamentar sua prática na direção dessa perspectiva há que fazer uma mudança de atitude, uma revolução conceitual. Precisa compreender que as mudanças na educação escolar, não dependem de aspectos isolados como a eficácia de novos métodos e teorias revolucionárias. A mudança é de caráter eminentemente filosófico é um comprometimento pessoal com uma proposta de educação inclusiva, possível a partir da elaboração de respostas a duas questões fundamentais: que tipo de ser humano e de sociedade a nossa prática pretende formar?

A Educação do Campo contrapõe-se ao projeto neoliberal para a educação. Se ancorado em uma matriz filosófica dialética Marxista pode configurar-se numa possibilidade de revolucionar a educação, viabilizando um Projeto Político-Pedagógico efetivo.

A fonte Marxista na educação pode ser entendida, portanto, como uma escola comprometida com a classe trabalhadora que busca a formação integral de seus homens e mulheres, divulgadora dos valores e princípios da nova ordem socialista, pensada a partir do método dialético. O método dialético irá revolucionar a compreensão sobre a educação formal [...]. (KRUG, 2002, p. 122).

Esse compromisso da escola no processo de humanização poderá conduzi-los a uma participação na luta concreta por mudanças na sociedade como um todo e dos educandos em particular, o que transforma o ato educativo num ato político. Para Freire, ensinar exige consciência do inacabado, ou seja, reconhecer que o conhecimento está sempre em construção, assim como o saber do professor. Neste sentido educar significa buscar sempre um novo, mesmo que este novo traga o risco.

É através das práticas pedagógicas que se desenvolvem no espaço escolar que os educadores ensinam aos educandos a compreenderem o mundo em que vivem mostrando-lhes a realidade e como ela passa a interferir no seu dia-a-dia. Educar é construir e fortalecer identidades; desenhar rostos, formar sujeitos. Isso tem a ver com valores de vida, memória, cultura. Neste sentido, os conteúdos curriculares trabalhados nos assentamentos devem possibilitar a construção de uma visão crítica desta realidade.

No contexto social e cultural do homem do campo, o professor não poderá desenvolver sua prática pedagógica sem criar uma perspectiva metodológica voltada para a realidade local. Dessa forma, evidenciamos que um dos grandes desafios desta prática configura-se na concretização de uma proposta de formação do professor que possibilite a sustentação/efetivação da educação do campo, enquanto um novo paradigma educacional.



A educação possibilita a compreensão da estrutura da sociedade na qual estamos inseridos, o porquê das transformações que nela se processam e contribui para que deixemos de ser simplesmente expectadores inconscientes do processo social para nos tornarmos protagonistas atuantes na sociedade.

Ao mesmo tempo, confirma que a educação não é neutra, mas é revestida de intencionalidade, seja para a emancipação dos indivíduos, fornecendo-lhes o conhecimento necessário para a sua libertação, seja para mantê-los submissos à classe dominante.

Revela-se aí, outro aspecto da educação: seu caráter contraditório. A sociedade capitalista quer homens com iniciativa própria, responsáveis, competentes na sua especialidade e dóceis ao sistema capitalista, algo que a educação torna possível. O professor pode optar por educar de acordo com os interesses da burguesia ou, ao contrário, educar politicamente dando subsídios aos indivíduos para que descubram as verdadeiras razões pelas quais as desigualdades sociais acontecem e levando em consideração o saber internalizado da criança procurando articulá-lo com saberes e práticas novas.

A questão política se dá na interligação da natureza do processo pedagógico e do processo político. O processo pedagógico estabelece uma nova posição do sujeito diante do objeto apreendido por ele, enquanto que a prática política tendo seu significado utiliza-se da pedagogia como um processo educativo, pois, o sujeito precisa aprender para optar. A atitude de escolha já implica uma opção política, dessa maneira não existe a neutralidade da ação pedagógica.

Por maior que seja o poder das grandes economias que comandam o mundo globalizado não podemos deixar de projetar nosso sonho e transformá-lo em luta pela concretização de outra realidade. A luta por uma educação consciente é travada todos os dias pelos educadores que sabem e acreditam na importância desta para a transformação da realidade social em que se encontra o homem do campo.

3. A educação do campo como promotora da nova Identidade Camponesa

O debate da relação campo-cidade, rural-urbano perpassa todas as reflexões sobre a Educação do Campo, vimos anteriormente. Para Arroyo (2004, p. 69) esta relação vai mais além, pois, a educação está arraigada ao movimento social “ela está sendo construída porque há um movimento social no campo acontecendo. Ele é educativo.” Continuando, este autor propõe um olhar sobre o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos.

Por isso a educação deve ser encaminhada em uma perspectiva mais justa e democrática. Como afirma Brandão (1985) ao sugerir que a educação mais justa e democrática deve ser dirigida “aos setores menos favorecidos da sociedade” como forma compensatória de tornar legítima e reciclada a necessidade política de preservar pessoas, famílias, grupos, comunidades e movimentos populares fora do alcance de uma verdadeira educação. Para o autor, a educação procura ser, a afirmação da possibilidade de emergência de nova educação ‘para o povo’ - o que importaria a reprodução legítima de duas educação – mas a da necessidade da utopia de transformação de todo o projeto educativo a partir do ponto de vista e do trabalho dos grupos populares.

Segundo Arroyo (2004), os sujeitos da educação do campo são os sujeitos do Campo. No campo estão milhões de brasileiros, da infância até a terceira idade, que vivem e trabalham no campo como: pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bôia-fria, entre outros. Herdeiros das tradições e da cultura dos povos antigos que se relacionavam com a terra, herdeiros segundo Pereira (2008) “dos povos da floresta”.



E essa herança é que estabelece a relação do camponês com a terra e consequentemente, com a vida. Uma relação de conservação da vida que está estruturada em bases bastante consistente, na terra. É necessário conhecer para poder produzir, é necessário aprender a respeitar a terra para poder cada dia mais está ligado a ela. Mas esse conhecimento não se passa na escola, na escola não se aprende a sentir o cheiro da terra, o cheiro da chuva. Na escola não se comprehende a felicidade do camponês, após meses de espera, ao ouvir o som dos primeiros pingos de chuva a correr na terra, mesmo estando distante, vivendo na cidade, os filhos da terra não esquecem sua mãe terra, não esquecem suas raízes. E esse saber é além de tudo prático.

Um saber não pode ser ensinado fora da prática. A pedagogia camponesa é, essencialmente, a pedagogia da prática. Não tem lição escrita em capítulos separados. Não é só saber técnico de produção. É saber social de relação, que se dá no compadrio, no roçado, nas farinhadas, nos mutirões, nas feiras, nas caçadas, nas pescarias, nas festas, no silêncio, na espera. O filho indo junto com o pai, vendo o pai negociar com o vizinho, negociar com o patrão, com o compadre. Aprende-se ao longo da vida. (PERREIRA, 2008)

Por isso, temos que reconhecer a existência do campo, ver sua realidade histórica, ver seus sujeitos. Ver a educação como ação para o desenvolvimento humano e a formação de sujeitos. Arroyo (2004) afirma que, a grande finalidade da ação educativa é ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte, “*o campo tem diferentes sujeitos; são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas*”. Porém, para ele estas diferenças não apagam nossa identidade comum: somos um só povo; somos a parte do povo brasileiro que vive no campo e que historicamente tem sido vítima da opressão e da discriminação, que é econômica, política, cultural.

Caldart (2002) defende que os *sujeitos da educação do campo são sujeitos do campo*, por isso a necessidade de compreensão dos governantes de que as pessoas que vivem no campo formam uma identidade comum. São pessoas que vivem, trabalham, estudam, rezam, brincam, namoram se divertem, ou seja, tem uma relação com o campo que não se deve menosprezar, vivem e convivem com pessoas que compartilham com suas idéias e gostam do lugar, da terra. Por isso, o papel da educação no campo tem que ser invertido, para que ela prepare a juventude para viver no campo, e não para fugir do campo, como acontece hoje.

Outro aspecto que devemos considerar é que *a educação do campo deve ser construída vinculada às lutas sociais do campo*. Uma vez que os sujeitos do campo são, hoje, vítimas dos séculos de opressão em que seus antepassados viveram e mesmo assim lutam e resistem bravamente. São eles frutos da luta e de milhares de anos resistência. Não se pode esquecer a história do povo, não se pode esquecer os mártires, os lutadores do povo, os sonhos dos jovens, a esperança das crianças, nem a conformação dos idosos. A educação do campo tem que celebrar a luta, a resistência, a vida.

A educação do campo se faz no diálogo entre os seus diferentes sujeitos (Caldart, 2008). E estes povos, segundo Pereira (2008, p.34) são *herdeiros diretos dos povos da floresta e dos povos do deserto*. São formados por agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavadores, sem-terra, bôia-fria entre outros. São homens e mulheres, que pensam de diferentes formas, com religiões diferentes, visões de mundo diferentes, diferentes formas de conceber de viver a realidade, porém que se respeitam e compartilham uma identidade comum. E por isso, não pode se sujeitar a qualquer educação, feita de qualquer forma e para qualquer um. A educação do campo tem que respeitar estas características e promover esse diálogo. Somos diferentes, mas iguais nos direitos. Não podemos tornar as diferenças em fontes de desigualdades.



As lutas e reivindicações dos movimentos sociais foram contempladas na Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Em seu artigo 2º, parágrafo único que prevê:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade. Ancora-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Ao aprovarem as diretrizes, os movimentos sociais conseguiram ainda que as propostas pedagógicas dos cursos das escolas do campo contemplem a diversidade dos povos respeitando as dimensões sociais, culturais, políticas, econômicas, de gênero, entre outras. Como também que na elaboração das suas propostas pedagógicas os momentos de aprendizagem contemplem a formação cultural, política e organizativa dos educandos.

Por fim, gostaríamos de destacar a intencionalidade política e pedagógica da Educação do Campo, que segundo Caldart (2004) deve observar pelo menos três aspectos que a escola deveria trabalhar com mais ênfase para ajudar no cultivo de identidades: Auto-estima, Memória e resistência cultural e Militância social.

É preciso refletir permanentemente sobre a intencionalidade educativa da escola nesta perspectiva, e olhar para os detalhes do seu ambiente educativo tendo presente que grande parte das pedagogias e das didáticas que conhecemos se movimentam no sentido inverso, que é o do individualismo e da alienação social, ainda que seus discursos às vezes se manifestem pela transformação e pelo humanismo. Porém não podemos esquecer que, segundo Caldart (2004),

As identidades se formam nos processos sociais. O papel da escola será tanto mais significativo se ela estiver em sintonia com os processos sociais vivenciados pelos seus educandos e educadores, e se ela mesma consegue se constituir como um processo social, cumprindo a tarefa da socialização de que tratamos antes, capaz de ajudar a construir e fortalecer identidades.

A Educação do Campo deve, pois, incluir em seu debate político e pedagógico a questão de que saberes é mais necessário aos sujeitos do campo, e pode contribuir na preservação e na transformação de processos culturais, de relações de trabalho, de relações de gênero, de relações entre gerações no campo; também que saberes podem ajudar a construir novas relações entre campo e cidade. Além disso, é preciso discutir sobre como e onde estão sendo produzidos os diferentes saberes. A partir de então se faz necessário discutir qual a tarefa da escola em relação a cada um deles, e também que saberes especificamente escolares pode ajudar na sua produção e apropriação cultural.

Considerações finais

Poderíamos dizer que existem várias experiências ricas no campo da Educação Popular e neste texto destacamos a Educação do Campo como uma proposta pedagógica constituída de um sistema aberto de trabalho educacional detentor de uma filosofia que, por sua vez, pressupõe uma teoria do conhecimento, metodologias dessa produção de conhecimento, conteúdos e técnicas de avaliação, sustentada por uma base política.

Dessa forma, entendemos que realizar uma prática pedagógica comprometida com as camadas populares exige, de nós educadores, conhecimento e clareza da relação existente entre o que se deseja construir e o que estamos construindo cotidianamente no espaço de trabalho. Para fortalecermos a existência de um currículo crítico pautado em uma perspectiva de um projeto de



caráter emancipatório exige um estar consciente de seu papel social, gerador de novas mentalidades voltadas para um pensar que só terá êxito fortalecido por um processo dinâmico mediado por uma gestão de caráter coletivo/participativo.

Por fim, nessa perspectiva, acreditamos está sendo construída a educação do camponês, como co-autora desta nova identidade do homem do campo. E por isso, acreditamos que o papel das Universidades, é de fundamental importância para que se possa debater a viabilidade dos projetos e difundir a proposta lançada pelos coletivos de educação dos movimentos sociais do campo que sonham construir uma educação voltada para a realidade dos sujeitos do campo.

Referências

- ARROYO, Miguel G., (2004). Por um tratamento público da Educação do Campo. In. MOLINA, C. M., JESUS, S. M. S. A. (orgs). *Por uma educação do campo: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes.
- BATISTA, Maria do Socorro Xavier. *Movimentos Sociais e Educação do Campo (Re) construindo Território e a Identidade Camponesa*. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes. P e
- BRANDÃO, Carlos R., (1985). *Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense.
- CALDART, Roseli S., (2004). Elementos de um projeto político pedagógico da Educação do Campo. In. MOLINA, C. M., JESUS, S. M. S. A. (orgs). *Por uma educação do campo: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes.
- CNE/CEB. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução nº 01, de 03 de abril de 2002.
- DAMASCENO, Maria Nobre, BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. Disponível em: Educ. Pesqui., 2004 - SciELO Brasil ... 2004. doi: 10.1590/S1517-97022004000100005. ARTIGOS DE REVISÃO. Acesso em 05 de setembro de 2008.
- KOLLING, Edgar J., (1999). In. KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. (orgs) *Por uma educação básica do campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo. (Coleção por uma educação básica do campo, V. 1).
- KRUG, Andréa. *Ciclos de Formação: uma proposta transformadora*. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- MELO NETO, Francisco de, SCOCUGLIA, Afonso Celso (org.). *Educação popular: outros caminhos*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1999.
- MOLINA, Mônica Castagna, JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo. *Por uma Educação do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional, 2004.
- MST. SETOR DE EDUCAÇÃO. Como fazer a escola que queremos. Caderno de Educação nº1, 1992. In: Dossiê MST Escola. Documentos e estudos 1990-2001. Caderno de educação nº13, agosto de 2005.
- PEREIRA. Antonio A., (2008). *Pedagogia camponesa na Paraíba: Das ligas camponesas aos assentamentos rurais*. Tese de doutorado. Pós-graduação em Educação da UFPB.



LEITORES (NÃO) PROFICIENTES: A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Luciene Reinaldo Ribeiro da SILVA

Renato Leitão TOMAZ

Rosa Leite da COSTA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

1. Palavras iniciais

A formação de um leitor depende, em grande parte, de seu interesse particular, mas à escola cabe promover ou zelar por tal interesse. A leitura mais do que uma necessidade é um direito de todo cidadão, ela informa, diverte, orienta, promove oportunidades e abre a mente ao conhecimento.

Nestes termos, acreditamos que, ao contrário do que, comumente, se pensa, a leitura, na escola, não deve ser um propósito apenas das aulas de língua portuguesa, ela deve ser uma preocupação de todas as áreas do conhecimento, pois todas elas partem do princípio de que a compreensão dos conteúdos de trabalho é algo indispensável, o que coloca a importância da leitura pelo menos no nível da compreensão, o que nem sempre é a mesma coisa de interpretação, embora a escola tome sempre essas duas habilidades como sinônimas.

É por essa necessidade, bem como por esse direito que têm todas as pessoas que chegam à escola (e as que não chegam também), que, em se tratando de um ensino preocupado com o desenvolvimento da leitura, o objeto deste só pode ser o texto. O ensino de língua portuguesa, nesse sentido, por sua própria natureza, não pode desconsiderar essa realidade. Seu objeto de trabalho deve ser mesmo o texto, visando o desenvolvimento da competência comunicativa do discente, conforme nos apresenta os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (1998). É através desse objeto de estudo, do contato efetivo com ele, que o aluno terá a capacidade de dominar a língua, de acordo com as necessidades exigidas pela situação comunicativa.

Pela competência comunicativa, o aluno saberá ler, entender e produzir, de forma oral e escrita, textos em nível formal, quando necessário, assim como saberá atender a esses mesmos propósitos em situações de comunicação cujo uso da linguagem seja de nível informal. Mais do que isso, ele saberá adequar-se a essas situações, respeitando os interlocutores de cada uma delas, seus propósitos comunicativos, os contratos sociais de ética e respeito com estes interlocutores.

Para entendermos teoricamente o que seria essa competência, de como o indivíduo chega a ela, concordamos com Travaglia (2001), ao dizer que ela envolve uma competência lingüística e uma competência textual, diante do que compreendemos que a competência comunicativa é uma soma de domínios que adquirimos. A competência lingüística é a capacidade do usuário de uma língua de construir sentenças em diversas situações comunicativas e a competência textual é a habilidade de compreender e produzir textos reconhecendo seus gêneros, suas tipologias, de maneira a transformá-los atendendo a diversos contextos de uso da linguagem.

Reconhecer o gênero, a tipologia e transformar textos para diferentes fins são competências que possibilitam ao discente empregar estratégias adequadas durante o processo de leitura, características estas de um leitor proficiente. Segundo Kleiman (1997), um leitor proficiente lê porque tem um objetivo em mente, isto é, ele sabe o porquê de realizar a leitura de um texto. Quando ele não comprehende o texto, usa determinadas estratégias que possibilitem sua compreensão da leitura. São as chamadas estratégias cognitivas e metacognitivas (KLEIMAN, 1997).



Em consonância com tais apontamentos, a proposta, desse trabalho é investigar, através de dados empíricos (aulas observadas – notas de campo - e questionário respondido pelo professor) a contribuição do ensino de língua portuguesa na formação desse leitor, considerando a importância dos gêneros textuais, dos seus propósitos comunicativos e funcionais. Nossas reflexões estão respaldadas em Bakhtin (2000) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – PCN (1998), os quais se constituem as maiores autoridades no que se refere à visão de língua como interação social e proposta de ensino de língua materna, respectivamente, e ainda nas contribuições de autores como Foucambert (1994), Travlaglia (2001), Kleimam (1997), entre outros.

O presente artigo é composto por esta parte inicial, seguida das reflexões teóricas sobre a leitura na escola, considerando a importância dos gêneros textuais, o aprimoramento da competência comunicativa do aluno, tornando-o um leitor proficiente. A parte prática se constitui da análise das respostas dadas pelo professor a respeito de seu trabalho com a leitura, e da análise das aulas observadas durante a nossa estadia em sala de aula, estabelecendo uma análise comparativa entre o que foi dito e o que foi feito pelo professor. As considerações finais retomam todo o trabalho e apresentam, de forma geral, os resultados desta pesquisa.

2.1 – O leitor em questão: a contribuição do ensino de língua materna

A importância da leitura não é posta em dúvida por aqueles que conhecem seus benefícios, por aqueles que reservam algumas horas de seu dia para esta atividade, seja por prazer ou por razões práticas. Aqueles que, infelizmente, por consequência das circunstâncias da vida não sabem ler, dizem que sem saber ler a vida é mais difícil e/ou dizem que acham importante saber ler. Estas afirmações enfatizam a importância desta prática não apenas para estudantes, mas para qualquer pessoa. Há, entretanto, nestas duas afirmações, uma divergência incapaz de ser percebida pelo senso comum.

Trata-se aqui de estabelecer a diferenciação entre leitores de fato e apenas alfabetizados. Estas classificações foram muito bem ilustradas por Foucambert (1994) quando comparou estes leitores a convededores de uma língua estrangeira. O primeiro é semelhante àquele leitor que diante de um texto em língua estrangeira consegue abstrair um sentido sem fazer uso de tradução prévia para a língua materna. O segundo necessita fazer esta tradução para que haja compreensão.

Os alfabetizados diante de um texto não ultrapassam a decodificação, e possuem uma leitura truncada e cansativa. Foucambert (1994, p. 29) afirma que um leitor desses se cansa porque não sabe ler, de fato. Devido a esta dificuldade, a prática de leitura para essas pessoas será sempre uma obrigação, uma necessidade, que não vai além do ato de ler textos curtos e/ou pouco complexos, de maneira que dificilmente se sentirão motivadas para ler um romance, ou até mesmo um conto. Sua leitura se restringe, infelizmente, a ler rótulos de produtos em supermercados, anúncios etc., na busca de informações mais gerais, ou seja, apenas aquilo que não lhe exija demasiada competência lingüística.

Ao contrário disso, os leitores proficientes, quando iniciam uma leitura, possuem objetivo pré-definido. Esses leitores leem textos sobre os mais diversos assuntos, assim como leem textos cujo autor lhe é conhecido. Muitas das vezes, conhecem o contexto sócio cultural dos textos que leem e sabem a qual gênero o texto pertence. Assim, sua leitura é monitorada e avaliada, pois durante este processo, ele faz uso das estratégias cognitivas e metacognitivas, como afirma Kleiman (1997, p. 51).

As estratégias cognitivas fogem ao domínio do leitor durante o processo de leitura, elas lhe são inconscientes. Estas estratégias são, por exemplo, o uso do vocabulário que ele emprega durante o processo de leitura, o conhecimento gramatical (semântico e sintático) etc. Por sua vez, as estratégias metacognitivas são aquelas sobre as quais o leitor está ciente, ele sabe porque



emprega uma estratégia metacognitiva e não outra durante a leitura. Exemplos de estratégias metacognitivas são ações como aumentar ou diminuir a velocidade da leitura, voltar à leitura caso não esteja compreendendo-a, procurar palavras-chave, entre outras.

Se como postulamos há duas espécies de leitores, leitor proficiente e alfabetizado, diante dessa dualidade, uma pergunta se coloca: Como ensinar nossos alunos a lerem e não apenas alfabetizá-los, isto é, como formar leitores e não alfabetizados? Antes de responder a esta pergunta, uma outra deve ser respondida: Por que ensinar Língua Portuguesa para falantes nativos de Português?

Segundo os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1998), organizados com base na perspectiva de linguagem como interação social, o ensino de uma língua para seus falantes nativos visa desenvolver a competência comunicativa destes falantes. Esta competência comunicativa é a capacidade do falante de adequar sua língua aos diversos contextos situacionais de comunicação, tanto na fala como na escrita, uma vez que o grau de formalidade de uma língua varia conforme a situação comunicativa, para qual concorre, em especial, os possíveis interlocutores.

Segundo Travaglia (2001, p. 17) essa competência comunicativa implica duas outras competências: a grammatical ou lingüística e a textual. A competência grammatical é a capacidade do falante de gerar seqüências lingüísticas gramáticas consideradas bem formadas de acordo com a situação comunicativa em que são produzidas e a competência textual consiste em o usuário da língua reconhecer e compreender textos de diferentes situações comunicativas, bem como saber empregar um gênero textual que se adapte ao momento de uso da língua em seus níveis formal e informal. Escrever um recado no celular para um amigo, ou escrever um requerimento, por exemplo, são situações que exigem um gênero específico e, portanto, um nível de linguagem diferente.

Nestes termos, a competência textual consiste em o usuário de a língua dominar algumas capacidades, quais sejam: capacidade formativa, capacidade transformativa e capacidade qualificativa (TRAVAGLIA, 2001). A capacidade formativa permite compreender e produzir os mais variados textos, que circulam socialmente. Pela capacidade transformativa o usuário da língua dispõe de conhecimentos para transformar os textos visando diferentes fins como, por exemplo, criar resumos, parafrasear, resenhar, entre outros, e ainda julgar se essa transformação corresponde, de fato, ao texto primário. Seria exemplo, nesse sentido, avaliar se uma paráfrase é de fato uma paráfrase. Já a capacidade qualificativa possibilita ao usuário da língua o conhecimento para classificar os textos de acordo com os gêneros aos quais os textos pertencem, reconhecendo sua formação, em torno de uma tipologia textual e de sua funcionalidade. Dizer se uma piada é uma piada ou uma anedota é um exemplo de como esta capacidade funciona.

Pelo que podemos ver, tais capacidades são/constituem um saber específico em torno dos gêneros textuais. Os gêneros, segundo Bakhtin (1997) são tipos relativamente estáveis de enunciados, pertencentes as mais variadas situações de comunicação. Por isso, a proposta dos PCN confere aos gêneros um lugar de destaque no ensino. Vejamos:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva de texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. PCN (1998, p.23-24)

É, pois, desses apontamentos sobre os gêneros textuais, considerando seus aspectos discursivos e funcionais que podemos dizer que os textos são produzidos como resposta a seus interlocutores (ouvinte/leitor), bem como é uma resposta a outros textos, pois em seu conteúdo temático, um texto se liga a outro, seja por meio de uma relação de aliança ou de confronto. Aqui a linguagem é vista como interação social, pois a língua é tomada em seus aspectos discursivos e



enunciativos, e não apenas em suas peculiaridades formais, conforme nos propõe Marcuschi (2003, p. 22).

Respondida a questão “Por que ensinar língua materna para os seus falantes?”, cremos estar em condições de responder nosso primeiro questionamento, qual seja: como formar leitores e não apenas alfabetizados? Qual a relação existente entre essa problemática e a nossa discussão em torno da linguagem como interação social, dos gêneros textuais e das capacidades que constituem a competência lingüística do aluno?

À escola, nesse sentido, cabe a responsabilidade de colocar o aluno em contato com os diferentes gêneros textuais. É pelo contato com essas diversas formas de comunicação que se adquire eficiência na leitura. Como dissemos, um leitor proficiente, ao se deparar com um texto, saberá quais estratégias empregar para atingir os objetivos pretendidos e isto tem uma relação direta com as diferentes formas de comunicação (gêneros). Nesse sentido, o leitor, pelo conhecimento dos gêneros, levantará hipóteses sobre o que está lendo e verificará, durante a leitura, as hipóteses levantadas por ele antes de ler o texto.

É devido a esta função dos gêneros textuais que Foucambert (1994, p. 31) diz que a escola deve se comportar com os docentes como se eles já fossem leitores proficientes. Esse comportamento heterogêneo se justifica porque os diversos gêneros compreendem o aprimoramento da competência comunicativa do aluno. Para Foucambert (1994) não se aprende a ler palavras para depois aprender a ler textos, mas é no contato com os diversos textos, de diversos gêneros que o docente aperfeiçoaria sua capacidade de ler com proficiência. Segundo o autor

Para aprender a ler, enfim, é preciso estar envolvido pelos escritos os mais variados, encontrá-los, ser testemunha de e associar-se à utilização que os outros fazem deles – quer se trate dos textos da escola, do ambiente, da imprensa, dos documentários, das obras de ficção. Ou seja, é impossível tornar-se leitor sem essa contínua interação com um lugar onde as razões para ler são intensamente vividas – mas é possível ser alfabetizado sem isso. Foucambert (1994, p. 31):

Sendo assim, não há como desconsiderar a importância dos gêneros no processo de formação do leitor. Infelizmente, a prática de leitura nas escolas ainda tem um pequeno espaço, em virtude das concepções de linguagem que norteiam a prática de sala de aula de grande parte dos professores -linguagem como expressão do pensamento/ linguagem como sistema de comunicação- que, respectivamente, visam o ensino em torno dos aspectos prescritivos/ gramaticais da língua e de uma leitura como mera decodificação. Nisto só os gêneros que correspondem às situações mais formais de uso da linguagem acabam ganhando destaque, amparados por uma metodologia que, muitas das vezes, se limitam ao texto oferecido pelo livro didático, compreendendo atividades de identificação e transcrição de informações.

A linguagem e, portanto, a sala de aula é lugar de interação social. Os alunos são os sujeitos/ participantes dessas variadas práticas de uso da linguagem, as quais a escola deve considerar, fazendo desses alunos leitores em potencial.

3. Análise dos dados

3.1. Ouvindo o professor: o que ele pensa/diz sobre a leitura

No período compreendido entre os dias 05 e 12 do mês de agosto de 2008, observamos dez aulas de Língua Portuguesa em um 6º ano, na escola estadual Jesus Menino, da rede pública da cidade Pau dos Ferros, RN. A turma é formada por um número pequeno de matriculados e quase todos os alunos estão fora da faixa etária esperada para este ano escolar.



Antes de iniciar nossas observações propriamente ditas, foi realizada, através de um questionário escrito, uma pequena entrevista com o docente, que nos deu algumas respostas, das quais selecionamos duas, referentes à sua prática/experiência de ensino de leitura. Nossos objetivos dizem respeito ao pensamento desse professor sobre a leitura, em consonância com a competência sócio-comunicativa dos seus alunos.

Iniciamos nossa análise com a apreciação da questão “Com quais objetivos são realizadas as aulas de leitura”. Para esse questionamento o professor respondeu que “as aulas de leitura realizadas tem como objetivo principal alfabetizar os alunos”. Segundo o docente, “de toda a turma, apenas dois sabem ler” e seu desejo “é trabalhar encaminhando a leitura de obras literárias”, mas se “vê obrigado a utilizar livros curtos e com muitas gravuras”, no intuito de “chamar a atenção dos alunos”.

Nestes termos, podemos ver alguns dos aspectos que discutimos em nosso referencial teórico, vemos, por exemplo, que o docente não considera aquilo dito por Foucambert (1994), que a escola deve trabalhar com o aluno como se ele já fosse um leitor, no sentido de colocá-lo em contato com diferentes textos, haja vista que esse aluno, mesmo que não saiba ler, participa de diferentes situações de comunicação em seu dia-a-dia. Ele participa de rodas de conversas, assiste aos mais variados programas de rádio e televisão, muitas das vezes tem acesso ao computador e à internet ou participa de instituições como a igreja e da própria escola onde circulam diferentes gêneros textuais.

Restringir a leitura a uma única modalidade de texto é ignorar a vivência desse aluno, é não considerar suas reais necessidades de comunicação. Não estamos aqui nos colocando contra o texto literário, ele é de suma importância na formação do educando, estamos apenas dizendo que é preciso acabar essa crença de que a leitura deve privilegiar determinados gêneros em detrimento de outros. Ainda por essa resposta percebemos que o docente, também, não faz distinção entre leitor e alfabetizado, o que pode acarretar um problema, falamos aqui da possibilidade deste professor, diante de um aluno que apenas decifra o código lingüístico, considerar desnecessário um trabalho mais efetivo com a leitura, por julgar que o aluno já tem o conhecimento necessário, o que é comum acontecer, pois a escola ainda continua colocando uma barreira entre o saber necessário a ela e a vida lá fora. Nestes termos, um aluno apenas alfabetizado satisfaz a necessidade da escola, pois a ela interessa que o aluno decifre com desenvoltura o código lingüístico: que leia sem gaguejar em voz alta, com rapidez, respeitando a pontuação do texto.

Obviamente, esses aspectos fazem parte do conjunto de habilidades de um leitor proficiente, mas, além desses, é preciso que este aluno comprehenda o que está lendo e seja capaz de emitir opiniões sobre o que leu. Para esta compreensão é preciso que o aluno use de estratégias que o possibilitem ser um bom leitor e estas estratégias só podem ser desenvolvidas a partir do contato com os vários textos, da leitura deles. O docente parece desconhecer tudo isso. Ao falar que seu desejo era o de trabalhar com obras literárias, mas estava restrito a leituras de textos curtos com gravuras. Podemos inferir da resposta do professor que ele pouco pensa na competência comunicativa de seus discentes.

Na segunda questão, “Como você avalia o desempenho e o nível de leitura de seus alunos?” O docente diz que consegue “evidenciar pequenas mudanças no nível de leitura dos discentes a cada aula de leitura”, deixando bem claro o grau de dificuldade ao “alfabetizar jovens que deveriam ter chegado ao 6º ano lendo corretamente”. O docente chega a atribuir esta dificuldade ao fato de ser “graduado em Letras”, argumentando que “foi preparado para lidar com discentes alfabetizados” e, de certa forma, “não se sente à vontade com esta situação”.

Concordamos com o professor ao dizer que é difícil trabalhar a leitura com alunos que estão fora da faixa etária ideal para o ano escolar que estão cursando. No entanto, da realidade do nosso país fazem parte milhares de pessoas que entram tarde na escola ou pessoas que mesmo entrando na escola na idade apropriada, por motivos vários, não conseguem tornar-se leitores nos



primeiros anos de sua vida estudantil. Ao atribuir essa dificuldade à sua formação, ao mesmo tempo em que contesta a qualidade do curso, o professor revela suas escolhas, ele preferiu o curso por não precisar ter esse trabalho de iniciar o aluno na leitura. Nestes termos, ele parece desconhecer as discussões sobre os gêneros textuais, sobre o letramento por meio deles, sobre a competência comunicativa por meio destes. Também esquece que a formação de um professor não deve ser estanque e sim continuada, mas aqui não entramos no mérito dessa questão, pois as causas, assim como as que deixam milhares de jovens em defasagem idade/ano escolar, são inúmeras. Lembramos apenas que nem sempre os alunos são ideais, e sim reais.

3.2. Observando o professor: como ocorre a leitura

Durante os dias em que presenciamos a prática deste docente, pudemos comprovar, de fato, o que ele nos disse através do questionário aplicado, ou seja, os discentes não sabem ler e se mostram desestimulados.

Observamos também durante as suas aulas que o trabalho com a leitura, conforme o professor nos afirmou, é desenvolvido através de livros infanto-juvenis, que, segundo ele, se justifica pelo fato desses discentes praticamente não saberem ler; em suas palavras, não serem alfabetizados.

A dinâmica das aulas desse professor, no que diz respeito à leitura, ocorre (ocorreu) da seguinte maneira: Após o momento destinado à leitura silenciosa do texto escolhido pelo docente, é solicitada uma produção textual, que consiste em pedir aos alunos para escreverem, de forma resumida, a história que foi lida.

A descrição que acabamos de fazer nos leva a fazer algumas considerações em torno da prática de leitura desenvolvida por esse professor, haja vista que se trata aqui de saber a influência dessa prática na constituição do leitor. Primeiro, consideremos a opção por textos de único domínio da esfera dos gêneros: o domínio literário. A propósito do que dissemos na análise do questionário, além dos textos literários outros textos, os mais variados possíveis, deveriam fazer parte das aulas de leitura. A este respeito, concordamos com Foucambert (1994) ao dizer que a escola deve ter um comportamento heterogêneo com os discentes, que os discentes não-leitores deveriam ser tratados como se já fossem leitores eficientes.

Neste sentido, acreditamos que a falta de motivação para a leitura provém do fato desses alunos estarem em contato com um número restrito de textos, e/ou com textos pertencentes a um único domínio, o literário. O professor, conforme propõe os PCN do Ensino Fundamental, deveria proporcionar a estes discentes, a oportunidade de realizar a leitura de diferentes gêneros textuais. Citamos como exemplo, tirinhas, que contém gravuras e textos curtos, e chamam a atenção pela ambigüidade de sentido; charges, piadas, horóscopos, anúncios publicitários e tantos outros. A variedade de textos coloca o aluno em contato com as diferentes situações de comunicação, formuladas em torno dos níveis de linguagem – formal/informal, nas modalidades escritas e orais.

Nossa segunda observação consiste na própria metodologia do professor. Embora o professor tenha um objetivo macro, que é fazer com que seus alunos leiam, a falta de objetivos específicos na hora da leitura parece evidente. O professor poderia, por exemplo, pedir para que os alunos relatassem suas impressões sobre o texto, até mesmo pela observação das imagens, fazendo uma descrição do que vêm e do que estes textos transmitem para eles. Poderia, ainda, vez por outra, antes da leitura, expor as idéias do autor e pedir para os alunos constatarem, durante a leitura, como o autor defende a idéia principal, numa dinâmica que consista em pedir para os alunos procurarem no texto os argumentos que defendem essa idéia, e transcrevê-los, colocando-os posteriormente em uma lista, selecionando os que são mais contundentes na defesa da idéia e aqueles que são menos relevantes, isso já seria uma produção textual, seria a contribuição no sentido de desenvolver a competência textual desse aluno, pois o aluno estaria



frente uma situação que exige dele a percepção de determinadas partes do texto que vão se interligando para formar um todo de sentido. É só por meio dessa percepção/compreensão que o aluno tem condições de, por exemplo, resumir um texto, conforme propõe o professor, pois como bem nos diz Travlaglia (2001, p. 18) a competência textual implica a capacidade transformativa, isto é, transformar textos, de um gênero em outro.

Desta forma, o professor cria situações de leitura que visa a formação de um leitor proficiente, que comprehende, analisa e interpreta o que está lendo. Tais objetivos estão centrados no desenvolvimento das estratégias metacognitivas (KLEIMAN, 1997, p. 49), uma vez que o aluno buscará compreender o texto que tem em mãos. Pela frequência de atividades como essas e outras, ele, o aluno, adquirirá condições de leitura, que fluirá na sua competência textual, que também já implica o domínio de certas estratégias cognitivas. Como, pois, o aluno fará a produção do resumo de um texto se ele não comprehendeu durante a leitura do que o texto “falava”?

Mediante o quadro descrito, vemos que em parte, não houve oposição entre as respostas do docente às questões feitas a ele e sua prática. Ele afirmou que suas aulas de leitura tinham o objetivo de alfabetizar, pois seus alunos não conseguiam decifrar o código lingüístico. No que se refere à afirmação de que está havendo uma gradativa melhora no nível de leitura dos seus alunos, não entramos no mérito de julgar, pois não conhecemos em que nível cada um desses alunos iniciou o ano letivo, apenas avaliamos o momento em que nos encontramos ali, quando pudemos observar que os alunos não demonstraram interesse na hora da leitura, e que muitos deles são apenas alfabetizados e não leitores proficientes.

4. Palavras finais

Neste trabalho vimos que ler é algo que consiste em dominar determinadas capacidades. Vimos também que estas capacidades são mais bem adquiridas quando o ensino de leitura considera o trabalho com os gêneros textuais, pois estes resultam das mais diferentes situações de comunicação. Vimos ainda que há uma diferença entre ser leitor e ser apenas alfabetizado e que, infelizmente, na escola parece ainda ter muitos alfabetizados, haja vista que as práticas de leitura restringem-se a poucos gêneros textuais e que a metodologia empregada desconsidera um aspecto básico, que é a motivação para a leitura.

Neste sentido, compartilhamos da opinião de Foucambert (1994) quando já nos chamava a atenção para a real situação da educação brasileira, para o ensino de leitura, ao dizer que são gritantes os alarmes que revelam o baixo nível de leitura dos discentes. Sabemos que muitos motivos contribuem para essa deficiência, e que, embora as aulas de língua portuguesa sejam o espaço privilegiado para a efetivação da leitura, haja vista a abertura que têm para os textos de diferentes gêneros textuais, isso não exime da culpa outras áreas do conhecimento de procurar formar leitores.

Assim, seria necessária uma cooperação entre docentes de todas as disciplinas para que os discentes sejam encorajados e a prática de leitura não se restrinja somente as aulas de Língua Portuguesa, conforme propõe Kleiman (2001). Como na maioria das vezes não ocorre essa cooperação, se torna cada vez mais difícil capacitar estes discentes para que estes venham a se tornarem leitores proficientes. Daí a importância e a grande contribuição que o ensino de língua portuguesa deve dar neste processo, contribuição esta que provém de uma proposta em que ler seja sinônimo de estar em contato com muitos textos. Assim, teremos muito mais leitores proficientes.

Referências:

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.



BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa: 5^a a 8^a séries. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura: teoria e prática.** Campinas: Pontes, 1997.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros Textuais: definição e funcionalidade.** In: DIONISIO, A. P. (org.) **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** São Paulo: Cortez, 2001.



CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.

Lucimara Cavalcante VILAÇA

Maria de Lourdes C. FRUTUOSO

Maria Nilma de SOUZA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

No sentido de analisar alguns aspectos da prática curricular e da diversidade educativa presente no cotidiano escolar, este trabalho orientados pelas professoras das disciplinas Currículo e Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Especial tem como objetivo fazer uma relação do que é trabalhado em uma sala de aula do 1º ano do ensino fundamental com a proposta curricular e o planejamento, observando princípios educativos, materiais pedagógicos e técnicas usadas no decorrer das aulas, como também o atendimento à diversidade presente nesse ambiente escolar.

O trabalho foi desencadeado a partir de uma observação na sala de aula do 1º ano do ensino fundamental na Escola Municipal Professora Nila Rego, na cidade de Pau dos Ferros – RN. Outro instrumento utilizado foi uma entrevista com a professora dessa sala, que apresentou informações significativas a respeito do planejamento, das atividades desenvolvidas em sala de aula, do currículo escolar e do seu contexto, envolvendo o atendimento a diversidade cultural e o porque da inclusão daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais.

Portanto, para obtenção dos dados foram analisados documentos que servem como parâmetros para o planejamento pedagógico como, a proposta de trabalho elaborado pela escola e por profissionais da Secretaria Municipal da Educação desse município.

Esses instrumentos são fundamentais para que se possa relacionar a prática pedagógica dessa instituição com as teorias vistas em sala de aula, no 5º período de Pedagogia, fundamentadas em estudos como Aranha (2004) especificamente nas áreas de currículo da educação infantil e anos iniciais e educação especial, no sentido de refletir sobre a prática profissional que está cada vez mais complexa, frente a uma sociedade em constante evolução, contribuindo assim para o saber e o saber fazer.

1- Algumas observações no contexto escolar

A pesquisa desenvolveu-se na Escola Municipal Professora Nila Rêgo situada na zona urbana do município de Pau dos Ferros – RN. Esta escola atende da Pré-Escola ao 5º Ano do Ensino Fundamental. Tem como gestores uma pedagoga com especialização em psicopedagogia e uma professora licenciada em letras com especialização em psicopedagogia e gestão escolar. Dois supervisores com pedagogia e especialização em formação do educador. A observação feita na sala de aula foi nos dias 12 e 13 de agosto de 2008, numa turma de 1º ano. A aula observada foi ministrada por uma pedagoga com especialização em psicopedagogia, com (20) vinte anos de experiência em sala de aula, a maioria nas séries iniciais, não tendo experiência em outros contextos da educação.

A professora demonstrou em todos os momentos muita segurança ao trabalho que desenvolve, tanto a respeito do conteúdo trabalhado, como em chamar a atenção dos alunos em participarem e estarem atentos ao que estava sendo trabalhado, numa turma de alunos com uma faixa etária de (6) seis a (7) sete anos de idade.



Para desenvolver esse trabalho, buscou-se referências e reflexões na proposta de ação dessa instituição, a LDB Nº 9394/96, Sacristan (2000), Antunes (2001) e Scocuglia (2004). Cujas teorias fundamentaram essa temática.

O currículo que norteia a prática educativa nesta realidade observada está pautado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborado a partir da proposta de trabalho, no sentido de apresentar subsídios que possibilitem orientar o professor em sua prática através dos conteúdos e valores que expressem a socialização nas diversas situações, tanto escolar, quanto extra-escolar. Neste sentido, nos diz Sacristán (2000, p. 16) “O currículo é uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos”. O que nos reforça ainda em falar que o currículo vai além da prática educativa dada no ambiente escolar, e nos remetendo ainda a Sacristán (2000, p. 16).

As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seus formatos e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais, intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas.

Partindo desse contexto podemos perceber que a proposta de trabalho dessa instituição identidade, atende a sua realidade, uma vez que contempla sua diversidade através de sua prática, trabalhando a linguagem oral em diversas situações da vida, oportunizando a produção, a comunicação, opiniões e a seqüência lógica dos fatos apresentados. O uso da diversidade textual, experiência vivencial, no sentido de que o educando seja capaz de construir sua própria

São propostas também, a construção e a compreensão dos números naturais e das operações, utilizando as diversas formas de cálculo em diferentes situações para entender sua funcionalidade e aplicabilidade, explorando também o ambiente físico e objetos presentes no âmbito escolar. São definidos diversos conteúdos como a história da escola, sua organização, hábitos, valores e costumes, estabelecendo diferenças com outras localidades, vendo as transformações sociais, econômicas e culturais da escola com outras localidades. Como também, o respeito às diversas culturas, costumes e tradições dos moradores de sua localidade, percebendo-o como um ser histórico e crítico diante da realidade. Compreendendo também a construção da representação gráfica do espaço geográfico, utilizando ao mesmo tempo, mapas como meio de comunicação e leitura da realidade.

Essas informações a respeito do trabalho curricular, enfatizando os conteúdos e temas a serem desenvolvidos em consonância com a experiência vivencial do aluno, nos foram dadas através de entrevista com a diretora da escola que aconteceu durante a visita que fizemos à escola e que nos foi apresentado também, documentos como o plano de ação para as séries iniciais do ensino fundamental e o projeto político pedagógico, que segundo ela está sendo re-elaborado.

Estão presentes também, nas propostas curriculares os diversos termos transversais como meio ambiente natural e construído, o ambiente transformado, o ser humano e saúde, os recursos tecnológicos.

Analizando os conteúdos e os diversos temas apresentados para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas séries iniciais dessa instituição de ensino, podemos perceber que atende o seu contexto social no âmbito escolar e extra-escolar, uma vez que trabalha diversas situações e prioriza a realidade local, a experiência vivenciada e a constituição tanto mental, quanto por escrito, no sentido de compreender melhor os conteúdos, sua funcionalidade e aplicabilidade em diferentes situações numa perspectiva construtivista do processo ensinar e aprender, onde o professor desenvolve um trabalho de interação na aprendizagem do aluno. Como nos diz Antunes (2001, p. 18).

... algumas estratégias podem dar suporte ao professor para que ele ajude o aluno a interagir com o que sabe e com o que vai aprender, desde que não sejam adotadas em todos os casos. É preciso reinventá-las para que se adaptem



a novas situações, para que promovam as interações construtivistas e, sobretudo, para que faça do aluno o centro de seu rumo ao conhecimento.

Seguindo esse raciocínio, é importante que o professor perceba as dificuldades e também as capacidades apresentadas pelo aluno, para que possa dar orientações adequadas para se chegar à solução das questões propostas. E nunca direcionar respostas porque de certa forma limita a capacidade de raciocínio do aluno.

Num diálogo estabelecido com a diretora e em alguns momentos com a professora, vimos que o trabalho pedagógico é respaldado no plano de ação elaborado em equipe juntamente, com a coordenação pedagógica do município. No inicio do ano letivo é feito o plano de ação que junto com todos os professores e equipe pedagógica é estudado as metas e prioridades a serem desenvolvidos durante o ano letivo. O projeto político pedagógico da escola não é utilizado por não contemplar a realidade, mas tem uma equipe, especialista em gestão escolar que está se reunindo para estudar e reformular o projeto de acordo com as reais necessidades da escola.

Analizando a proposta curricular no sentido de proporcionar conteúdos e valores que atenda as diferenças culturais e a inclusão dos que apresentam necessidades educacionais especiais há uma lacuna. Apesar de ser divulgado e estar em documentos como a LDB nº 9394/96 em seu artigo 59; que: os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: incisos I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades. Apesar de muitas discussões e debates a respeito da inclusão, as instituições de ensino de um modo geral não oferecem condições para que todos tenham direita a educação. Essa instituição, a qual visitamos, não oferece em sua proposta curricular nenhum programa que venha contemplar essa modalidade de ensino, nem material que possa subsidiar o trabalho do professor . Se analisarmos o que nos diz Aranha (2004, p. 19)

Com relação à proposta pedagógica, cabe apontar a importância das flexibilizações curriculares para viabilizar o processo de inclusão. Para que possam ser facilitadoras e não dificultadoras, as adequações curriculares necessitam ser pensadas a partir do contexto grupal em que se insere um determinado aluno. As flexibilizações curriculares devem ser pensadas a partir de cada situação particular e não como propostas universais, validas para qualquer contexto escolar.

Sendo assim, mesmo que a escola não tenha alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente, deficiência física e mental com diagnóstico preciso, mas pode existir deficiência de aprendizagem proveniente de algum distúrbio e a escola deve estar preparada, assegurando no seu currículo uma prática educativa que favoreça a diversidade, modificando-o e adequando-o as situações presentes.

É importante que todos que estão envolvidos com a educação reconheça que para haver a inclusão nas escolas públicas, é preciso que se ofereça qualidade no ensino, que todos sintam motivados a se aperfeiçoar e melhora a prática e principalmente que as escolas sejam reestruturadas, oferecendo condições dignas de acessibilidade aos educandos com necessidades educacionais especiais, motivando-os a permanecer na escola, elevando o grau de conhecimento, possibilitando a inserção no mercado de trabalho.

2 Questões práticas na sala de aula: algumas reflexões

Para reforçar mais essa temática sobre currículo, prática escolar, e inclusão foi aplicado um questionário a professora da turma observada do 1º ano do ensino fundamental.



A primeira questão refere-se ao planejamento da prática pedagógica. Ela respondeu que planeja a partir do seu próprio conhecimento adquirido principalmente através dos cursos de formação continuada, das diversas fontes de pesquisa.

Foi questionado se as atividades desenvolvidas na sala de aula estão vinculadas ao currículo da escola e como se efetiva. A professora respondeu que todos têm acesso ao currículo e no planejamento é dada ênfase a essas propostas, mas claro, alterando quando necessário.

Percebe-se a importância que tem os cursos de capacitação que são oferecidos aos professores para um melhor desempenho nas atividades práticas. Percebe-se que o planejamento não acontece na coletividade, ou seja, não há acompanhamento da supervisão, nem de outros profissionais nessa etapa pedagógica, se contrapondo ao que diz os especialistas Padilha e Romão (1998, p. 56)

Pensar em planejar a educação é parte essencial da reflexão sobre como realizar e organizar o trabalho escolar. Isso significa encarar de frente os problemas dessa instituição e do sistema educacional como um todo, compreendendo as relações constitucionais, interpessoais e profissionais neles presentes; avaliando e ampliando a participação de diferentes atores em sua administração em sua gestão; assumindo a escola como instância social de contradições que propiciam o debate construtivo e, sobretudo, enquanto entidade que tem como principal missão propiciar aprendizagem e formar cidadãos.

Fazendo uma ponte na forma como acontece o planejamento nessa instituição de ensino ao que dizem os especialistas a esse respeito, há uma lacuna na participação coletiva dos que fazem a escola, apesar de se reunirem no inicio de ano, mas o planejamento das atividades no decorrer do ano, passo a passo pelo que a professora falou não há participação dos diversos segmentos da escola, o que poderia dar outro sentido a prática escolar, se houvesse a participação de todos.

A respeito das necessidades educacionais atendidas na escola, foi detectado que não há casos que sejam necessários acompanhamentos específicos. Na sala observada, uma criança apresentou problema de baixa visão, mas a mãe já está fazendo tratamento. Mesmo sabendo que algumas crianças apresentam comportamentos difíceis não se pode fazer um diagnóstico sem a permissão da família, falou a professora.

Ela concordou que os conteúdos são desenvolvidos, dando oportunidade a todos de participarem na escola e na sociedade, considerando a inclusão dos que apresentam necessidades educacionais especiais e que sempre acrescentavam saberes nesse sentido. Mas, de acordo com a análise feita na proposta curricular não há referência a respeito da inclusão, nem material que possa facilitar esse atendimento. Certamente não há, porque na escola não tem crianças com necessidades educacionais especiais e na verdade, nem sabe como trabalhar. Mas deveria estar em documentos, a atenção que deveria ser dada à inclusão e a diversidade, uma vez que de acordo com Aranha (2004, p. 14)

A partir da Constituição Federal de 1988, os municípios foram contemplados com autonomia política para tomar decisões e implantar recursos para garantir a melhor qualidade de vida para os cidadãos que nele reside. Assim cabe aos municípios, mapear as necessidades de seus cidadãos, planejar e implementar os recursos e serviços necessários para atender ao conjunto de suas necessidades.

De acordo com as observações feitas, essas referências não estão nos documentos que norteiam as ações da escola, o que poderia dar mais segurança ao trabalho pedagógico.



Foi questionado como deve ser tratado o processo de desenvolvimento do aluno em geral e daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais. Ela mostra que deve haver uma sistematização do ensinar e aprender, partindo do que os alunos sabem e precisam aprender, respeitando suas capacidades, desempenhos e limitações.

Considerando esses questionamentos, vemos que a escola tem certa autonomia em elaborar propostas pedagógicas e planejar conteúdos que atendam a realidade, mas que muito precisa ser observado, principalmente a respeito do atendimento à diversidade, a inclusão, pois não é perceptível essa prioridade. E que essas propostas sejam elaboradas a partir da base, ou seja, diante dos problemas locais e do envolvimento de todos que compõe a escola como diz Scocuglia (2004, p.2) "... a construção do currículo deve ser um instrumento da ação dialógica de todos os atores e sujeitos escolares, que tem o direito de escolher, de optar, de refletir, de opinar e de ajudar a construir o currículo".

Portanto, é mais do que necessário priorizar todos que fazem parte da escola, no sentido de construir as ações pedagógicas e não apenas seguir documentos e parâmetros, que geralmente são elaborados por pessoas que estão distantes da realidade escolar.

Falando a respeito da observação da aula e do planejamento, vimos que o desenvolvimento da aula é compatível ao planejamento, com objetivos propostas e procedimentos que leva o aluno a participar de forma ativa e a construir resoluções de problemas. Foi trabalhado o jogo matemático, em duplas. Através de duplas eles pescavam um peixinho, onde estava uma operação matemática, então eles anotavam no caderno e tentavam resolver, no final, todos copiavam e iam resolvendo as operações. Uma estratégia que requer muito equilíbrio e percepção, além da interação, porque juntos eles irão descobrir os resultados.

Outra atividade foi de uma leitura colaborativa "O Curupira" trabalhando a linguagem oral, fazendo ao mesmo tempo questionamentos juntos com os alunos. Ainda trabalhando a linguagem oral com citação de advinhas. O tema era folclore e a atividade escrita era escrever uma advinha que soubesse de cor, em seguida reescrita coletiva. Essa atividade tinha como objetivo incentivar o aluno a ler e a escrever, mesmo sem ter ainda um domínio da escrita.

Essas atividades foram muito proveitosas por trabalhar bastante a linguagem oral, em primeiro lugar, fazendo com que os alunos mantivessem uma interação e uma discussão acerca do tema proposto que era o folclore, expressando ao mesmo tempo suas idéias e construindo novos conceitos.

Concluindo a pesquisa de campo

Dante de todas as observações feitas, pode-se dizer que foi relevante este trabalho, uma vez que nos proporcionou uma interação maior com a prática educativa do professor fazendo-se sentir a tamanha responsabilidade que lhe é atribuída, além de ser necessário estar em constante sintonia com a aprendizagem de si próprio e de seus educandos, uma vez que é de sua inteira responsabilidade o que acontece de positivo ou de negativo no processo educativo dado na sala de aula.

Percebe-se que a responsabilidade do professor é bem maior que de outros profissionais da educação. Necessitando está em sintonia com vários aspectos que norteiam a educação como: o currículo, os fatos que permeiam a comunidade escolar e seu contexto, o planejamento que é uma etapa muito importante para um bom resultado e deve acontecer de forma coletiva. As especificidades de cada educando dentro da diversidade presente na sala de aula, atendendo a todos num processo de interação e não de segregação. E para tudo isso acontecer, demanda do professor um trabalho coletivo no sentido de encontrar soluções para cada situação e também do esforço próprio, da sua capacidade individual de ver a realidade e inserir-se nesse processo de mudança, de inovação que acontece em todos os setores da sociedade, fazendo parte da história, presente no contexto de cada ser humano.



A prática educativa deve acontecer com essa visão de mudança, de inovações, inserindo técnicas que possam se aproximar desse mundo moderno que aí está.

Referências

ANTUNES, Celso. **Trabalhando Habilidades**: construindo idéias. São Paulo, Scipione, 2001.

ARANHA, Maria Salete Fábio. (Org) **Educação Inclusiva**. Fundamentos Filosóficos, Brasília: MEC/SEEF, 2004. (V. I)

_____ **Programa de Educação Inclusiva**: Direito à diversidade. Brasília: MEC/SEEF, 2004. (V. III)

BRASIL, LEI Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. disponível em www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.html.

PADILHA, Paulo Roberto; ROMÃO, Jose Eustáquio. **Planejamento Socializado Ascendente da Escola**. In: Brasil, Construindo a Escola Cidadã. P.P.P. Salto para o Futuro. Série de Estudos. Brasília, MEC 1998.

PAU DOS FERROS, Secretaria municipal de educação. **Proposta de Ação**. Escola Municipal Profª Nila Rego, 2005

SACRISTAN, J.Gimeno. **O Currículo**: uma Reflexão Sobre a Prática. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Paulo Freire: conhecimento, aprendizagem e currículo. In: Maria Juleide; GONSALVES, Elisa; CARVALHO, Maria Eulina (Orgs) **Currículo e Contemporaneidade**: questões emergentes. Campinas, SP: ed: Alínea, 2004.

**ENSINANDO TAMBÉM SE APRENDE: VIVENCIANDO A EDUCAÇÃO EM SAÚDE
NA UNIDADE SAÚDE DA FAMÍLIA SÃO JUDAS TADEU**

Lucivania de Lima MAIA

Maria Priscilla Cibelle Ferreira SILVA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

A convivência do homem em sociedade está permeada por relações sociais entre outros indivíduos, havendo aí um jogo de ideologias que acabam por direcionar de certa forma o modo como as pessoas pensam, agem e mantêm as relações de poder. A formação educacional sofre essas mesmas influências, já que ela se refere ao modo como a sociedade está organizada, legitimando ou negando determinados fatores de acordo com a ideologia dominante.

No que se refere à saúde, a forma de pensar e agir é estabelecido de acordo como se dá a formação dos profissionais, e consequentemente, visa a corresponder a determinados modelos hegemônicos que predominam em cada época. Assim, a estruturação do sistema de saúde é favorecida por essa realidade, o qual determina práticas educativas diferenciadas de acordo com as visões de mundo e o contexto socioeconômico e cultural.

Com a criação do Sistema Único de Saúde (SUS), surgiu a necessidade de se pensar numa formação que seja condizente com os seus princípios de universalidade, equidade e integralidade, além de fortalecer a educação permanente e educação continuada, utilizando-as como estratégia para qualificar os profissionais de saúde e, por conseguinte a assistência, além de proporcionar ao usuário condições de participar diretamente dessa atenção prestada.

Diante disso, esse trabalho tem o intuito de discutir as práticas de ensino desenvolvidas com os usuários e profissionais da Unidade Saúde da Família São Judas Tadeu (USF-SJT) localizada à rua 13 de Maio, bairro São Judas Tadeu em Pau dos Ferros - RN, durante o Estágio de Prática de Ensino I, transcorrido no período de 23 de julho a 22 de setembro de 2008, pelas acadêmicas Lucivania de Lima Maia e Maria Priscilla Cibelle Ferreira Silva, bem como trazer alguns relatos de vida e experiências.

Para tanto, será feito uma breve discussão sobre a educação e a influência que ela exerce sobre o setor saúde no que concerne às práticas educativas, e como estas se configuram, utilizando como referencial teórico, autores como: Batista, Castro e Dias que discutem a importância da comunidade nas ações de educação e saúde e as experiências de vida que podem influenciar na prática, Ceccim e Feverwerker, Chiesa e Veríssimo que discutem a importância da formação dos profissionais de acordo com a integralidade e as práticas de educação em saúde no PSF. Além disso, serão abordados as atividades realizadas na USF-SJT e como estas contribuíram para a evolução das acadêmicas durante o momento de estágio e as contribuições trazidas ao serviço de saúde.

Diante disso, foi possível adquirir confiança no que se refere às práticas educativas, de modo a desenvolver da melhor forma possível as atividades sempre com o intuito de melhorar cada vez mais a cada encontro realizado. O sentimento de dever cumprido nessa primeira aproximação foi bastante gratificante, pois conseguimos superar as próprias expectativas, medos, dificuldades e angústias que nos acompanharam de início, mas que foram superadas com o acolhimento tanto por parte dos profissionais quanto da população.

Ensinando também se aprende



Quando se pensa em sociedade, é necessário nos remeter à forma como os sujeitos se organizam e mantém as relações sociais com o outro. Essas relações se dão a partir do contexto social, econômico, político e ideológico presente em cada época, que por sua vez, irão trazer influências significativas para essa organização e para a maneira de pensar e agir dos indivíduos.

Nesse contexto, a educação tem um importante papel para a formação dos sujeitos e na determinação das ideologias, sendo a escola um aparelho ideológico do Estado, isso porque, ela reproduz um sistema de idéias e valores que expressam e reforçam as relações de poder estabelecidas entre as pessoas. Assim, a educação seguiu por muito tempo, e aqui não se pode dizer que ainda não segue, uma linha muito mais de determinar e reprimir condutas, do que mesmo proporcionar aos sujeitos a capacidade de pensar e refletir sobre determinados assuntos que influenciam diretamente no seu modo de andar a vida.

No caso do setor saúde, este não se apresenta indiferente a esse contexto assumindo formas e idéias que direcionam o modo como se dará a formação dos profissionais, e consequentemente, a maneira de pensar e agir destes com relação às diversas situações que se apresentam no dia-a-dia dos usuários que adentram nos serviços de saúde. Nesse sentido, as práticas educativas em saúde seguiram

Sempre uma tendência em estruturar as ações educativas no sentido de ampliar informações da população em geral sobre as principais doenças, enfatizando inúmeras recomendações sobre comportamentos “certos” ou “errados” relacionados à vivência das doenças e à sua prevenção. (CHIESA e VERÍSSIMO, 2001:34).

É notório perceber, que as informações eram padronizadas em cima de patologias, e ressaltando sempre condutas e comportamentos das pessoas que seriam responsáveis pelo aparecimento destas, onde o profissional usaria do seu conhecimento para “educar” a população de maneira coercitiva e autoritária “vomitando” informações, sem considerar as contribuições que os indivíduos poderiam trazer. Isso porque, julgavam ser o melhor para a população qualificando assim, a assistência prestada, além de fortalecer a relação de dominação do profissional em relação ao usuário, pois assim, este seguiria as determinações prescritas.

Diante disso, a formação dos profissionais de saúde, influencia e determina o seu agir e as suas relações mantidas com o outro, evidenciando uma prática educacional reducionista e centrada no curativismo, em que fragmenta e entende o sujeito enquanto um objeto de intervenção e não um co-partícipe do processo, evidenciando um

Ensino (...) tecnicista e preocupado com a sofisticação dos procedimentos e do conhecimento dos equipamentos auxiliares do diagnóstico, tratamento e cuidado, planejado segundo o referencial técnico científico acumulado pelos docentes em suas respectivas áreas de especialidades ou dedicação profissional. (CECCIM e FEVERWERKER, 2004. p. 1402)

Com a criação do Sistema Único de Saúde (SUS), surgiu a necessidade de se pensar em novas práticas educativas que viessem a ser condizentes com os seus princípios de universalidade, equidade, integralidade e principalmente a participação social, negligenciada nesse modelo de atenção. Entra nesse contexto, a necessidade real de mudar o direcionamento da formação dos profissionais despertando para novos olhares sobre o processo saúde-doença, e sobre a forma de atuação compreendendo o sujeito na sua totalidade, entendendo que

Todo processo educacional deveria ser capaz de desenvolver as condições para o trabalho em conjunto dos profissionais de saúde, valorizando a necessária



multiprofissionalidade para composição de uma atenção que se desloque do eixo – recortado e reduzido – corporativo-centrado, para o eixo – plural e complexo – usuário-centrado. (CECCIM, 2005:259).

Desse modo, percebe-se que o trabalho em equipe é extremamente importante e necessário para dar conta da complexidade dos problemas apresentados pelos indivíduos seja de maneira singular ou coletiva. Assim, a Estratégia Saúde da Família apresenta-se como um norte para o redirecionamento de novas práticas em saúde reorganizando o modelo assistencial. A educação em saúde apresenta aqui um contexto diferente, assumindo um caráter mais condizente com os princípios do SUS propiciando aos indivíduos a capacidade de escolha, entendendo-os enquanto sujeitos que são capazes de contribuir e participar juntamente com os profissionais de saúde sobre a melhor forma de agir em determinadas situações.

Entende-se que mudar a conjuntura tão arraigada de dominação do profissional em relação aos usuários, é uma tarefa difícil e que exige de cada um, uma luta interior com os seus conceitos e seus medos, entretanto, é importante considerar que “desaprender o aprendido também é uma saída para maior sensibilidade. Desconsiderar velhos conceitos pode permitir novas possibilidades.” (DIAS, 2006:176).

Foi nesse contexto de lutas e novas práticas, que se deu a inserção das acadêmicas Lucivania de Lima Maia e Maria Priscilla Cibelle Ferreira Silva durante o Estágio de Prática de Ensino I, na Unidade Saúde da Família São Judas Tadeu (USF-SJT) em Pau dos Ferros – RN, no período de 23 de julho a 22 de setembro de 2008.

O momento vivenciado mostrou alguns pontos que merecem destaque, no que concerne a intervenções que propiciassem melhorias para o serviço. Vale salientar, que muitas demandas surgiram apontando para a educação continuada e trabalho em equipe, mas devido ao tempo transcorrido na unidade ser insuficiente para dar conta dessas situações, foi preciso priorizar algumas necessidades que se mostraram emergentes nesse momento.

Dentre estas, está o trabalho já desempenhado pela USF-SJT na sala de espera com as gestantes, e o qual demos continuidade logo na primeira semana, em que a cada mês era selecionado um tema durante a reunião com os Agentes Comunitários de Saúde (ACSs), lembrando que para cada encontro tínhamos a colaboração de dois ACSs para se discutir juntamente com elas o tema escolhido antes da consulta de Pré-Natal. Nesse sentido, trabalhamos dois temas: Depressão pós-parto e Os primeiros cuidados com a criança.

O primeiro tema discutido proporcionou o conhecimento de algumas histórias de vida que mostrou a importância de realizar atividades na sala de espera, pois antes de uma consulta de pré-natal, em que discutímos sobre depressão pós-parto, uma gestante durante a consulta falou que tinha passado por isso, e temia que acontecesse novamente. Detalhe, ela não tinha uma pessoa que lhe apoiasse, o seu marido se encontrava preso, ela tem outros filhos menores para cuidar e suas condições de vida são precárias. Nesse caso, orientamos a confiar e procurar sempre o serviço, e considerasse o ACS como um aliado e um elo de ligação entre ela e a enfermeira, que se encontrava a disposição para realizar as visitas domiciliares após o parto, para melhor passar por esse momento. Foi percebido em seu semblante uma certa tranqüilidade por saber que apesar das dificuldades ela não estava sozinha, e que poderia contar com o serviço de saúde de acordo com as suas possibilidades.

O segundo tema sobre os primeiros cuidados com a criança, proporcionou uma interação maior entre as gestantes e nós acadêmicas, visto ser o segundo momento em que trabalhávamos alguma discussão com elas, e também porque sempre havia no grupo mulheres que estavam vivenciando a primeira gestação e outras que já estavam na segunda, terceira ou quarta gestação. Vale salientar, que durante essas atividades realizadas sempre foi levado em consideração às contribuições e vivências dessas mulheres, permitindo uma troca de conhecimento que



enriqueceu esses momentos, quebrando com a linearidade da educação em saúde onde o profissional fala e o usuário escuta.

Diante disso, vimos o valor que é trabalhar diretamente na comunidade, nossa inserção nesse meio proporcionou uma experiência riquíssima, única e muito diferente da rotina hospitalar, pois o vínculo estabelecido foi bastante gratificante. Não podemos negar que o momento de estágio hospitalar não nos proporcionou isso, entretanto, na unidade de saúde isso se apresenta de maneira mais forte, pois há um contato maior com a família, conhecemos melhor suas histórias e condições de vida, e o próprio meio onde essas pessoas estão, contribuindo com a nossa formação, pois

As pessoas simples, que vivem nas comunidades, tem uma abertura e um jeito de ser carinhoso e emocionado que nos educa para um modo de trabalhar em saúde que rompe com o modelo objetivo frio que predomina na ciência e que tanto empobrece nossa ação terapêutica e nossa realização pessoal na profissão. (BATISTA, 2006:56).

Outras atividades foram realizadas, como uma proposta de intervenção que viesse a contribuir com a melhoria do serviço de saúde e com a própria assistência dispensada aos usuários. Essas propostas surgiram da própria necessidade do serviço identificada durante o período de estágio e com a qual nos propusemos a trabalhar.

Dentre estas necessidades, destaca-se a importância de territorializar a área para que todos os profissionais da USF-SJT tenham acesso às informações da população adscrita à qual são responsáveis. Esse trabalho materializou-se na construção de um mapa inteligente, que pudesse reunir informações sobre as condições de vida e saúde da população, facilitando o trabalho dos ACSs assim como, encontrando neles uma peça fundamental para a sua atualização.

No intuito de construir o mapa, foram necessários vários encontros entre nós acadêmicas para conhecer a área, identificar pontos importantes a serem abordados como: equipamentos sociais, áreas de risco, barreiras de acesso e etc., reuniões com os agentes para compartilhar o que foi visualizado e em conjunto buscar novas informações que passaram despercebidas, sendo ainda necessário revisitar a área para ter um olhar mais apurado do que estávamos prestes a materializar num mapa inteligente.

Depois dessa etapa, fizemos o esboço da área e posteriormente iniciamos a construção e montagem do mapa em E.V.A., que para nós foi uma experiência gratificante, pois exigiu tempo, dedicação, empenho, responsabilidade e envolvimento para com o serviço, os profissionais e a comunidade. Entendendo que não basta construir sem antes mostrar a sua importância na prática e no dia-a-dia do trabalho, já que este se apresenta como um espelho da área e para que as informações sejam sempre fidedignas, é imprescindível a colaboração e envolvimento de todos os profissionais, foi pensado numa capacitação com os ACSs e a enfermeira do serviço, já que estes estão trabalhando diretamente com as informações da área.

Nesse sentido, foi feita uma oficina com o tema “Territorialização: Conhecendo limites, encontrando possibilidades”, na reunião com os ACSs. Durante a oficina foi percebido empolgação e comprometimento dos participantes, tanto nas discussões quanto na atualização do mapa, fato que evidenciou o reconhecimento pelo trabalho desenvolvido e consequentemente motivou para a realização de outros trabalhos como, por exemplo, o Manual do HIPERDIA.

Vale salientar, que o trabalho com hipertensos e diabéticos da área já havia sido iniciado por outras acadêmicas, e o nosso intuito era capacitar os ACSs sobre essas patologias e em seguida realizar um encontro com os usuários cadastrados no HIPERDIA. Entretanto, alguns percalços surgiram e não foi possível promover o encontro devido à falta de recursos, mas mesmo assim, não desistimos de produzir o manual com recursos próprios e contando com o apoio da enfermeira da unidade na revisão de texto e apresentação do manual.



Não diferente da proposta de territorialização, foram necessários vários encontros para planejar, reunir bibliografias e fazer leituras, assim como, produzir, editar, corrigir e confeccionar o manual. A apresentação e entrega do Manual Hiperdia foi realizado, sob a forma de capacitação com o tema “Hipertensão Arterial e Diabetes Mellitus: conhecendo um pouco desse universo”.

Mais uma vez, percebemos o interesse dos ACSs e da enfermeira em participar das atividades propostas, promovendo discussões enriquecedoras que muito contribuíram para o nosso crescimento enquanto acadêmicas, estagiárias e futuras profissionais de enfermagem. Apesar de não ter sido possível realizar o encontro com os usuários, isso não nos frustou e nem diminuiu a beleza da atividade realizada, pelo contrário, apenas mostrou mais uma vez que para se fazer a diferença no serviço é preciso ter ousadia, e pensar numa educação continuada para os profissionais que trabalham diretamente com a população, evidenciando que em certos momentos trabalhar com um pequeno grupo, pode trazer grandes resultados, que de fato provocam um impacto positivo na melhoria da qualidade da assistência.

Diante desses momentos é notório que as dificuldades se fizeram presentes, entretanto, a superação sempre fez parte do nosso processo, fazendo com que as oportunidades fossem aproveitadas da melhor forma possível, transformando em aprendizado cada experiência vivenciada, desenvolvendo em nós habilidades e competências que serão imprescindíveis para a nossa prática. Isso porque

as vivencias surgidas a partir do contato com a vida das pessoas e com as necessidades de saúde constituíram um processo de se sentir parte de uma equipe de saúde. [sentíamos] que precisava estar somando outros olhares ao que (...) [aprendemos] na faculdade. (CASTRO, 2006:213-214).

Considerações finais

O Estágio de Prática de Ensino I desenvolvido na Unidade de Saúde da Família São Judas Tadeu propiciou em nós, a capacidade de realizar atividades de educação em saúde pensando sempre na horizontalidade das relações, percebendo a importância de se trabalhar conjuntamente com os usuários e profissionais de saúde, buscando romper com práticas verticalizadas, opressoras e coercitivas, que não dão respostas satisfatórias aos problemas vivenciados pela população.

Assim, buscamos sempre identificar as necessidades que o serviço apresentava, e desenvolver atividades de educação em saúde no intuito de colaborar com a melhoria e qualidade da assistência, de modo a oferecer uma atenção eficiente e eficaz. As experiências vivenciadas com esses momentos contribuíram e muito com o desenvolvimento da responsabilização e comprometimento com o outro, valorizando as suas histórias de vida e as contribuições que essas pessoas podiam oferecer contribuições estas, que vão além dos muros da universidade, ela ultrapassa a teoria e as discussões em sala de aula, pois lida diretamente com a vivência prática do cotidiano da população e do serviço.

Diante disso, o trabalho conjunto resultou em crescimento individual e coletivo, ou seja, evoluímos enquanto pessoa por ter sabido conhecer/compreender tantas histórias que envolviam condições de vida, problemas familiares, solidão, entre outros, e evoluímos também enquanto equipe, por ser co-partícipes de um processo onde todos precisam estar engajados para atingir um objetivo que deve ser comum, prestando uma assistência de qualidade sobre aqueles que nos propusemos a intervir.

É notório, que a prática de ensino desenvolvida proporcionou um crescimento significativo na vivência enquanto futuros profissionais, pois tiramos lições de vida, que proporcionaram um novo olhar e uma nova prática em saúde, que leva em consideração o sujeito, suas necessidades, e respeitando principalmente os seus limites e as suas possibilidades.



Referência

BATISTA, D. de A. Doença não é só o que a gente vê, mas o que a gente sente. In: **Perplexidade na Universidade:** vivências nos cursos de saúde. São Paulo: HUCITEC, 2006.

CASTRO, R. C. L de. Crônica por um sentido. In: **Perplexidade na Universidade:** vivências nos cursos de saúde. São Paulo: HUCITEC, 2006.

CECCIM, R. B. Equipe de Saúde: a Perspectiva *Entre-Disciplinar* na Produção dos Atos Terapêuticos. In: PINHEIRO, R; MATTOS, R. A. **Cuidado:** as fronteiras da integralidade. Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 2005:259-278.

CECCIM, R. B; FEVERWERKER, L. C. M. **Mudança na graduação das profissões de saúde sob o eixo da integralidade.** CAD. Saúde pública, Rio de Janeiro. 2004. p. 1400-1410.

CHIESA, A. M.; VERÍSSIMO, M de L. Ó. R. A Educação em Saúde na Prática do PSF. In: BRASIL. Ministério da Saúde. **Manual de Enfermagem.** Brasília: Ministério da Saúde, 2001:34-42)

DIAS, N. M. de O. Se arrependimento matasse. In: VASCONCELOS, E. M.; FROTA, L. H.; SIMON, E. **Perplexidade na Universidade:** vivências nos cursos de saúde. São Paulo: HUCITEC, 2006.



DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO

Luiz Gustavo Marques BEZERRA

Maria Genaína Sátiro da SILVA

Regineide Patrícia Elias de SOUZA

Josefa Aldacéia Chagas de OLIVEIRA

Universidade do Estado do Rio do Grande do Norte (UERN)

Introdução

Em meio às desigualdades sociais e, ainda, ao não-reconhecimento, em muitas instâncias da convivência social brasileira, da diversidade étnico-racial, de gênero, de geração, político-cultural, dentre outras que permeiam nossa sociedade, desde a sua formação até os dias atuais, cumpre-nos reconhecer a Educação em Direitos Humanos – EDH como um terreno extremamente fértil para dar sustentação às ações de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos.

Ao pensar sobre os instrumentos mais eficazes, no contexto atual, dentro das formas de combate às violações de direitos humanos, Ballestereri (2007), situa a EDH, pela amplitude de conteúdos teóricos e práticos que são de sua competência, como um imprescindível para a área dos DHs, vez que educa na/para a valorização da dignidade e nos princípios democráticos, mediante processos em que se materializam interações com todas as áreas do conhecimento, facilitando a explicação, compreensão e a intervenção. Nesse horizonte de significação, Sime (1994, p. 88) afirma:

A educação em Direitos Humanos nasce herdando da educação popular uma vocação explícita para construir um projeto histórico, uma vontade mobilizadora definida por uma opção orientada à mudança estrutural e ao compromisso com os setores populares. Isto marcará discrepâncias com visões educativas neutras e com outras que não comportem as mesmas opções. Nisto residia grande parte da energia ética e política de então que era partilhada por diferentes setores: propôs uma sociedade alternativa e uma maneira de construí-la. No entanto, esta imagem do projeto se assumiu nos anos 70 e 80 hoje está profundamente questionada. Aconteceram mudanças muito importantes no país e no mundo, assim como no terreno propriamente pedagógico, que exigem uma visão do projeto histórico.

Tal é o propósito do Projeto de Extensão Direitos Humanos em Tempos de Desumanização, do Departamento de Educação, do Campus Avançado Profª Maria Elisa de Albuquerque Maia(CAMEAM), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte(UERN), realizado em parceria com o Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos, com financiamento da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (Convênio Nº 284/2007-SEDH/UERN), sob o reconhecimento de que as instituições superiores têm uma responsabilidade com a formação de personalidades e a construção de saberes, valores, práticas e visões de mundo como um processo permanente.

O nome do projeto identifica-se com a emergência e importância do tratamento dos direitos humanos na sociedade atual, marcada por profundas desigualdades sociais e resistências à promoção desses direitos. O projeto é realizado por meio de processos formativos de profissionais da educação e agentes sociais que atuam ou têm interesse na área da educação em direitos humanos.



O referido projeto vem sendo executado no Estado do Rio Grande do Norte, especificamente nas regiões oeste e alto-oeste potiguares. Essas regiões apresentam baixos níveis de acesso aos direitos fundamentais, o que desafia a necessária problematização e reflexão sobre a garantia dos direitos humanos. Desse modo, os princípios que orientam as ações são trabalhados de forma a considerar as demandas da realidade, permitindo mudanças de atitudes, valores e práticas de valorização aos direitos humanos.

Com uma área territorial de 52.796,791², o estado potiguar é um dos menores estados nordestinos. Situa-se em áreas de clima semi-árido sujeito a secas, embora, o clima também favoreça a exploração das atividades turísticas no litoral, além da tradicional atividade salineira e exploração de petróleo. De acordo com os dados do IBGE (2007), a população estimada do Estado é de 3.013.740 habitantes. A cultura popular potiguar se alimenta das mesmas fontes da cultura nordestina, embora, tenha suas peculiaridades trazidas pelo colonizador português, negros africanos e indígenas potiguares. As manifestações culturais que ainda sobrevivem e precisam ser valorizadas estão: a literatura de cordel, as danças e os folguedos, as feiras livres, as festas religiosas, o artesanato, o teatro popular e os museus.

Embora o Estado tenha apresentado significativo desenvolvimento, ao longo dos anos, os índices de exclusão social, em seus diferentes níveis, a saber: pobreza, juventude, alfabetização, escolaridade, emprego formal, violência e desigualdade, demonstram que apenas os municípios de Natal e Parnamirim possuem um índice entre 0,5 e 0,6 (quanto maior o índice (0,0 a 1,0), melhor a situação social), enquanto os demais, estão abaixo das condições mínimas de sobrevivência humana (POCHMANN, AMORIM; 2003).

No Alto-Oeste Potiguar (Pau Ferros e cidades vizinhas), especificamente, somente Pau dos Ferros encontra-se entre 0,4 e 0,5, sendo que os demais municípios encontram-se entre 0,0 e 0,4, ou seja, altos índices de exclusão social (POCHMANN, AMORIM; 2003).

Tomando por referência a realidade do Estado Potiguar e, especialmente, a do Alto-Oeste Potiguar, na qual se localiza o CAMEAM, podemos perceber o baixo nível de acesso aos direitos fundamentais das pessoas, apontando imensos desafios com vistas à necessária problematização e reflexão sobre a garantia dos direitos humanos. Desse modo, os princípios que orientam as ações são trabalhados de forma a considerar as demandas da realidade, permitindo mudanças de atitudes, valores e práticas de valorização aos direitos humanos.

Nessa ótica, o compromisso da Instituição Superior deve se pautar em ouvir e planejar suas ações a partir das necessidades do seu entorno social. O Projeto Direitos Humanos em Tempos de Desumanização põe-se nesse horizonte, o qual vem sendo conduzido, desde 2006, em todas as suas fases, por equipe de trabalho, formada por docentes e funcionários do *Campus* Universitário de Pau dos Ferros e Mossoró, membros do Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos e discentes do Curso de Pedagogia (Departamento de Educação/CAMEAM/UERN), Comunicação Social e Ciências Sociais (*Campus* Central), no sentido de garantir o desenvolvimento de quatro ações distintas, embora relacionadas,

Em 2006 e 2007, via Convênio Nº 027/2006 MEC/UERN, com a organização das atividades nas cidades de abrangência da UERN (Natal, Mossoró, Pau dos Ferros, Patu, Caicó), reunimos representação de vários segmentos da sociedade civil organizada, poder público, Universidades e comunidade em geral, em ações coletivas, tendo o exercício da cidadania como princípio norteador. Somando-se a essa estratégia, está a escola, *locus* privilegiado desse debate, a partir de iniciativas de formação de profissionais da educação básica dos sistemas municipal e estadual de ensino, especificamente no Alto-Oeste Potiguar, tendo em vista situações e aspectos emergentes da realidade educacional dessa região.

A primeira ação, a formação de professores/as da educação básica em exercício e gestores/as dos sistemas municipal e estadual de ensino, especificamente no Alto-Oeste Potiguar, na área da educação em direitos humanos, contou com a participação de aproximadamente 40 professores e gestores da educação básica representantes de municípios do alto-oeste potiguar



(Pau dos Ferros, Rafael Fernandes, Coronel João Pessoa, São Miguel, Portalegre, Riacho de Santana, Água Nova, Encanto, Dr. Severiano e Riacho de Santana.).

A segunda ação, realizada entre junho e dezembro de 2007, consistiu na realização de Jornadas de Educação em Direitos Humanos, com o objetivo de fortalecer o Comitê Estadual de Direitos Humanos nas cidades com *Campi* da UERN (Natal, Mossoró, Pau dos Ferros, Patu e Caicó), reunindo os diferentes atores sociais envolvidos em atividades de educação em direitos humanos como: profissionais da justiça e segurança pública, profissionais da mídia e da educação básica, educação superior e educação não-formal. O objetivo dessa ação era divulgar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e construir estratégias de construção do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos.

A terceira ação realizada foi o Cadastro Institucional no Rio Grande do Norte (RN) de experiências em Educação em Direitos Humanos, considerando os eixos temáticos do PNEDHs: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança; Educação e Mídia.

A quarta ação diz respeito à criação do Núcleo de Extensão Universitária em Educação em Direitos Humanos – NUEDH, enquanto grupo de estudos e práticas extensionistas, vinculado ao Departamento de Educação, do *Campus Avançado Profª Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM)*, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), resultando em ações permanentes e contínuas na área da educação em direitos humanos.

Ainda como estratégias direcionadas para a estruturação e fortalecimento do Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos do RN realizamos: Audiência de lançamento do Plano Nacional de EDH na Assembléia Legislativa do Estado (04/05/07); Reuniões com o Comitê Estadual de DHs do RN e elaboração da Home-page do Comitê Estadual de DHs do RN. E como forma de garantir a continuidade das ações em educação em direitos humanos foi criado o Núcleo de Práticas Extensionistas na Área da Educação em Direitos Humanos (NUEDH), vinculado ao Departamento de Educação(CAMEAM/UERN), com a participação de docentes, discentes, funcionários da Universidade, profissionais da educação básica, representantes do poder público e organizações não-governamentais.

Nessa ótica, a continuidade do Projeto Direitos Humanos em Tempos de Desumanização foi, no fluxo cotidiano dessas ações, se viabilizando, de maneira que suas atividades não paralisaram, contando-se com a parceria de colaboração entre a Pró-Reitoria de Extensão da UERN, o Núcleo de Extensão Universitária em Educação em Direitos Humanos- NUEDH, a Ouvidoria de Polícia do RN e o CEEDH, na medida em que continuamos as articulações e mobilizações nos municípios de Pau dos Ferros, Patu, Mossoró e Caicó, particularmente com os Grupos de Trabalho, que se formaram em 2007, os quais congregam representantes de movimentos sociais, Universidade, poder público e instituições públicas e sociais nesses municípios, realizando-se, mediante discussões acerca da realidade local no que tange às problemáticas locais, às condições de violação dos direitos humanos e sob a coordenação de sujeitos locais, uma formação preliminar na área da educação em direitos humanos.

Evidenciadas, então, as demandas de continuidade do projeto em 2008, com vistas à ampliação e à consolidação das ações historicamente desenvolvidas na/pela UERN, no campo dos Direitos Humanos, renovou-se, em Junho do corrente ano, o convênio Nº 284/07, celebrado entre a União, através da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República – SEDH-PR e a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, tendo por objeto:

1- Continuidade das ações de fortalecimento do Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos (CEEDH);

2 – A qualificação/formação em EDH- formação em Educação em Direitos Humanos de 40h/a para 300 trabalhadores (as) da Educação Básica das redes públicas



municipal e estadual de ensino, bem como para 20 membros do CEEDH, 50 lideranças comunitárias e membros atuantes da sociedade civil;

3 - Instrumentos Educativos: Produção de 03 Vts para televisão; Micro Jornal sobre o PNEDH;

4-Fortalecimento do NUEDH/DE/CAMEAM/UERN

No percurso de desenvolvimento dessas ações, buscamos não perder de vista a perspectiva da extensão universitária enquanto ação que exerce função complementar na dinâmica da vida universitária, constituindo-se, portanto, um elo significante das demais funções - ensino e pesquisa- e, por sua vez, inserindo-se como atividade imprescindível à formação universitária.

Tecendo conclusões para iniciar o debate

Diante das reflexões desenvolvidas, podemos afirmar que o projeto de extensão Direitos Humanos em Tempos de Desumanização, enquanto atividade pioneira na área de educação em direitos humanos na Região Oeste e Alto-Oeste do Rio Grande do Norte, pode ser visto como a germinação de uma semente que trará como fruto a construção de novas práticas de educação.

A experiência da construção coletiva, de gestão compartilhada que perpassa o trabalho desenvolvido nas diversas etapas e processos organizativos, desde o planejamento até a atividade final proporcionou não só um diálogo entre o saber formal e informal acerca dos direitos humanos, integrando agentes institucionais e sociais, como também, a articulação de formas educativas diferenciadas, envolvendo o contato e a participação direta dos atores e atrizes sociais e grupos populares. A extensão, em articulada com o ensino e a pesquisa, traduz-se como atividade necessária à formação universitária. No campo dos direitos humanos tem se revelado uma atividade de significativa importância para sua promoção e disseminação, quando articula Universidade e sociedade civil organizada em ações que valorizam a transmissão e construção do conhecimento através da participação e de ações coletivas, tanto em espaço de educação formal quanto não-formal.

Vivemos durante sua realização uma boa experiência de construção coletiva e de gestão compartilhada nas diversas etapas e processos organizativos, desde o planejamento até a concretização das atividades. Sua realização proporcionou o diálogo entre o saber formal e informal acerca dos direitos humanos, integrando agentes institucionais e sociais, como também, a articulação de formas educativas diferenciadas, envolvendo o contato e a participação direta dos atores e atrizes sociais e grupos populares. Assim, avaliamos como aspectos positivos dessa atividade:

- A articulação com segmentos organizados e o reforço do papel social da universidade;

- Excelente material produzido durante as oficinas: poemas, músicas, textos, planejamento de aulas, desenhos etc;
- Articulação entre os municípios do Oeste e Alto-Oeste Potiguar participantes do Projeto;
- Perspectiva entre integrantes do projeto e participantes do curso de dar continuidade às ações em Educação em Direitos Humanos.



Mas também encontramos algumas dificuldades na execução do projeto:

- Burocracia no repasse de recursos e pagamento de despesas;
- Dificuldade de contemplar todos os municípios e garantir participação dos professores no curso. Apesar de solicitarmos apenas dois professores/as e um gestor(a) por município às secretarias municipais de educação, em algumas delas, não houve liberação, o que ocasionou significativa desistência;
- Excesso de atividade e ações para serem executadas em pouco tempo no primeiro ano de período de realização do projeto (referimo-nos ao prazo do convênio que foi de seis meses, embora, posteriormente prorrogado).

Enfim, diante de tudo o que vivemos e conseguimos construir/realizar com esse Projeto, sentimos que devemos dar continuidade às ações, buscando fortalecer as iniciativas que temos desenvolvido na área de educação em diretos humanos em nossa Universidade. Daí a importância do NUEDH (resultado do Projeto), assim como, de novos editais e de novos convênios na área que incentivem tais ações.

Podemos afirmar que o desenvolvimento dessas ações vem possibilitando significativo amadurecimento da prática extensionista no interior da instituição universitária, além do aprimoramento dos instrumentos de valorização da extensão como componente acadêmico, presente nas discussões de reformulação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, o qual o referido projeto é vinculado, além da perspectiva de formarmos uma rede de Instituições de Ensino Superior (IES) no Estado Potiguar, de modo a agregar as IES públicas e privadas, através do processo de organização de Grupos de Trabalho por eixo temático de construção do PEEDH.

Apesar da perceptível mudança de natureza, em que cada vez mais a extensão deixa de ser simples transferência de conhecimento e passa a ser um processo de construção coletiva de melhoria da qualidade acadêmica, a mobilização social para a defesa e promoção dos direitos humanos, somada a situação marginal que tradicionalmente a extensão vivencia na academia, foram os nossos grandes desafios. Custou-nos a dificuldade de mobilização de sujeitos sociais para participar, planejar e construir as Jornadas de Educação em Direitos Humanos. Custou-nos, também, a dificuldade de participação de professores em exercício que não conseguiam liberação para participar das atividades.

No entanto, desenvolver uma política de extensão universitária, demanda a continuidade das ações, a regularidade das atividades e ampliação das condições de efetivação das ações propostas. Essa atividade pretende ter caráter permanente e institucional e não pontual e residual. Para isso, a consolidação da extensão resulta da articulação com a pesquisa e o ensino e de indicadores qualitativos da relação com a sociedade. Se é possível medir o impacto social desse projeto, remetemo-nos ao processo de institucionalização da extensão como prática acadêmica que potencializa e possibilita o acesso ao conhecimento que o ensino regular e a pesquisa ainda não realizam.

Referências

BOBBIO, Noberto. **Teoria Geral da Política**: a filosofia política e as lições da política. Rio de Janeiro: Campus, 2000.



BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília-DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003. 52 p.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 2003. 382 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003. (Serie Saber com o outro; v. 01)

CANDAU, Vera Maria F.; SACAVINO, Susana. Educação em Direitos Humanos. In:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

LEONELLI, Vera. Direitos Humanos para cidadania pou um país mais justo. In: ALMEIDA, Fernanda Gonçalves (Org.). **Formação de educadores sociais**: coleânea de textos. Salvador: Universidade Federal da Bahia; Secretaria de Ação Social-SETRAS, 2001. (Seminário de Formação de Educadores Sociais, 5).

POCHMANN, M.; AMORIM, R. (Orgs). **Atlas da exclusão social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

RIO GRANDE DO NORTE. **Programa Estadual de Direitos Humanos do Rio Grande do Norte**. Natal-RN: CDHMP; SEJUC/RN; SNDH/MINISTERIO DA JUSTIÇA, 1999. (Documento produzido a partir da II Conferência Estadual de Direitos Humanos/Natal-RN, 1998)



CONTRIBUIÇÕES DO USO DO JOGO E DOS MATERIAIS CONCRETOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Luiz Gustavo Marques BEZERRA

Maria Auricélia Gadelha REGES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

Este artigo trata da contribuição do uso do jogo e dos materiais concretos na compreensão de conceitos matemáticos relativos a adição, subtração, multiplicação e divisão. Pretende-se mostrar que a utilização do jogo ou de qualquer outro material concreto no ensino da Matemática é importante, mas deve ser feito de maneira coerente e com fundamento, não simplesmente jogar por jogar. O objetivo principal do uso do jogo como também dos materiais concretos na Matemática é desenvolver a percepção e o pensamento reflexivo das crianças. Deve-se ter clareza no que se pretende ao utilizá-los em sala de aula, pois a simples introdução dos mesmos no ensino da Matemática não é garantia de uma boa aprendizagem.

Neste estudo, analisaremos as dificuldades de relacionamento com as idéias matemáticas com a preocupação centrada nas características do que poderia ser denominado de processo de ensino de Matemática situado na perspectiva da formação de conceitos bem como as implicações dessa postura pedagógica para a prática docente em suas dimensões teóricas e de caráter metodológico.

Para tanto se realizou uma experiência significativa utilizando o jogo denominado *Corrida Matemática*, com alunos do Ensino Fundamental, mais especificamente, numa turma de 5º ano. O jogo consistia em desenvolver nos educandos uma maneira atrativa e divertida em ampliar os conhecimentos a respeito das quatro operações.

A utilização de jogos e materiais concretos no ensino de matemática

Ao iniciar sua vida escolar, a criança inicia o processo de alfabetização, não só em sua língua materna como também na linguagem matemática, construindo o seu conhecimento segundo as diferentes etapas de desenvolvimento cognitivo sendo que um bom ensino nesse nível é fundamental. A Matemática, como as demais disciplinas, deve ser muito bem trabalhada, para que futuramente os alunos não apresentem dificuldades muito grandes, pela falta de desenvolvimento do pensamento lógico e abstrato.

Ao analisarmos a etimologia da palavra Matemática, veremos que o seu significado é “a arte da compreensão e da explicação”. Só é possível explicar algo que foi compreendido. Compreensão é algo interno, subjetivo, individual e explicação é a capacidade de externalizar o que foi compreendido, é algo que vem de dentro para fora. Se o aluno não tem a oportunidade de dizer o que compreendeu, se a explicação é do adulto para a criança, ela não está pensando e fazendo Matemática e sim reproduzindo Matemática.

De modo geral, o ensino da Matemática se apresenta na escola, descontextualizado, inflexível e imutável, sendo considerado por alguns professores e alunos como produto de mentes privilegiadas. Nas aulas de matemática, o aluno é, muitas vezes, um mero expectador e não um sujeito partícipe, visto que a concepção de muitos professores é imprescindível a explicação do conteúdo por parte deles e o papel do aluno é ouvir e reproduzir as técnicas e fórmulas apresentadas. Nesses casos, não se questiona se os educandos estão tendo a



compreensão do que está sendo exposto. Os conteúdos e a metodologia não se articulam com os objetivos de um ensino de Matemática que vise à inserção social das crianças, bem como ao desenvolvimento do seu potencial.

Com relação à metodologia comumente utilizada no ensino de Matemática nos anos iniciais, um fator considerado preocupante parece residir na supervalorização da imagem do professor, em detrimento do aluno, que não é solicitado a agir autonomamente durante o processo de ensino-aprendizagem. Faz-se necessário como uma alternativa metodológica o uso contínuo de jogos e materiais concretos, para permitir que o aluno construa o seu conhecimento nos momentos de interação com os colegas e com a orientação do professor.

Para que a educação matemática ocorra, de fato, na escola, alunos e professores devem estar envolvidos no processo de construção do conhecimento matemático assumindo que fazer matemática é muito mais do que fazer contas. Nesse processo, o professor deve entender e assumir que a matemática que ele ensina deve ser viva e significativa, pois somente desta forma seus alunos poderão ter a oportunidade de serem mais comunicativos e apropriados ao se apropriarem da linguagem matemática para compreenderem o mundo.

As referências ao uso dos jogos e dos materiais concretos no ensino de Matemática vêm se repetindo constantemente. Na utilização dos mesmos em sala de aula, o papel do aluno centra-se com as atividades de observação, relacionamento, comparação, levantamento de hipóteses e argumentação. Ao educador, cabe a tarefa de orientar a busca de soluções para os procedimentos da utilização do jogo ou dos materiais concretos. A importância do uso desses materiais está interligado também, ao desenvolvimento de atitudes de convívio social, pois o aluno, ao atuar em equipe, supera, pelo menos em parte, seu egocentrismo natural. Assim sendo, o uso de jogos e materiais concretos em sala de aula, em uma dinâmica de grupo, é fundamental para o desenvolvimento cognitivo das crianças, no início de sua vida estudantil nos anos iniciais.

De acordo com os PCNs de Matemática, “a participação em jogos de grupo também representa uma conquista cognitiva, emocional, moral e social para a criança e um estímulo para o desenvolvimento do seu raciocínio lógico” (BRASIL, 2001: 49).

No caso da matemática parece ser mais difícil fazer a criança explorar o mundo à sua volta, porque as noções matemáticas nem sempre aparecem com clareza nas situações do cotidiano. Por isso, procura-se criar um mundo artificial que facilita a exploração pela criança. Esse mundo artificial é constituído, em grande parte, por materiais concretos que a criança pode manipular, montar, etc. São objetos ou conjuntos de objetos que representam as relações matemáticas que os alunos devem compreender. Desse modo, a escola pode proporcionar atividades nas quais a criança possa manipular objetos, fazendo associações, estabelecendo relações que contribuem para a construção do conhecimento matemático.

Os jogos pedagógicos podem ser usados antes da apresentação de um novo conteúdo, para despertar o interesse da criança, ou no final, para fixar a aprendizagem, desenvolvendo, também, atitudes e habilidades. Um cuidado metodológico muito importante que o professor precisa ter, antes de trabalhar com jogos em sala de aula, é de testá-los, analisando suas próprias jogadas e refletindo sobre os possíveis erros; assim, terá condições de entender as eventuais dificuldades que os alunos irão enfrentar.

Contudo, devemos ter um cuidado especial na hora de escolher jogos, que devem ser interessantes e desafiadores. O conteúdo deve estar de acordo com o grau de desenvolvimento e ao mesmo tempo, de resolução possível. Assim, o jogo não deve ser fácil demais e nem tão difícil, para que os alunos não se desestimulem, pois o professor não pode subjugar sua metodologia de ensino a algum tipo de material porque ele é atraente ou lúdico. Nenhum material é válido por si só.

Os recursos materiais e seu emprego sempre devem estar em segundo plano. A simples introdução de jogos ou atividades no ensino da matemática não garante uma melhor aprendizagem desta disciplina. O jogo tem um objetivo, sendo que através dele o aluno



constroem conhecimentos, desenvolvem a percepção, a criatividade e a atenção, pois o jogo é acompanhado de sentimentos de tensão e alegria ao mesmo tempo: de tensão, porque o jogador corre o risco de cometer um erro e com isso perder o jogo se o adversário estiver atento e souber aproveitar-se da sua falha; de alegria e de alívio, pois, se sair vitorioso, verá recompensado seu esforço.

É muito comum ouvirmos dizer que "os jogos não servem para nada e não têm significação alguma dentro das escolas". Sabemos que a palavra lúdico vem do latim ludus e significa brincar e é neste brincar que estão incluídos os jogos, brinquedos e brincadeiras e divertimentos que se usados de maneira correta e proposta pelo educador, poderá exercer a função de orientar e oportunizar a aprendizagem do educando, seu saber, seu conhecimento, além de desenvolver a sua compreensão de mundo, independente de época, cultura e classe social.

As atividades lúdicas possibilitam exercitar as resistências, pois permitem a formação do auto-conceito positivo. Elas possibilitam o desenvolvimento integral da criança já que através destas atividades a criança se desenvolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente. O brinquedo e o jogo são produtos de cultura e seus usos permitem a inserção da criança na sociedade. O brincar é uma necessidade básica. O jogo simbólico permite à criança vivências do mundo adulto e isto possibilita a meditação entre o real e o imaginário.

O jogo é para a criança o exercício, e a preparação para a vida adulta, assim a criança aprende brincando o que a faz desenvolver suas potencialidades, porém é importante que o educador ao utilizar um jogo, tenha definido objetivos a alcançar e saiba escolher o jogo adequado ao momento educativo. Enquanto a criança está simplesmente brincando incorpora valores, conceitos e conteúdos.

Formar professores que compreendam e reconheçam a importância o conhecimento através do lúdico é uma tarefa útil, mas difícil, pois o educador necessitará ter um conhecimento profundo e acreditar que ele é capaz de proporcionar uma aprendizagem através do aspecto lúdico.

No mundo em que vive a criança hoje, com a modernização, (jogos eletrônicos, a TV), se não houver um conhecimento profundo e das condições para utilizá-los em situações de ensino, não se realizará um trabalho produtivo.

O jogo e as atividades lúdicas constituem ações fundamentais para o incremento da formação de conceitos em Matemática. Fazem parte do cotidiano e favorecem o desenvolvimento da autonomia moral nas crianças.

Essa discussão passa pela fundamentação teórica que sustenta o papel do jogo na aprendizagem matemática e pela elaboração de materiais alternativos tais como dominós para trabalhar as operações, a noção de fração e o conceito de divisibilidade, baralho para fixação dos fatos fundamentais das operações matemáticas, o jogo da memória e o jogo "caça - palavras" para fixação da nomenclatura dos sólidos e figuras geométricas, além do tradicional jogo "equipe X equipe". São atividades que envolvem os alunos e constituem momentos intensos de aprendizagem interativa (BRASIL, 2001).

O jogo e os materiais concretos exigem a capacidade de atuar sozinho e em grupo, obedecendo a regras, reagindo a estímulos próprios da ação. Como ambos implicam em ação, a criança passa por uma etapa de envolvimento, adaptação e reconhecimento bem como do desenvolvimento paulatino do trabalho cooperativo tão importante para a ação educativa. Além disso, é um tema que perpassa todo o programa de Matemática na escolarização inicial.

Com isso o jogo compreende características importantes. Como aspecto cultural, os jogos são um patrimônio cultural da humanidade. Nas sociedades onde não há escolas e as crianças aprendem com os mais velhos, ainda hoje, o lúdico é a força motriz dessa atividade. Ao ensinar um jogo, estamos ensinando uma série de conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural de um grupo (KISHIMOTO, 2001).



No aspecto do prazer, é inegável reconhecê-lo quando do uso de jogos. O jogo representa para a criança o que o trabalho representa para o adulto. Nessas atividades não existe a falsa dicotomia entre o que é sério e o que não é. Jogar inclui potencialmente seriedade e prazer. E como o lúdico é característica fundamental do ser humano, devemos transpor esse prazer para a sala de aula. Mas é preciso ficar atento, pois nem tudo que é atraente e prazeroso tem valor educativo. Para ser educativo, é preciso, também, ser desafiante. As próprias crianças criam obstáculos para si e para o outro e é preciso que os adultos ofereçam-lhes outros limites que elas queiram transpor.

No aspecto social, o jogo introduz a criança no grupo social: ela entra em contato com seus pares, habitua-se a considerar o ponto de vista do outro e sai do seu egocentrismo. Confrontar pontos de vista estimula o pensamento e essa troca leva à construção do conhecimento lógico-matemático. O jogo possibilita que as crianças se relacionem com o limite e com as regras que regulam o que é permitido e o que é proibido nele. Nesse sentido, podemos considerá-lo um exercício simbólico à medida que devem lidar com as leis estabelecidas em um determinado grupo. Elas sabem que o que as torna um grupo é justamente o fato de estarem submetidas às mesmas regras, regras essas que podem ser discutidas e até modificadas pelo grupo. Essas situações são propícias ao desenvolvimento da autonomia.

É nesse ponto que entra a importância das escolas trabalharem o jogo didático pedagógico que não tragam só o divertimento, mas prazer em estudar assuntos relativos à matemática como os relativos à compreensão aos das quatro operações.

O experimento com o Jogo *Corrida Matemática*

O jogo que foi confeccionado para o experimento denomina-se CORRIDA MATEMÁTICA. Este jogo consiste numa trilha contendo números em uma seqüência, intercalados, a cada três casas com um desenho, substituindo o numeral correspondente àquela casa.

É um jogo de regras, onde os participantes jogam o dado e, ao caírem em determinadas casas que contêm um desenho, os alunos terão que responder a uma pergunta da ficha escolhida por eles mesmos. Caso acertem a pergunta, avançará casas, errando, retornará casas, de acordo com a indicação na própria ficha que contém a pergunta.

Esta atividade consiste numa situação que pretende conduzir a criança na aprendizagem das operações adição, subtração, divisão e multiplicação. O referido jogo, antes de ser aplicado, foi apresentado e explicado pelo pesquisador para a professora titular e para o grupo de alunos sujeitos da pesquisa.

No momento de implementação do jogo trabalhado com o grupo das 05 (cinco) crianças, acompanhados pela professora e pelo pesquisador, os educandos ficaram inseguros, no início, com relação a jogar o dado e a responderem às perguntas propostas pelo jogo. Porém, à medida que o jogo prosseguia, os alunos foram se sentindo mais à vontade e jogavam o dado com mais firmeza, em busca de chegarem ao final e ganharem o jogo, até mesmo quando eram submetidos às perguntas, para eles complexas, que o jogo propunha.

Nas perguntas de valores mais altos, buscavam todos os meios possíveis, como: contar as cadeiras presentes na sala de aula, os próprios dedos, sempre em busca de responder corretamente à pergunta e com a meta de vencer.

Percebemos que os educandos sentiam muito prazer em desenvolver a atividade proposta, pois mesmo quando erravam, não desanimavam e esperavam uma outra oportunidade de acertar. Observamos também que a cada etapa do jogo, eles se mostravam com menos dificuldades nos cálculos realizados. O exercício de pensar e as conferências dos cálculos dos colegas auxiliaram na fixação dos resultados para as jogadas posteriores.



É nesse ponto que entra a importância das escolas trabalharem o jogo didático-pedagógico que não tenha como objetivo apenas divertir ou estimular a participação dos alunos, mas incentivar o prazer da descoberta, do saber, da aprendizagem. No caso desse jogo específico, explora-se o conhecimento relativo à adição, subtração, multiplicação e divisão.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 2001), “um aspecto relevante nos jogos é o desafio genuíno que eles provocam no aluno, que gera interesse e prazer”. Por isso é importante a presença dos jogos no cotidiano das escolas. Cabe ao educador, “analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes jogos e o aspecto curricular que se deseja desenvolver” (BRASIL, 2001: 49).

Com relação ao aspecto do erro, a criança não fica, necessariamente, mal porque perdeu. Ao contrário, ela pensa que poderá ter uma compensação se jogar de novo. Perder indica que algo não foi considerado como deveria, ou que o adversário jogou melhor ou que teve mais sorte. O resultado sugere mudança nos procedimentos e maior observação nas estratégias do adversário. Sendo assim, o erro é visto como um desafio para uma retomada do processo. Entretanto, as crianças não querem perder sempre, e, por isso, os jogos devem ser adequados aos níveis de desafios que sejam capazes de superar.

Concepções da professora colaboradora e dos alunos investigados

De início, fez-se perguntas tanto à professora titular como aos alunos sobre os fundamentos dos jogos educativos no ensino dos cálculos. A professora relatou que achava importante o ato de desenvolver “jogos como instrumento de incentivo” à aprendizagem dos alunos, “desde que trabalhados com seriedade, conduzindo o aluno a desenvolver seu raciocínio matemático e desenvolver suas habilidades, quanto à percepção”. Ela afirmou já ter utilizado “diversos jogos para facilitar a compreensão do aluno no que se refere às quatro operações”, citando dentre eles: “bingos, jogos de trilha e outros conteúdos”.

De acordo com a professora, a “criança precisa compreender e vivenciar as inúmeras maneiras de aprender”, e que “não é só em livros didáticos e em quadro de giz que a criança é capaz de desenvolver suas habilidades, uma vez que, brincando também pode-se aprender”.

A professora relatou que percebeu durante a atividade realizada pelo pesquisador “empolgação, participação e interesse” por parte dos alunos. Acrescentou ainda que foi um “desafio que levou o aluno a refletir, raciocinar e buscar respostas satisfatórias às suas indagações”.

Os alunos, por sua vez, afirmaram já ter vivenciado atividades lúdicas envolvendo as operações fundamentais e que consideram importante porque “aprendem mais, chamam mais a atenção dos alunos e é muito divertido”.

Logo após a participação no jogo *Corrida Matemática*, os alunos relataram que acharam o jogo “muito bom, interessante e divertido”, que aprenderam “a resolver ainda mais os problemas matemáticos e que sentiram dificuldades nos cálculos envolvendo multiplicação e divisão, por terem números altos”.

Considerações finais

Buscou-se, através deste experimento, perceber a importância do lúdico com a utilização do jogo e dos materiais concretos como meio facilitador da aprendizagem na escola. No caso do ensino de Matemática, os jogos e materiais concretos tornam-se essenciais como instrumentos possibilitadores da aquisição do conhecimento, de forma prazerosa e eficiente, desde que o professor ou pesquisador desenvolva a tomada de consciência das ações e das representações das crianças.



O ensino-aprendizagem de um tópico matemático começa com uma situação-problema que expressa aspectos-chave desse tópico e são desenvolvidas técnicas matemáticas como respostas razoáveis. Um objetivo de se aprender matemática é o de poder ser visto como um movimento do concreto (um problema do mundo real que serve como exemplo do conceito ou da técnica operatória) para o abstrato (uma representação simbólica de uma classe de problemas e técnicas para operar com esses símbolos) (BRASIL, 2001).

Enfim, o Jogo *Corrida Matemática*, que foi objeto de estudo utilizado pelos alunos do 5º Ano, foi desenvolvido de forma bastante significativa, pois percebemos que trouxe resultados positivos, já que todos os participantes, selecionados aleatoriamente pela professora, se envolveram com o jogo, com muito interesse e buscavam sempre soluções de melhoria nos momentos de erros. Essa atividade não só trouxe-lhes o prazer e o divertimento, mas também enriqueceu ainda mais seus conhecimentos a respeito dos cálculos envolvendo adição, subtração, multiplicação e divisão.

Os resultados confirmaram que a aprendizagem se insere num processo mais amplo que o espaço escolar, o que não minimiza o papel da escola na construção do conhecimento, mas revela a necessidade de compreendermos melhor o que as crianças “dizem”, e sobre como ocorre o processo de aprendizagem, além de contribuir para que os professores lancem “novos olhares” para “o quê”, de fato, deve ser priorizado no processo de ensinar/aprender matemática.

Para concluir, podemos dizer que a atitude adequada do professor, em relação ao uso do material concreto e do jogo, decorre de ele conceber o ensino de matemática nas séries iniciais como um convite à exploração, à descoberta e ao raciocínio.

Referências

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Matemática**. 3 ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.
KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA EDUCAÇÃO NECESSÁRIA?**

Luiz Ricardo Ramalho de ALMEIDA

Maria Aparecida de Paulo SOUZA

Bolsista de Iniciação Científica

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

A educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino, amparada por lei e voltada para pessoas que não tiveram acesso, por algum motivo, ao ensino regular na idade apropriada. Porém são pessoas que têm cultura própria. Sabe-se que o papel docente é de fundamental importância no processo de reingresso do aluno às turmas de EJA. Por isso, o professor da EJA deve, também, ser um professor especial, capaz de identificar o potencial de cada aluno. O perfil do professor da EJA é muito importante para o sucesso da aprendizagem do aluno adulto que vê seu professor como um modelo a seguir.

É preciso que a sociedade compreenda que alunos de EJA vivenciam problemas como preconceito, vergonha, discriminação, críticas dentre tantos outros. E que tais questões são vivenciadas tanto no cotidiano familiar como na vida em comunidade.

Mister se faz evidenciar que a EJA é uma educação necessária e capaz de mudar significativamente a vida de uma pessoa, permitindo-lhe reescrever sua história de vida. Sabe-se que educar é muito mais que reunir pessoas numa sala de aula e transmitir-lhes um conteúdo pronto. É papel do professor, especialmente do professor que atua na EJA, compreender melhor o aluno e sua realidade diária. Enfim, é acreditar nas possibilidades do ser humano, buscando seu crescimento pessoal e profissional.

Discute-se que a qualidade do ensino está diretamente ligada à preparação do professor, que terá de se capacitar para estar atuando junto às turmas de educação de jovens e adultos tal capacitação deve ser reconhecida e valorizada, uma vez que esta modalidade de ensino acolhe jovens e adultos que não tiveram oportunidade de estudar no período certo e a busca do reconhecimento da importância da EJA é acima de tudo compreender que mister se faz erradicar o analfabetismo e não o analfabeto.

Aspectos históricos da EJA no Brasil

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta muitas variações ao longo do tempo, demonstrando estar estreitamente ligada às transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizaram os diferentes momentos históricos do país.

Inicialmente a alfabetização de adultos para os colonizadores, tinha como objetivo instrumentalizar a população, ensinando-a a ler e a escrever. Essa concepção foi adotada para que os colonos pudessem ler o catecismo e seguir as ordens e instruções da corte, os índios pudessem ser catequizados e, mais tarde, para que os trabalhadores conseguissem cumprir as tarefas exigidas pelo Estado.

A expulsão dos Jesuítas, ocorrida no século XVIII, desorganizou o ensino até então estabelecido. Novas iniciativas sobre ações dirigidas à educação de adultos somente ocorreram durante a época do Império.

Desde a Revolução de 1930, as mudanças políticas e econômicas permitiram o início da consolidação de um sistema público de educação elementar no país.

A Constituição de 1934 estabeleceu a criação de um Plano Nacional de Educação, que indicava pela primeira vez a educação de adultos como dever do Estado, incluindo em suas normas a oferta do ensino primário integral, gratuito e de freqüência obrigatória, extensiva para adultos.

A década de 40 foi marcada por algumas iniciativas políticas e pedagógicas que ampliaram a educação de jovens e adultos: a criação e a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário



(FNEP); a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP); o surgimento das primeiras obras dedicadas ao ensino supletivo; o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), e outros. Este conjunto de iniciativas permitiu que a educação de adultos se firmasse como uma questão nacional. Ao

mesmo tempo, os movimentos internacionais e organizações como a UNESCO, exerceram influência positiva, reconhecendo os trabalhos que vinham sendo realizados no Brasil e estimulando a criação de programas nacionais de educação de adultos analfabetos.

Em 1946, com a instalação do Estado Nacional Desenvolvimentista, houve um deslocamento do projeto político do Brasil, passando do modelo agrícola e rural para um modelo industrial e urbano, que gerou a necessidade de mão-de-obra qualificada e alfabetizada.

Em 1947, o MEC promoveu a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). A campanha possuía duas estratégias: os planos de ação extensiva (alfabetização de grande parte da população) e os planos de ação em profundidade (capacitação profissional e atuação junto à comunidade). O objetivo não era apenas alfabetizar, mas aprofundar o trabalho educativo. Essa campanha – denominada CEAA – atuou no meio rural e no meio urbano, possuindo objetivos diversos, mas diretrizes comuns.

No meio urbano visava a preparação de mão-de-obra alfabetizada para atender às necessidades do contexto urbano-industrial. Na zona rural, visava fixar o homem no campo, além de integrar os imigrantes e seus descendentes nos Estados do Sul.

Apesar de, no fundo, ter o objetivo de aumentar a base eleitoral (o analfabeto não tinha direito ao voto) e elevar a produtividade da população, a CEAA contribuiu para a diminuição dos índices de analfabetismo no Brasil (VIEIRA, 2004, p. 19-20).

Ainda em 1947, realizou-se o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos. E em 1949 foi realizado mais um evento de extrema importância para a educação de adultos: o Seminário Interamericano de Educação de Adultos. Em 1952 foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), inicialmente ligada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA. A CNER caracterizou-se, no período de 1952 a 1956, como uma das instituições promotoras do processo de desenvolvimento de comunidades no meio rural brasileiro. Contava com um corpo de profissionais de áreas diversas como agronomia, veterinária, medicina, economia doméstica e assistência social, entre outras, que realizavam trabalho de desenvolvimento comunitário junto às populações da zona rural.

Ainda nos anos 50, foi realizada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), que marcou uma nova etapa nas discussões sobre a educação de adultos. Seus organizadores compreendiam que a simples ação alfabetizadora era insuficiente, devendo dar prioridade à educação de crianças e jovens, aos quais a educação ainda poderia significar alteração em suas condições de vida. "A CNEA, em 1961, passou por dificuldades financeiras, diminuindo suas atividades. Em 1963 foi extinta, juntamente com as outras campanhas até então existentes" (VIEIRA, 2004, p. 21-22).

Em 1958, foi realizado o segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos, objetivando avaliar as ações realizadas na área e visando propor soluções adequadas para a questão. Foram feitas críticas à precariedade dos prédios escolares, à inadequação do material didático e à qualificação do professor. A delegação de Pernambuco, da qual Paulo

Freire fazia parte, propôs uma educação baseada no diálogo, que considerasse as características socioculturais das classes populares, estimulando sua participação consciente na realidade social. Nesse congresso se discutiu, também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, em decorrência, foi elaborada em 1962 o Plano Nacional de Educação, sendo extintas as campanhas nacionais de educação de adultos em 1963.

Na década de 60, com o Estado associado à Igreja Católica, novo impulso foi dado às campanhas de alfabetização de adultos. No entanto, em 1964, com o golpe militar, todos os movimentos de alfabetização que se vinculavam à idéia de fortalecimento de uma cultura popular



foram reprimidos. O Movimento de Educação de Bases (MEB) sobreviveu por estar ligado ao MEC e à igreja Católica. Todavia, devido às pressões e à escassez de recursos financeiros, grande parte do sistema encerrou suas atividades em 1966.

A década de 70, ainda sob a ditadura militar, marca o início das ações do Movimento Brasileiro de Alfabetização – o MOBRAL, que era um projeto para se acabar com o analfabetismo em apenas dez anos. Após esse período, quando já deveria ter sido cumprida essa meta, o Censo divulgado pelo IBGE registrou 25,5% de pessoas analfabetas na população de 15 anos ou mais. O programa passou por diversas alterações em seus objetivos, ampliando sua área de atuação para campos como a educação comunitária e a educação de crianças.

O ensino supletivo, implantado em 1971, foi um marco importante na história da educação de jovens e adultos do Brasil.

Durante o período militar, a educação de adultos adquiriu pela primeira vez na sua história um estatuto legal, sendo organizada em capítulo exclusivo da Lei nº

5.692/71, intitulado ensino supletivo. O artigo 24 desta legislação estabelecia com função do supletivo suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham conseguido ou concluído na idade própria. (Vieira, 2004, p. 40).

Foram criados os Centros de Estudos Supletivos em todo o País, com a proposta de ser um modelo de educação do futuro, atendendo às necessidades de uma sociedade em processo de modernização. O objetivo era escolarizar um grande número de pessoas, mediante um baixo custo operacional, satisfazendo às necessidades de um mercado de trabalho competitivo, com exigência de escolarização cada vez maior.

O sistema não quereria freqüência obrigatória e a avaliação era feita em dois módulos: uma interna ao final dos módulos e outra externa feita pelos sistemas educacionais. Contudo, a metodologia adotada gerou alguns problemas: o fato de os cursos não exigirem freqüência faz com que os índices de evasão sejam elevados, o atendimento individual impede a socialização do aluno com os demais colegas, a busca por uma formação rápida a fim de ingressar no mercado de trabalho, restringe o aluno à busca apenas do diploma sem conscientização da necessidade do aprendizado.

Na visão de (HADDAD, 1991) os Centros de Estudos Supletivos não atingiram seus objetivos verdadeiros, pois, não receberam o apoio político nem os recursos financeiros suficientes para sua plena realização. Além disso, seus objetivos estavam voltados para os interesses das empresas privadas de educação.

No início da década de 80, a sociedade brasileira viveu importantes transformações sócio-políticas com o fim dos governos militares e a retomada do processo de democratização, basta lembrar da campanha nacional a favor das eleições diretas. Em 1985, o MOBRAL foi extinto, sendo substituído pela Fundação EDUCAR. O contexto da redemocratização possibilitou a ampliação das atividades da EJA. Estudantes, educadores e políticos organizaram-se em defesa da escola pública e gratuita para todos. A nova Constituição de 1988 trouxe importantes avanços para a EJA: o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, passou a ser garantia constitucional também para os que a ele não tiveram acesso na idade apropriada.

Contudo, a partir dos anos 90, a EJA começou a perder espaço nas ações governamentais. Em março de 1990, com o início do governo Collor, a Fundação EDUCAR foi extinta e todos os seus funcionários colocados em disponibilidade. Em nome do enxugamento da máquina administrativa, a União foi se afastando das atividades da EJA e transferindo a responsabilidade para os Estados e Municípios.

Em janeiro de 2003, o MEC anunciou que a alfabetização de jovens e adultos seria uma prioridade do novo governo federal. Para isso, foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, cuja meta é erradicar o analfabetismo durante o mandato de quatro anos do governo Lula. Para cumprir essa meta foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado, por meio do qual



o MEC contribuirá com os órgãos públicos estaduais e municipais, instituições de ensino superior e organizações sem fins lucrativos que desenvolvam ações de alfabetização.

No Programa Brasil Alfabetizado, a assistência será direcionada ao desenvolvimento de projetos com as seguintes ações: Alfabetização de jovens e adultos e formação de alfabetizadores.

É necessário que o alfabetizador, antes de iniciar as atividades de ensino, conheça o grupo com o qual irá trabalhar. Esse conhecimento prévio pode ser pelo cadastro dos alunos e pelo diagnóstico inicial que deve servir de base para o planejamento das atividades. A intenção é tornar o processo de alfabetização participativo e democrático. A formação de alfabetizadores compreende a formação inicial e a formação continuada.

O Programa está em andamento, por isso não é possível, ainda, afirmar se o objetivo pretendido foi alcançado.

É preciso de haja continuidade das ações governamentais. O Programa Brasil Alfabetizado foi criado para ter duração de quatro anos - enquanto durar a gestão do governo Lula. Contudo, nada impede que o próximo Presidente dê continuidade a esse programa. Os resultados seriam muito melhores se houvesse seguimento nos programas já

implantados, pois evitaria perda de tempo e de dinheiro na criação de novos programas, como vem acontecendo ao longo dos anos: muda o presidente, mudam os programas. Deve haver, também, a ligação do programa de alfabetização com outros programas governamentais ou não, como é o caso do bem sucedido programa Alfabetização Solidária. Que é hoje indiscutivelmente um programa de relevância quando o assunto é alfabetização de jovens e adultos. Sua abrangência educacional transcende as fronteiras Brasileiras e já é destaque e modelo de Educação em vários países.

A Educação de Jovens e Adultos deve ser tratada juntamente com outras políticas públicas e não isoladamente.

Mesmo reconhecendo a disposição do governo em estabelecer uma política ampla para EJA, especialistas apontam a desarticulação entre as ações de alfabetização e de EJA, questionando o tempo destinado à alfabetização e à questão da formação do educador. A prioridade concedida ao programa recoloca a educação de jovens e adultos no debate da agenda das políticas públicas, reafirmando, portanto, o direito constitucional ao ensino fundamental, independente da idade. Todavia, o direito à educação não se reduz à alfabetização. A experiência acumulada pela história da EJA nos permite reafirmar que intervenções breves e pontuais não garantem um domínio suficiente da leitura e da escrita. Além da necessária continuidade no ensino básico, é preciso articular as políticas de EJA a outras políticas. Afinal, o mito de que a alfabetização por si só promove o desenvolvimento social e pessoal há muito foi desfeito. Isolado, o processo de alfabetização não gera emprego, renda e saúde.(VIEIRA, 2004, p. 85-86).

Apesar de não estar havendo continuidade dos programas ao longo dos tempos, a Educação de Jovens e Adultos está sempre sendo buscada, com o objetivo de realmente permitir o acesso de todos à educação, independentemente da idade. Desta forma, fica claro o caminho que a EJA percorreu em nosso país até chegar aos dias de hoje. Muito já foi feito, mas ainda há o que se fazer. Não se pode acomodar com os avanços já conseguidos, é necessário vislumbrar novos horizontes na busca da total erradicação do analfabetismo em nosso país, pois a educação é direito de todos.

Paulo Freire: nova proposta de alfabetização

A história da EJA no Brasil está muito ligada a Paulo Freire. O Sistema Paulo Freire, desenvolvido na década de 60, teve sua primeira aplicação na cidade de Angicos, no Rio Grande do



Norte. E, com o sucesso da experiência, passou a ser conhecido em todo País, sendo praticado por diversos grupos de cultura popular.

Com ele ocorreu uma mudança no paradigma teórico-pedagógico sobre a EJA. Durante muitos séculos, para alfabetizar alguém se utilizava o método silábico de aprendizagem, ou seja, partia-se da idéia de que se conhecendo as sílabas e juntando-as poderia formar qualquer palavra. Por isso, os alunos recebiam cartilhas com sílabas e, orientados pelo professor, passavam a tentar juntá-las para formar palavras e frases soltas, que muitas vezes só memorizavam e repetiam. Por essa concepção, não se desenvolvia o pensamento crítico; não importava entender o que era escrito e o que era lido porque o importante era dominar o código.

Por essas novas concepções, educador e educando devem interagir. São criados novos métodos de aprendizagem, por meio dos quais o alfabetizador trabalha o conteúdo a ser ensinado - a língua escrita - com a preocupação de que seus alunos estejam compreendendo o sentido para o sistema da escrita, a partir de temas e palavras geradoras, ligadas às suas experiências de vida.

Nessa nova concepção de alfabetização, a língua escrita vem acompanhada por um processo de construção do conhecimento, que se dá por meio de diálogos de interação entre educador e educando. Paulo Freire, importante autor na história da alfabetização de adultos, foi punido e cassado pós-64 e suas idéias foram proibidas de circular no Brasil durante muito tempo.

A proposta de Paulo Freire baseia-se na realidade do educando, levando-se em conta suas experiências, suas opiniões e sua história de vida. Esses dados devem ser organizados pelo educador, a fim de que as informações fornecidas por ele, o conteúdo preparado para as aulas, a metodologia e o material utilizados sejam compatíveis e adequados às realidades presentes. Educador e educandos devem caminhar juntos, interagindo durante todo o processo de alfabetização. É importante que o adulto alfabetizando compreenda o que está sendo ensinado e que saiba aplicar em sua vida o conteúdo aprendido na escola.

Segundo (FREIRE, 2002, p. 58) a relação professor-aluno deve ser:

para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatisados pelo objeto a ser conhecido. Nesta perspectiva, portanto, os alfabetizandos assumem, desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores. Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem.

O chamado "método" Paulo Freire tem como objetivo a alfabetização visando à libertação. Essa libertação não se dá somente no campo cognitivo, mas deve acontecer, essencialmente, nos campos sócio-cultural e político, pois o ato de conhecer não é apenas cognitivo, mas político, e se realiza no seio da cultura.

A visão ingênua que os indivíduos têm da realidade torna-os escravos, na medida em que, não sabendo que podem transformá-la, sujeitam-se a ela. Essa descrença na possibilidade de intervir na realidade em que vivem é alimentada pelas cartilhas e manuais escolares que colocam homens e mulheres como observadores e não como sujeitos ativos dessa realidade.

A Formação docente na EJA

As instituições de ensino, públicas e particulares, têm se preocupado muito com a formação de seu corpo docente, pois sabem que a qualidade do ensino depende muito da relação professor-aluno.



A educação de jovens e adultos é toda educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que a tiveram de forma insuficiente, não conseguindo alfabetizar-se e obter os conhecimentos básicos necessários (PAIVA, 1973, p. 16).

Esse conceito nos faz perceber que o professor que vai atuar com jovens e adultos deve ter uma formação especial, que lhe permita compreender os anseios e necessidades dessas pessoas tão especiais, além de saber lidar com os sentimentos delas.

Muito se discute, atualmente, sobre a formação do professor de jovens e adultos, pois o educador deve ter consciência de sua força no desenvolvimento do educando.

A educação de jovens e adultos requer do educador conhecimentos específicos no que diz respeito ao conteúdo, metodologia, avaliação, atendimento, entre outros, para trabalhar com essa clientela heterogênea e tão diversificada culturalmente
(ARBACHE, 2001, p. 19).

O professor da EJA deve compreender a necessidade de respeitar a pluralidade cultural, as identidades, as questões que envolvem classe, raça, saber e linguagem dos seus alunos, caso contrário, o ensino ficará limitado à imposição de um padrão, um modelo pronto e acabado em que se objetiva apenas ensinar a ler e escrever, de forma mecânica.. Enfim, o que se pretende com a educação de jovens e adultos é dar oportunidade igual a todos.

Novo enfoque está sendo dado à educação de jovens e adultos.

É necessário superar a idéia de que a EJA se esgota na alfabetização, desligada da escolarização básica de qualidade. É também necessário superar a descontinuidade das ações institucionais e o surgimento de medidas isoladas e pontuais, fragmentando e impedindo a compreensão da problemática. É preciso desafiar o encaminhamento de possíveis resoluções que levem à simplificação do fenômeno do analfabetismo e do processo de alfabetização, reduzindo o problema a uma mera exposição de números e indicadores descritivos. Visualizar a educação de jovens e adultos levando em conta a especificidade e a diversidade cultural dos sujeitos que a ela recorrem torna-se, pois, um caminho renovado e transformador nessa área educacional (ARBACHE, 2001, p. 22).

Educar jovens e adultos, hoje, não é apenas ensiná-los a ler e escrever seu próprio nome. É oferecer-lhes uma escolarização ampla e com mais qualidade. E isso requer atividades contínuas e não projetos isolados que, na primeira dificuldade, são deixados de lado para o início de outro. Além disso, a educação de jovens e adultos não deve se preocupar apenas em reduzir números e índices de analfabetismo. Deve ocupar-se de fato com a cultura do educando, com sua preparação para o mercado de trabalho e como previsto nas diretrizes curriculares da EJA a mesma tem como funções: reparar, qualificar e equalizar o ensino.

A sociedade educa o educador num processo sem fim e de complexidade crescente e, da mesma forma, controla suas atividades, pois a qualidade técnica e profissional do educador está sempre submetida ao controle social pelos dispositivos legais que lhe atribuem este grau, assegurando-lhe o exercício da docência e lhe proporcionam meios de constante aperfeiçoamento. Contudo, há outro controle, que é, de fato, o mais importante: o que é exercido pela própria consciência do educador. É o autocontrole do professor.

Neste segundo sentido compete ao professor, além de incrementar seus conhecimentos e atualizá-los, esforçar-se por praticar os métodos mais adequados em seu ensino, proceder a uma análise de sua própria realidade pessoal como educador, examinar com autoconsciência crítica sua conduta e seu



desempenho, com a intenção de ver se está cumprindo aquilo que sua consciência crítica da realidade nacional lhe assinala como sua correta atividade. (Pinto, 2000, p. 113).

A capacitação crescente do educador se faz, assim, por duas vias; a via externa, representada por cursos de capacitação, aperfeiçoamento, seminários, leitura de periódicos especializados etc., e a via interior, que é a autocrítica que cada professor deve fazer, indagando sobre seu papel na sociedade e se, de fato, o está cumprindo.

Um dos grandes problemas na formação docente é a auto-suficiência. Julgar que sabem tudo é o grande erro dos docentes, pois a condição para o constante aperfeiçoamento do educador não é somente a sensibilidade aos estímulos intelectuais, mas é fundamentalmente a consciência de sua natureza inconclusa como sabedor. Não são os negligentes e sim os auto-suficientes que estacionam no caminho de sua formação profissional. Julgar sabedor de tudo e considerar que seu papel na educação nada mais exige deles, é uma noção que paralisa a consciência do educador e o torna incapaz de progredir.

Progredir não significa apenas adquirir novos conhecimentos. É abrir a própria consciência para as inovações que surgem diariamente e repensar a própria metodologia de ensino.

Conhecer a prática docente do professor que atua no campo específico da educação de jovens e adultos torna-se necessário também à compreensão específica deste tipo de ensino quanto à possibilidade de intervenções que objetivem uma educação de qualidade (acesso, permanência e aquisição de conhecimentos básicos à vida e ao trabalho (GUIDELLI, 1996, p. 13).

O professor que realmente quer estar atualizado deve discutir a didática que está sendo utilizada na educação de jovens e adultos, na tentativa de melhor adequá-la às necessidades dos educandos, mudando-a sempre que necessário.

O educador deve perceber o aluno como um ser pensante, cheio de capacidade e portador de idéias, que se apresentam espontaneamente, em uma conversação simples e em suas críticas aos fatos do dia-a-dia. O mesmo deve apresentar-se como um aliado do educando, e não como um “doutor”, arrogante, pois nesse caso o aluno vai se sentir inferiorizado, discriminado. O aluno adulto tem muito a contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, não só por ser um trabalhador, mas pelo conjunto de ações que exerce na família e na sociedade.

De sua parte, o educando, especialmente o adulto, ao perceber que está sendo tratado como um agente ativo, participante do processo de aprendizagem, vai se sentir mais interessado e mais responsável. A responsabilidade é tão superior nessa concepção que o aluno comprehende que está mudando sua sociedade, sua realidade e a essência de seu país pelo fato de estar mudando a si mesmo e que a educação que recebe não é favor ou caridade e sim um direito instituído conforme parecer 11/2000 que trata das Diretrizes curriculares para Educação de Jovens e Adultos.

EJA: uma educação necessária?

Com o passar dos anos, novas tecnologias foram criadas exigindo mão-de-obra cada vez mais qualificada. Além disso, várias famílias que moravam em zonas rurais migraram para os centros urbanos, uma vez que a economia, que era predominantemente agrícola, passou a concentrar suas atividades no comércio e na indústria. Diante desta realidade, o analfabetismo passou a ser reconhecido como problema, pois, até então, morando longe das cidades, o fato de não saber ler e escrever não dificultava a obtenção de um emprego no cultivo de lavouras.

Mas, com o crescimento social, a mudança econômica e o avanço tecnológico, as pessoas se sentem obrigadas a procurar a escola na tentativa de conseguir um emprego na cidade, melhorar seu padrão de vida ou manter-se atualizado.



As mudanças ocorridas no mercado de trabalho, no entanto, vêm exigindo mais conhecimentos e habilidades das pessoas, assim como atestados de maior escolarização, obrigando-as a voltar à escola básica, como jovem, ou já depois de adultas, para aprender um pouco mais ou para conseguir um diploma. Essa realidade tem sido responsável pela criação de diversos projetos voltados para a alfabetização e educação de jovens e adultos.

A educação de adultos é uma necessidade tanto na comunidade como nos locais de trabalho. À medida que a sociedade se desenvolve novas possibilidades de crescimento profissional surgem, mas, por outro lado, exigem maior qualificação e constante atualização de conhecimentos e habilidades.

À medida que a sociedade vai se desenvolvendo, surge a necessidade da escolarização e é bom que isso aconteça, pois a educação dos adultos favorece a educação das crianças e adolescentes porque quanto mais os pais estudam mais conscientes ficam da importância da educação e mais contribuirão para que seus filhos permaneçam na escola.

Se por um lado, a educação tem assumido novos contornos em face das mudanças ocorridas na sociedade, por outro, a educação é a responsável pelo crescimento social, pois à medida que as pessoas vão ficando mais escolarizadas, o nível de vida vai melhorando, as pessoas ficam mais conscientes, críticas e exigentes. E, com isso, vão melhorando as condições de higiene, de alimentação, de saúde, de segurança e de satisfação pessoal. Enfim, a educação possibilita o desenvolvimento da sociedade. Segundo (FASHEH, 1999, p. 166) “aprender a ler e a escrever pode ajudar uma pessoa a ser livre”.

Sabe-se que a educação é o instrumento que vai permitir às pessoas buscarem uma melhoria de vida, capacitando-se para competir no mercado de trabalho bem como reconhecer seus direitos.

Para que aumentem as possibilidades individuais de educação, e para que se tornem universais, é necessário que mude o ponto de vista dominante sobre o valor do homem na sociedade, o que só ocorrerá pela mudança de valoração atribuída ao trabalho. Quando o trabalho manual deixar de ser um estigma e se converter em simples diferenciação do trabalho social geral, a educação institucionalizada perderá o caráter de privilégio e será um direito concretamente igual para todos (PINTO, 2000, p.37).

É muito comum, ainda, a concepção de que a partir de certa idade já é tarde para se estudar. Contudo, há histórias de vida que têm mostrado justamente o contrário: a garantia da educação de qualidade para jovens e adultos tem permitido mudanças nos relacionamentos dos sujeitos envolvidos, abrindo novas possibilidades profissionais. (KLINGL, Correio Braziliense, 07.09.04, p. 12) divulga a história do professor de Letras Manoel Celso Lopes, 47 anos, que se iniciou recentemente no magistério da EJA.

O professor Lopes, que até os 18 anos era incapaz de ler e escrever qualquer coisa, nasceu no interior de Santa Catarina e passou a infância e a adolescência trabalhando na lavoura juntamente com seus pais. Sua família é, ainda hoje, quase toda analfabeta. O pai morreu há dois anos sem nunca ter aprendido a ler. A mãe e cinco irmãos também são analfabetos. Apenas duas irmãs sabem ler e escrever. Aos anos, o jovem Manoel Lopes, à procura de novas oportunidades, foi morar em Florianópolis, capital de seu Estado. Trabalhando como servente de pedreiro, começou a cursar, à noite, o ensino fundamental. □ 1º segmento□ Da 1ª à 4ª série, fez um curso integrado. Da 5ª à 8ª série, o supletivo □ 2º segmento□ . O ensino médio □ 3º segmento□ foi cursado regularmente. Ele estudava com a intenção de garantir seu sustento na capital. Manoel Lopes formou-se em Letras, fez dois cursos de pós-graduação e foi aluno ouvinte no mestrado de Engenharia de Produção. O depoimento desse jovem professor mostra o papel relevante da EJA: “Aprendi mais do que ler e escrever, descobri que isso faz parte da dignidade humana e que ajuda a dar longevidade ao cérebro e à vida”.



Esse exemplo mostra que a educação é um instrumento que permite mudança na vida de todas as pessoas, independentemente da idade ou classe social. Estudar pode não resolver todos os problemas sociais, nem acabar com a injustiça social, mas é o meio pelo qual a pessoa pode reescrever sua própria história.

Temos ressaltado várias vezes o caráter ideológico da educação. Aqui desejamos apenas deixar explícito que esse caráter, sendo dado pela consciência social, traz a marca de sua origem, isto é, em termos concretos, refere-se à consciência de alguém. É um dos modos do pensar social, porém se expressa pela consciência dos indivíduos que se ocupam desta questão, que são indivíduos vivos, dotados de condições materiais e intelectuais, com interesses confessados e implícitos, com desejos e intenções, etc. (Pinto, 2002, p. 50).

Não podemos nos esquecer das inúmeras outras histórias de vida que não são mostradas nos jornais, mas que mudaram para melhor graças a EJA. Embora haja, ainda, muito preconceito em relação a EJA é inegável o benefício que essa modalidade de ensino tem prestado às pessoas que não puderam estudar na época apropriada.

Considerações Finais

Dante do exposto foi possível rever alguns aspectos da educação de jovens e adultos, tais como o histórico da EJA e sua evolução, a formação do professor e suas práticas de ensino na EJA, além de constatar que a EJA é uma educação necessária. Ao longo dos anos, o avanço da tecnologia e da economia tem feito com que as pessoas sintam necessidade de retornar à sala de aula para aprimorar seus conhecimentos ou conseguir um diploma atestando uma escolarização mais elevada.

Este trabalho possibilitou identificar as características que deve possuir o professor que atua com jovens e adultos e a importância do respeito ao conhecimento que o aluno traz de seu dia-a-dia. Fazer com que o aluno seja um ser pensante, crítico e produtor do seu conhecimento, é requisito básico ao docente. O professor é um suporte na sala de aula e muitos alunos têm seu professor como o espelho. Enfim, foi evidenciado que o professor que atua com jovens e adultos deve ter uma capacitação específica para lidar com esses alunos, tal medida favorecerá o processo de aprendizagem e aumentará a satisfação dos alunos e, consequentemente, diminuirá a evasão escolar. Percebemos também que a EJA é indiscutivelmente uma educação possível. Ou melhor, imprescindível. E que o fato do atraso para o ingresso na educação formal não é motivo para o não ingresso mesmo que tardivamente, uma vez que a educação é um processo continuado e a-temporal.

É oportuno lembrar que todos podem e devem contribuir para o desenvolvimento da EJA: os governantes devem implantar políticas integradas para a EJA, as escolas devem elaborar um projeto adequado para seus próprios alunos e não seguir modelos prontos, os professores devem estar sempre atualizando seus conhecimentos e métodos de ensino, os alunos devem sentir orgulho da EJA e valorizar a oportunidade que estão tendo de estudar e ampliar seus conhecimentos. À sociedade cabe contribuir com a EJA não discriminando essa modalidade de ensino nem seus alunos, e por fim, as pessoas em geral que conhecem um adulto analfabeto deve falar da importância da educação e incentivá-los a procurar uma escola de EJA.

Referências

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 28 ed. São Paulo. Cortez, 1993.



ARBACHE, Ana Paula Bastos. **A formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica.** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. Papel Virtual Editora, 2001.

FASHEH, Munir. **Como erradicar o analfabetismo sem erradicar os analfabetos?** Tradução de Timothy Ireland. Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Educação. Revista Brasileira de Educação nº 26, p. 157-169. São Paulo. ANPED.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 10ª ed. São Paulo. Paz e Terra. 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 32ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GUIDELLI, Rosângela Cristina. **A prática pedagógica do professor do ensino básico de jovens e adultos:** desacertos, tentativas, acertos. Dissertação (Mestrado). UFSCar. São Carlos, 1996.

HADDAD, Sérgio. **Estado e educação de adultos (1964-1985).** 1991. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1991.

HADDAD (Coord.), Sérgio. **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998).** Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002. p. 25-54. Série: Estado do Conhecimento.

KLINGL, Érika. **País desconhece total de cursos.** Correio Braziliense, 07.09.04, p. 12.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL.
Referenciais para

formação de professores. Brasília. A Secretaria, 1999.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane (Orgs.). **Educação de jovens e adultos.** Rio de Janeiro. DP&A, 2004.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de jovens e adultos.** Rio de Janeiro: Edições Loyola,

1973.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** 11 Edição. São Paulo. Cortez, 2000.

PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO. <http://mec.gov.br/alfabetiza/default.htm>. Acesso em: 21 ago. 2004.

VIEIRA, Maria Cláisse. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos – Volume - I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil.** Universidade de Brasília, Brasília, 2004.



UM OLHAR SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A JUVENTUDE: O PROJOVEM E O PLANO DE AÇÃO COMUNITÁRIA DE JOÃO PESSOA

Maíra Lewtchuk ESPINDOLA
Maria José Moreira da SILVA
Bolsistas do Prolicen – UFPB

Apresentação

Este texto é fruto das discussões ocorridas em um grupo de pesquisa⁵⁵ do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, o qual analisa, e desenvolve atividades de extensão com, o ProJovem (Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária) no município de João Pessoa. Este é um trabalho que vem sendo desenvolvido desde 2006 e neste artigo pretendemos apresentar alguns resultados da pesquisa decorrente da pesquisa de Prolicen 2007, intitulado “Modernidade, Juventude, Risco e Reconhecimento: uma análise das estratégias sócio-culturais do ProJovem”.

Desta forma, o foco principal desta pesquisa foi compreender em que medida essa política pública possibilita uma inserção participativa do jovem em sua dinâmica local/comunitária através do Plano de Ação Comunitária (PLA). Para compreendermos melhor esta temática, tomamos como ponto de partida os estudos sobre a identidade, a juventude, as políticas públicas, reconhecimento e o risco social. Embasadas, principalmente, na teoria do filósofo canadense Charles Taylor. Nesse sentido, este projeto pretendeu inter-relacionar as características da modernidade com uma política pública específica que se propõe fazer uma articulação entre a juventude e o seu reconhecimento, a saber: o ProJovem.

Para compreendermos melhor esta temática, devemos tomar como pano de fundo a modernidade contemporânea e suas consequências. Para o sociólogo Giddens “(...) Em vez de estarmos entrando num período de pós-modernidade, estamos alcançando um período em que as consequências da modernidade estão se tornando mais radicalizadas e universalizadas do que antes.” (GIDDENS, 1991, p.12-13). De modo geral, do ponto de vista giddensiano, é possível ressaltar como características desta modernidade contemporânea, a separação do tempo e espaço, os mecanismos de encaixe e desencaixe, bem como a noção de reflexividade institucional, central em sua teoria da modernidade. Estas características imprimem um ritmo de mudanças sociais mais acelerados, e também afeta as práticas sociais e os modos de comportamento de forma mais ampla e mais profunda que em épocas pré-modernas. Aqui localizamos questões como a intensificação da globalização, a pluralidade de valores, a diluição de uma identidade fixa e imutável e “a impossibilidade da idéia de controle” (COSTA et al, 2007).

Dante disto, contemporaneamente, a perspectiva de reconhecimento e de identidade são de fundamental importância para a juventude. Para Taylor (2000) o reconhecimento não pode ser visto como uma cortesia para as pessoas, o reconhecimento é essencial ao homem. E as políticas públicas devem se abrir para esta realidade, se alicerçarem na política do reconhecimento de Taylor. Observamos uma necessidade de aprofundamento destas discussões no âmbito do ProJovem, para tal, no próximo tópico iremos caracterizar o Programa, articulando nossas análises sobre a proposta desta política.

⁵⁵ Este grupo, assim como os projetos de Prolicen e Probex vinculados a ele, tem como coordenador o Professor Jean Carlo de Carvalho Costa e como colaborador o Professor Swamy de Paula Lima. São integrantes da pesquisa as graduandas em Pedagogia Amanda Sousa Galvício, Larissa Hobi Martins, Maíra Lewtchuk Espindola e Maria José Moreira da Silva, e a Coordenadora Municipal do Plano de Ação Comunitária do ProJovem Elisângela do Nascimento Barbosa.



1. O Programa Nacional de Inclusão de Jovens: educação, qualificação e ação comunitária

O ProJovem foi criado no governo de Luis Inácio Lula da Silva, através da lei 11.129 de 30 de junho de 2005, a qual criou também a Secretaria da Juventude. A sua elaboração assinala a estruturação do Estado para responder às questões advindas da juventude, em especial os jovens considerados em situação de vulnerabilidade social.

O programa está voltado para os jovens de 18 a 24 anos que não concluíram o ensino fundamental, possuindo uma duração de 12 meses. Com uma carga horária de 1.600 horas, sendo 1.200 presenciais e 400 não presenciais, o curso é organizado em quatro etapas, as Unidades Formativas, cada uma possuindo duração de três meses. De acordo com o Projeto Político Pedagógico do programa, “a organização do curso em Unidades Formativas tem como propósito possibilitar a sua construção em um contínuo e, ao mesmo tempo, demarcar os momentos distintos que o compõem”. (BRASIL, 2006, p. 23).

Estando articulada com algumas ações curriculares referentes às áreas de linguagens (Língua Portuguesa, Língua estrangeira, Artes), como também matemática e informática, as Unidades Formativas são assim organizadas:

Unidade Formativa I: Juventude e Cidade - A juventude e as práticas de ocupação do espaço urbano pelos jovens (vivência na cidade globalizada). Repositionamento diante das dinâmicas urbanas de inclusão e exclusão social.

Unidade Formativa II: Juventude e Trabalho - O Mundo do Trabalho, as transformações pelas quais vem passando na sociedade contemporânea e as práticas de inserção dos jovens no trabalho. Repositionamento diante das dinâmicas de inclusão e exclusão no trabalho e na escola. **Unidade Formativa III: Juventude e Comunicação** - Informação e comunicação na sociedade contemporânea e as práticas dos jovens. Repositionamento diante das dinâmicas de inclusão e exclusão no acesso à informação e à comunicação.

Unidade Formativa IV: Juventude e Cidadania - Diferenças sócio-culturais que segmentam a juventude brasileira: preconceitos e discriminações intra e intergeracionais. Repositionamento diante das dinâmicas (BRASIL, 2006, p. 22).

Para tanto, cada uma das Unidades Formativas encontram-se articuladas em torno de um **eixo estruturante, bases conceituais e ações curriculares**. O eixo estruturante diz respeito a uma situação-problema proeminente na vida cotidiana dos jovens inseridos no Programa, sobretudo, aquelas que despertam maiores inquietações. O aspecto conceitual tende a possibilitar uma perspectiva de abordagens das situações problemas selecionadas. O aspecto curricular busca propiciar uma organização das disciplinas, de modo a torná-las significativas.

O Projeto político pedagógico do ProJovem é caracterizado por valorizar a singularidade da condição juvenil, suas necessidades, seus desejos frente a sua condição sócio-econômica e cultural; reconhecer o jovem como sujeito de direitos; viabilizar sua participação ativa no processo de aprendizagem em que está envolvido.

1.1 O Plano de Ação Comunitária (PLA)

Durante o curso do Programa o jovem deverá desenvolver um projeto de Ação Comunitária e colocá-lo em execução. Para tal, nas unidades formativas I e II, os jovens deverão realizar um diagnóstico dos principais problemas que a sua comunidade enfrenta e a partir e deste diagnóstico elaborar um projeto. Nas duas unidades seguintes, III e IV, eles deverão aplicá-lo. Para sua execução, é direcionada uma carga horária de apenas 50 horas.



Tendo em vista a proposição do Projovem,

O Plano de Ação Comunitária é um instrumento construído pelos jovens nas Unidades I e II do curso, com o apoio do professor-orientador, para organizar e orientar o engajamento e a participação cidadã em ações sociais de interesse público que serão realizadas no decorrer das Unidades III e IV do Programa. O PLA deve servir como um “guia para a ação”, descrevendo o caminho que será percorrido pelos jovens e os procedimentos e as ferramentas que serão utilizados. (BRASIL, 2006, p.40).

Nesta perspectiva e de acordo com o Projeto do Programa, o PLA, tem como finalidades:

Ampliar a percepção e os conhecimentos sobre a realidade social, econômica, cultural, ambiental e política - local, regional e nacional – a partir da condição juvenil; Promover o protagonismo e a participação crítica e transformadora dos jovens na vida pública; Contribuir para a formação do jovem na perspectiva do reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania; Propiciar a articulação entre as aprendizagens proporcionadas pelos componentes curriculares do programa por meio de vivências e práticas solidárias, cooperativas e cidadãs; Fortalecer os espaços de socialização juvenis, bem como os vínculos familiares, de vizinhança e comunitários. (BRASIL, 2006, p. 40).

Neste contexto os jovens, além de integrantes do programa, passam a assumir um papel significante, posto que a partir de uma situação-problema detectada em sua comunidade, e tendo em vista interesses e identificações pessoais, possuem autonomia para elaborar propostas, com o intuito de intervir nesta realidade.

De acordo com o Projeto Pedagógico:

A ação comunitária, por sua vez, é pensada com base no binômio cidadania e solidariedade, tendo como referência uma nova concepção de assistência social que enfatiza os direitos à proteção social e à seguridade social. No âmbito do Programa, a ação comunitária visa a contribuir para o desenvolvimento de potencialidades dos jovens e aquisições que resultem no reconhecimento de seus direitos e deveres cidadãos. (BRASIL, 2006, p.16).

Outro ponto positivo nesta atuação se dá devido os jovens adquirem a possibilidade de construir a auto-imagem a partir da interação com a comunidade, e os diversos grupos existentes neste espaço, ao modo que tende a presenciar a realidade de forma mais ampla, podendo assumir uma postura de análise e paralelamente adquirir novos conhecimentos, resultando também na aquisição de uma postura crítica com relação a determinados aspectos observados.

Para tanto, são apresentados pelo próprio projeto, exemplos de algumas situações que requerem uma ação comunitária dos jovens, devendo ainda estas ser advindas do meio social do qual fazem parte:

- Falta de infra-estrutura urbana ou determinada política social no território em que vivem;
- Resgate e promoção da cultura local;
- Sensibilização e informação junto a outros jovens sobre o uso de drogas, DST-AIDS, sexualidade, gravidez precoce etc;
- Preservação e valorização do patrimônio histórico;
- Defesa e proteção ambiental;
- Campanhas de interesse público, tais como: ações de combate à fome, campanha de vacinação;
- Serviços, programas e projetos sociais desenvolvidos pela rede pública local: creches, abrigos, asilos, saúde da família etc;
- Fortalecimento de conselhos, fóruns, movimentos sociais e culturais locais;



- Apoio ao desenvolvimento de associações de moradores, sindicatos;
- Organizações não-governamentais, grupos juvenis e todo tipo de organizações voltadas à defesa de interesses coletivos e públicos;
- Prestação de serviços à comunidade na área de capacitação para o trabalho, que será desenvolvida pela sua turma;

Dentre as diversas finalidades do PLA citadas anteriormente, destacamos a última, haja vista focalizar o fortalecimento dos espaços de socialização juvenil, adentrando nos vínculos familiares e de vizinhança, como também no aspecto comunitário.

Iremos, a seguir, descrever as metodologias utilizadas para a investigação e o desenvolvimento da pesquisa, as quais tiveram como fim o cumprimento dos objetivos deste trabalho.

2. Procedimentos de Pesquisa, resultados e análise

Considerando os objetivos do trabalho, destacaremos os resultados que envolvem questões relativas ao PLA, procurando identificar como este está sendo implementado no município de João Pessoa. Esta pesquisa foi realizada durante o Prolicen intitulado “Modernidade, Juventude, Risco e Reconhecimento: uma análise das estratégias sócio-culturais do ProJovem”, no período compreendido entre os meses de julho de 2007 e fevereiro de 2008.

Para efetivar tal avaliação, atendendo a procedimentos metodológicos que nos possibilitassem apreender o contexto específico dos participantes do Programa, foram escolhidos três núcleos situados em pontos diferentes da região de João Pessoa e ligados cada um a uma Estação da Juventude diferente, a saber: Núcleo Ernany Sátiro ligado a Estação da Juventude V (Luz); Núcleo Menino Jesus, ligado a Estação da Juventude IV (Harmonia), localizado no bairro do Tambíá; e Núcleo Aruanda, ligado a Estação da Juventude VII (Paz), localizado no bairro dos Bancários.

A amostra foi constituída por 91 jovens participantes do programa. Eles foram escolhidos em função da representatividade específica de cada Núcleo, possibilitando, assim, uma percepção mais global dessa participação.

A elaboração do instrumento foi derivada dos estudos desenvolvidos no Grupo de Pesquisa, relativos às questões mais gerais envolvendo a temática da juventude, como também questões mais específicas, consequência das inquietações internas ao Projeto no que tange à implementação do PLA ao longo do desenvolvimento do Programa. O questionário foi constituído por 7 perguntas, sendo 5 questões subjetivas, onde o jovem pudesse se posicionar mais livremente em relação ao PLA e 2 questões objetivas, que nos possibilitaria informações complementares. As questões, que iremos apresentar aqui, são relativas à participação dos jovens em seu contexto social, bem como sobre o conhecimento deles acerca do PLA.

Outro procedimento metodológico adotado foi uma entrevista semi-estruturada elaborada pelo grupo de pesquisa com a Coordenadora Municipal do Plano de Ação Comunitária. Havia a intenção de se estabelecer uma correspondência entre os objetivos do projeto, as especificidades do público-alvo e o entendimento dos(as) pesquisadores(as) envolvidos(as).

A entrevista foi realizada no dia 17 de março de 2008, na Coordenação Municipal do ProJovem, pelo professor Swamy de Paula Lima Soares e pela aluna Maíra Lewtchuk Espindola. Esta foi gravada e transcrita pelo grupo.

Passaremos, agora, a apresentar alguns dos resultados desta pesquisa, bem como discussões provenientes dela.

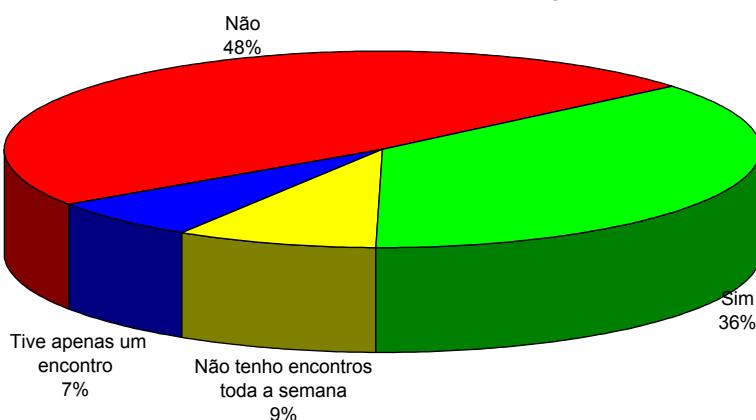
No ProJovem, esses alunos estão finalizando a unidade formativa II e entrando na III; por isso já deveriam estar com a primeira etapa do projeto do PLA praticamente finalizada: diagnóstico e elaboração do projeto, para que nas duas unidades seguintes esses possam aplicar executar o projeto.



Segundo a Coordenadora do PLA, esta etapa já está completa. Inicialmente, os alunos fizeram trabalhos para conhecer melhor os problemas dos seus bairros, por exemplo, um “mapa da comunidade”. Após discutirem os temas na sala de aula os jovens realizam entrevistas com os moradores, e retornam com as informações levantadas para as aulas e assim escolhem um tema para trabalhar.

Porém, ao serem perguntados se estão tendo encontros regulares a grande maioria dos jovens respondeu que não, como pode ser observado no gráfico abaixo:

Encontros regulares para a realização do PLA



Outra constatação que podemos verificar é que os problemas relativos à comunidade citados pelos jovens são de grande amplitude. Em partes esta questão ocorre devido ao fato de cada núcleo ter que escolher um tema único para trabalhar, pois, segundo a Coordenadora Municipal da Ação Comunitária, não seria possível realizar, como proposto no Projeto Político Pedagógico do ProJovem, um ou dois temas por turma. Segundo a entrevistada, tal ação seria impossibilitada pois seria necessário a elaboração de cerca de 5 a 10 planos por núcleo, já que estes são compostos, em média, por 5 turmas.

Este impedimento se daria pela falta de pessoal para trabalhar diretamente com os jovens. Segundo a entrevistada:

[...] Então deste núcleo será feito o resumo de um tema, ou no máximo dois, porque como agente tem a excussão e o planejamento não dá para você pegar cinco ou seis temas e depois o professor com este monte de aluno ir executar. Não adianta de nada ter um monte de teoria e não praticar nada. Então a gente orienta para o professor ir enxugando para ter no máximo um ou dois temas.

Assim a função da Coordenação do PLA seria a de acompanhar e contribuir na implementação, de forma efetiva, de um tema por núcleo. A provável consequência dessa ação é a escolha de temas sociais “amplos” para o desenvolvimento dos projetos de ação comunitária. Segundo o Projeto do ProJovem, o PLA :

Tem a finalidade de construir novos conhecimentos sobre o território em que os jovens vivem, para que apreendam o contexto sócio-político, econômico, cultural e urbano em que estão inseridos; para possibilitar que se apropriem com profundidade crítica e analítica de realidades antes percebidas superficialmente; que se conscientizem de suas potencialidades e dificuldades e se comprometam com a busca de soluções conjuntas e coletivas para melhorar e qualificar o ambiente em que vivem (BRASIL, 2006, p. 41).

Sabemos que, apesar da ação desenvolvida em João Pessoa de implementação do PLA, apresentar uma maior facilitação da sua realização, esta “abrangência temática” pode gerar uma



maior dificuldade para um real engajamento dos jovens ou para uma real transformação comunitária. Talvez, por isso, os principais problemas relatados pelos jovens sobre as comunidades, foram os relativos à violência, saúde, polícia, saneamento básico, desemprego, segurança, lixo, drogas, creche, falta farmácias, ruas calçadas. Esses problemas, ainda que recorrentes na maioria das condições sociais da juventude brasileira, podem ocultar certos contextos específicos que, pelo tratamento amplo da temática, não seriam contemplados nos projetos de ação comunitária. São exemplo de respostas dadas pelos jovens:

A violência e o trânsito (Questionário 15)

Falta de segurança, falta saneamento básico e etc. (Questionário 36)

As drogas e falta de emprego (Questionário 81)

Ao responderem a questão referente ao PLA, a grande maioria dos jovens reconhece a sua importância para melhoria de vida da sua comunidade:

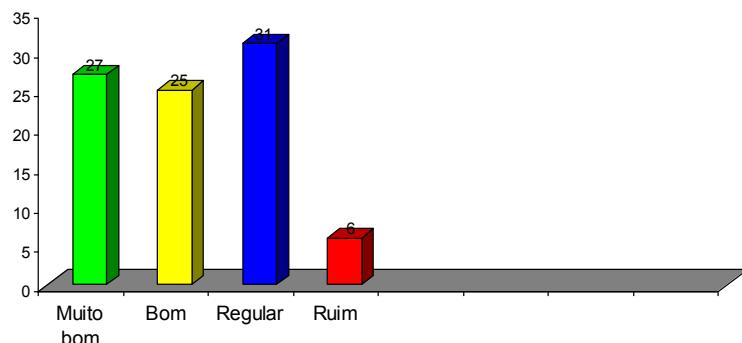
Sim, porque assim podemos reivindicar os problemas e temos mais chances de sermos ouvidos. (Questionário 2)

Sim, porque discuti os problemas do nosso bairro. (Questionário 46)

O PLA é importante para a comunidade porque junta os moradores e discute os problemas do bairro. (Questionário 83)

Sobre a avaliação das atividades desenvolvidas no PLA a maioria dos jovens a avaliam como sendo boas ou muito boas, porém, nesta mesma questão, ao perguntarmos sobre o conhecimento que o jovem tem da sua comunidade após o desenvolvimento do PLA, a maioria respondeu ser regular, esta também é a subquestão que apresenta mais respostas “ruins”, como mostra o gráfico abaixo. Entrando em consonância com o fato de terem respondido de forma tão genérica quando perguntados dos problemas locais das comunidades as quais pertencem.

Sobre o conhecimento que você tem da sua comunidade após o desenvolvimento do PLA



Um aspecto bastante interessante que ocorre em João Pessoa é que a Coordenação Municipal da Ação Comunitária juntamente com os professores e os alunos criaram monitores para ajudarem a gerir o PLA. Estes monitores são alunos do núcleo em questão e tratam dos assuntos diretamente com os orientadores do PLA fazendo uma ponte entre a demanda dos alunos e as observações do orientador, sendo assim eles são multiplicadores nos núcleos que atuam. Destacamos a relevância da temática na medida em que ela se apresenta como uma proposta inovadora da Coordenação municipal de João Pessoa.

Este é um aspecto interessante sob diversos olhares e este é o foco de dois projetos atualmente desenvolvidos pelo grupo. Um projeto vinculado ao Prolicem, intitulado



“Modernidade, Juventude, Risco e Reconhecimento: uma análise das estratégias sócio-culturais do projovem.”, o qual visa analisar as ações do Projovem em João Pessoa, tendo como referência central o desenvolvimento do Plano de Ação Comunitária (PLA). E outro vinculado ao Probex, intitulado “Política educacional, juventude e risco: uma intervenção teórica no ProJovem de João Pessoa”, este tem como objetivo criar estratégias de intervenção no Programa, juntamente com a coordenação municipal, para tal pretendemos desenvolver os temas de política pública, juventude e identidade com os participantes das oficinas já que estes são integrantes de uma política pública voltada para a juventude. Dentro deste último projeto já foram realizadas duas oficinas com os monitores do PLA, uma no dia 17 de Setembro de 2008 com o tema políticas públicas e juventude e a segunda no dia 18 de Setembro de 2008 sobre juventude e identidade.

Outra ação da Coordenação Municipal do ProJovem é o “Encontro de lideranças”. Nestes os jovens procuram lideranças dos seus bairros, ou integrantes de outros grupos atuantes no município, para expor os problemas da comunidade no núcleo que eles participam. Quanto ao processo de avaliação do PLA, a Coordenadora Municipal de Ação Comunitária, discorreu que o mesmo é contínuo e que eles recebem um caderno, elaborado pela instância federal, no qual os alunos anotam todas as ações que eles executaram durante o PLA. Estes registros ficam com os alunos e estão sendo analisados atualmente pelo grupo.

Considerações finais

A título de conclusão, neste sentido, pode-se dizer que, ainda que o programa possa aumentar as possibilidades daquilo que propõe (como formação para a cidadania, iniciação ao mundo do trabalho, ação comunitária e, finalmente, aumento de escolaridade desta parcela da população) pode, da mesma forma, revelar a não vinculação direta entre aumento da escolaridade e participação no mercado de trabalho, por exemplo. Neste caso, o olhar deve se voltar mais sobre as possibilidades de emprego e renda no atual quadro da sociedade brasileira do que propriamente sobre o programa. Esta concepção procura afastar tanto os olhares ingenuamente otimistas (que vêm na educação uma ponte direta para a inclusão social, pela via da inclusão no mundo do trabalho) quanto os pessimistas, que neste caso, seriam fadados ao imobilismo por parte do Estado e de suas políticas públicas.

A análise madura da realidade deve visar tanto as possibilidades do programa, no que se refere à garantia do direito à educação e ao aumento de possibilidades de inserção em diversas esferas sociais, quanto suas impossibilidades frente a um quadro de grande desemprego e aumento das diversas “vulnerabilidades” no quadro geral das grandes cidades brasileiras. Finalmente, é possível perceber que, de fato, isto apenas é possível de ocorrer a partir da efetivação concreta do Programa, ou seja, evidenciar-se a confluência dos sujeitos envolvidos e um maior estreitamento entre os objetivos constituintes do Projeto e os estudantes, algo que, por exemplo, em relação à efetivação do PLA, embora seja perceptível a importância atribuída a ele pelos jovens, não se evidencia as consequências esperadas. Há de se investigar, entretanto, os impactos na materialização dessas ações que se constituem, grosso modo, como pontos de inovação do programa.

Referências

BRASIL, República Federativa do. Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária - PROJOVEM. Disponível em <www.ProJovem.org.br> Acesso em 03 de Agosto de 2006.



COSTA, Jean; SOARES, Swamy; BRANDÃO, Carla de S. Modernidade, juventude, risco e reconhecimento: Uma análise das estratégias sócio-culturais do ProJovem. *Projeto do Prolicen*, UFPB, 2007.

GIDDENS, Anthony. **As Conseqüências da Modernidade**. São Paulo, Companhia das Letras, 1991.

GIDDENS, Anthony; BECK, Ulrich & LASH, Scot. **Modernização Reflexiva: Política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo, Companhia das Letras, 1997.

HABERMAS, Jurgen. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

HONNNETH, Axel. **Lutas pelo Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos morais**. São Paulo:34, 2002.

LECCARDI, Carmem. “Para um novo significa do futuro. Mudança social, jovens e tempo.” In *Tempo social*, v.17 n.2, São Paulo, 2005.

MADEIRA, Felícia R. e Rodrigues, E. M. Recado dos Jovens: mais qualificação. In: Berquó, E. (org.). *Jovens Acontecendo na trilhas das políticas públicas*. Brasília: CNPq.

MARTINS, Heloisa Helena T. Souza. “A Juventude no contexto da reestruturação produtiva”. In: Helena W. Abramo, M^a Virgínia Freitas e Marília P. Sposito (orgs.), **Juventude em Debate**. São Paulo, Cortez/Ação Educativa, 1998.

MELUCCI, Alberto. “Juventude, Tempo e Movimentos Sociais”. In *Revista Brasileira de Educação*, nº 5 e 6, 1997.

NOVAES, Regina R. “Juventude e Participação Social: apontamentos sobre a reinvenção da política”. In: Helena W. Abramo, Maria Virgínia Freitas e Marília P.

PAIVA, Marcelo Rubens. Juventude e Mobilização. In Helena W. Abramo, Maria Virgínia Freitas e Marília P. Sposito (orgs.), **Juventude em Debate**. São Paulo, Cortez/ Ação Educativa, 2000.

QUARESMA, Valdete Boni e Sílvia Jurema. “Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais”. In: *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC* , Vol. 2 nº. 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em: <http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf>

SOARES, Swamy de Paula Lima. *Educação e Desenvolvimento Sustentável: limites e possibilidades da ação política local*. Dissertação de Mestrado. UFPE, Recife, 2004.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. “Juventude e políticas públicas no Brasil”. In: *Revista Brasileira de Educação*, nº 24, 2003.

SOUZA, Celina. “Políticas Públicas: uma revisão da literatura”. In: *Revista Sociologias*, nº 16, julho/dez de 2006.

TAYLOR, Charles. **Argumentos Filosóficos**. Tradução Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.



DISCÊNCIA, LEITURA E FORMAÇÃO DOCENTE

Mairianne Cibelle Gadelha de OLIVEIRA

Dorgival Gonçalves FERNANDES

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Introdução.

A partir de 2006 começamos a nos debruçar sobre a questão da leitura na escola pública, estudando as representações e as práticas de leitura de jovens estudantes do ensino médio. Buscando dar continuidade aos nossos estudos nessa temática, resolvemos nos dedicar à investigação acerca das representações e das práticas de leituras de estudantes universitários, detendo-nos no Curso de Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande. Esta continuidade se justifica a partir de dois pontos:

1) Os resultados dos nossos estudos acima citados demonstram que os estudantes pesquisados têm uma representação positiva da leitura, acompanhando certo discurso veiculado pela escola e pela mídia em geral que assevera as benesses da leitura. Desse modo a leitura é algo bom que favorece a aquisição de informações, conhecimentos e certas habilidades valorizadas socialmente, tais como: falar bem, saber se expressar corretamente e adquirir uma linguagem adequada, etc. Todavia, estes estudantes não se reconhecem como bons leitores, admitindo ter uma prática um tanto precarizada de leitura que redunda em pouca habilidade e capacidade nesta atividade. Em muitos casos esses estudantes assumem um sentimento de culpa por lerem muitas “besteiras” ao invés de lerem coisas sérias, tais como livros e jornais.

Neste caso, nos perguntamos: há transformações significativas nas práticas de leitura desses estudantes ao ingressarem no Ensino Superior? Tal indagação se justifica no fato de que a vida de estudos na universidade coloca a exigência de mudança da atitude estudantil assumida na Educação Básica e a atitude que devem assumir mediante as características do processo de aprendizagem na universidade (Severino, 1991). Essa mudança deve ocorrer no sentido em que a vida acadêmica demanda do estudante universitário uma carga considerável de leitura e de habilidade para a compreensão e interpretação de textos teóricos, condição necessária para a construção da sua autonomia intelectual e criticidade. Daí deriva outra indagação: Se há essa mudança, como ela se operacionaliza? Se não há tal mudança, onde se assenta a incapacidade do ensino universitário em operacionalizar junto ao seu alunado a aquisição de hábitos e habilidades de leitura condizentes com as necessidades e características do Ensino Superior?

2) A problemática em que tem se configurado a leitura no âmbito do Ensino Superior. Em nossas vivências como professor das disciplinas História da Educação e Metodologia Científica, nos períodos iniciais do Curso de Pedagogia, temos constatado o *déficit* e as dificuldades de leitura dos nossos estudantes. A prática docente universitária e a formação acadêmica dos estudantes, em certo sentido, têm sido prejudicadas devido às dificuldades de leitura apresentadas pela maioria dos nossos alunos. Este quadro é mais efetivo nas disciplinas Metodologia Científica e Pesquisa Educacional que, dadas as suas especificidades, demanda por parte dos estudantes capacidades de leitura e de escrita sistemáticas e objetivas, apreensão e criticidade dos conteúdos lidos. Na realização de tais atividades percebe-se que, muitas vezes, o aluno sequer conseguiu realizar um processo de alfabetização satisfatório, evidenciando falta de conhecimento quanto ao emprego e uso de pontuação e acentuação no ato de escrever e ler, gaguejamentos exacerbados e entonações descompassadas e dificuldades de decodificar a palavra impressa, o que lhe traz dificuldades para entender, articular e pensar sobre idéias postas em um texto.



Tais dificuldades de leitura por parte de estudantes universitários têm sido ressaltadas por diversos autores, a exemplo de Dauster (2006), entre outros. Estudos realizados por Candau demonstram que

Independente de suas origens econômicas, sociais e culturais, cada vez mais, aumenta na universidade o número de jovens que apresentam defasagens/deficiências em relação ao que [os professores] denominam habilidades acadêmicas - capacidade de leitura crítica, de argumentação, de produção de textos, de domínio de outros idiomas, entre outras habilidades, necessárias para atender a um perfil pré-definido e ideal. (CANDAU apud DAUSTER, 2006, p. 420).

Neste caso, a apreensão crítica do que se lê e a produção de idéias acerca do texto lido ficam efetivamente comprometidas, dificultando a apreensão da cultura acadêmica e a construção de uma formação universitária eficaz. Assim, entendemos que esse problema deva ser estudado, configurando tal estudo uma maneira de se conhecer melhor as representações e as práticas de leitura na universidade.

1 A construção do objeto e do problema de estudo

A leitura é considerada um bem cultural que se constitui, também, como uma bem social, devendo assim ser compartilhado por todos os indivíduos, configurando-se como um instrumento de construção e de exercício de cidadania. Essa é a idéia que faz parte de certo tipo de liberalismo que fundamentou a construção dos sistemas públicos de educação moderna entre os séculos XVII e XVIII na Europa (SAVIANI, 1983), e que alimenta a idéia de escola moderna ainda em vigor na contemporaneidade.

Assim sendo, a escola tornou-se um *lócus* privilegiado no processo de socialização dos bens culturais produzidos ao longo do tempo pela humanidade entre as novas gerações infanto-juvenis e foi convertida socialmente como responsável pelo ensino-aprendizagem do exercício da leitura. Ou seja, historicamente a escola tem sido colocada como o principal espaço institucional na qual, de modo intencional e organizado, se desenvolve o ensino das habilidades básicas para a leitura (alfabetização) e para as práticas sociais de leitura (letramento) (Soares, 2004), constituindo-se em importante instrumento de formação e socialização dos indivíduos.

No caso do Brasil, todavia, a escola tem sido efetivamente elitista desde os primórdios de sua instalação, realizada pelos jesuítas, pois dela estava negado o acesso dos pobres, escravos, indígenas, mulheres e primogênitos (ROMANELLI, 1991). Até os dias atuais tem prevalecido esse elitismo, pois mesmo tendo sido garantido o acesso da população à escola, haja vista que 95% da população em idade escolar se encontra matriculada em alguma escola (GHIRALDELLI JR., 2006), ainda não foi garantido o acesso de todos aos saberes escolares, ficando assim excluída desses saberes parte das camadas populares.

Levando-se em consideração as afirmações acima e entendendo a prática da leitura enquanto processo permanente de construção de saber/habilidade que se aprende de modo intencional na escola nos seus diversos graus e níveis, para nós é oportuno fazer as seguintes indagações: como tem se dado a aprendizagem desse saber entre os estudantes universitários? Se o exercício da escolarização é um ato elitista que classifica, separa e distingue indivíduos, a prática da leitura na universidade também tem sido trabalhada nesta perspectiva? Neste sentido, perguntamos: Como esses estudantes representam a leitura? O que esses estudantes lêem na universidade? Como lêem? Com que objetivos lêem?

Tais afirmações e indagações, que nos deixam inquietos na condição de educador e de formador de educadores quanto à questão da democratização da escola e dos saberes escolares, entre os quais se coloca a questão das práticas de leitura, orientam a construção do problema de



estudo em pauta, bem como a escolha dos sujeitos a serem pesquisados.

Considerando-se que o ingresso no Ensino Superior tem se dado cada vez mais cedo para os estudantes, estes, em sua maioria, se inserem na faixa etária denominada juventude. É comum nos depararmos em sala de aula com estudantes com a idade de 17 e 18 anos, concluindo o seu curso universitário com idade variando entre 22 e 25 anos, ou menos. Nesse sentido, a presente pesquisa aborda também a problemática das representações e práticas de leitura entre a juventude, se situando, duplamente, no campo de estudos que toma como objeto a juventude.

1.2 As práticas de leitura como objeto de estudo.

A sociedade contemporânea tem sido caracterizada como sociedade letrada, grafocêntrica, sociedade do conhecimento, sociedade globalizada, sociedade tecnológica, demandando qualificações, competências e habilidades, tais como: ser flexível, saber trabalhar em grupo, desenvolver capacidade de aprender a aprender e a conviver com o novo, com situações-problema, etc. As características desta sociedade, portanto, imprimem aos sujeitos necessidades fundamentais de comunicação que se estruturam, se fundamentam e se satisfazem a partir da habilidade e da prática da leitura. Desse modo, a leitura configura-se, numa perspectiva pragmática, como uma habilidade e uma prática necessárias para o seu estar no mundo, para a sobrevivência a ser diariamente conquistada e para a operacionalização mesma da vida cotidiana: fazer compras no supermercado, pegar ônibus, ler cartas e e-mails, se informar, trabalhar, etc. Na universidade, as habilidades para a leitura constituem uma situação *sine qua non* para a operacionalização da vida acadêmica no que tange à formação em nível de graduação e de pós-graduação, à produção de conhecimentos e à disseminação deste. No caso dos cursos de formação de professores a necessidade de práticas otimizadas de leitura se faz ainda mais fundamental haja vista que neste caso a leitura é instrumento de aprendizagem e também de ensino, de trabalho para o futuro professor.

Quanto ao trabalho humano que nos dias atuais, em grande parte, é realizado com o auxílio de artefatos tecnológicos, a lida com esses artefatos, a exemplo do computador, se realiza obrigatoriamente com a mediação da leitura, conforme assinala Leite (2001). E ainda que muito desses recursos tecnológicos substituam diversas atividades humanas, como acontece nas sociedades altamente tecnologizadas, afirmam Kleiman e Moraes (1999, p. 90) que essas sociedades “precisam de indivíduos que possam continuar o processo de aprendizagem independentemente, e, para isso o cidadão precisa ler”.

No sentido amplo e complexo que assume a formação humana, do homem que se faz homem a partir de sua inserção no mundo e na construção e reconstrução do mundo, ou como diz Freire (1987) “estar no mundo e estar com o mundo”, a leitura é fator de suma importância, haja vista que a leitura do mundo, ainda que para constituir sentido, preceda a leitura da palavra, essas duas modalidades de leitura se complementam, se auxiliam, uma prescinde da outra. É isto o que Freire assinala (op.cit, p. 22) ao dizer que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela”.

Partindo-se deste entendimento, podemos evidenciar que a leitura tem um papel fundamental na existência humana, pois colabora na construção dos sentidos que possamos atribuir à própria vida, ou seja, “assumir a condição de leitor – ativa por excelência – é, portanto, liberar em nós mesmos a capacidade de atribuir sentido aos textos, como aos gestos e à vida” (LEITE e MARQUES, 1986, p.40). Nessa perspectiva, a leitura também se faz um elemento importante na construção mesma da vida humana quando entendida como um procedimento de apropriação do real e de qualificação da relação do homem com o seu real (ZILBERMAN, 1986, p.17). Afirma ainda essa autora que



Compreendida de modo amplo, a ação de ler caracteriza toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca. (...) Se ler qualifica, pois, toda relação com o real, percebe-se que esta ação se expressa pela elaboração de um código, o qual, por sua vez, manifesta o domínio que o homem exerce (ou que deseja exercer) sobre sua circunstância.

Neste caso, considerando-se que através da leitura o homem se relaciona com o seu real e dele se assenhora ao construí-lo e reconstruí-lo, a leitura é um instrumento de representação do mundo, e enquanto tal, o homem também se representa naquilo que representa (MOSCOVICI, 1978). Assim, a leitura se faz objeto de representação e de prática por parte dos homens. Tal constatação constitui o primeiro fato que justifica o presente estudo sobre as práticas de leitura. O segundo fato que justifica este estudo se pauta na constatação de que a escola está em crise, e enquanto tal, a leitura como atividade intrínseca à escola também está em crise. Ou seja, apesar da importância fundamental que a leitura assume nos dias atuais para a vida cotidiana e para a vida escolar, a escola tem demonstrado não conseguir formar leitores competentes e/ou empreender no âmbito escolar práticas satisfatórias de leitura, e sendo assim, apesar de escolarizar seus alunos, não desenvolve com estes as habilidades e competências em leitura.

Esta crise da escola e da leitura desemboca na universidade. Conforme já assinalamos acima, a vida acadêmica se configura e se estrutura de modo principal através da produção e disseminação do conhecimento por meio do texto escrito, o que vem a requer dos seus sujeitos em processo de formação habilidades devidamente construídas em leitura. Neste sentido a deficiência da escola na efetivação dessas habilidades constitui-se em problemática para a formação universitária. Neste caso, nos indagamos:

- a) Em que sentido os estudantes universitários reconhecem as suas dificuldades de leitura?
- b) Ao ingressarem na universidade, como procuram superar tais dificuldades?
- c) Como a universidade lida com tais dificuldades por parte dos seus alunos?
- d) Como as práticas docentes na universidade operacionalizam entre os discentes a formação leitora?

Considerando-se o descompasso entre a importância e a necessidade da leitura na universidade, as práticas que se tem efetivado da leitura e a construção de competências para tal prática no fazer e na formação acadêmica é que acreditamos ser este estudo uma importante contribuição ao entendimento do problema da crise da leitura na universidade.

2 - Justificativa da pesquisa

Esta pesquisa tem como temática central de estudo as representações e práticas de leitura efetivadas por estudantes do curso de Pedagogia do CFP/UFCG. A nossa escolha por esta temática remonta, inicialmente, ao nosso trabalho de tese de doutorado que teve como tema a juventude e a escola (FERNANDES, 2003), e posteriormente, a nossa vivência como professor do curso de Pedagogia e como pesquisador sobre a temática da juventude e o vestibular. Em todos os casos a questão da leitura esteve implicada como problema, seja constatando a deficiência de leitura dos meus alunos, seja colhendo discursos dos próprios jovens que apontavam suas dificuldades com a leitura, seja de colegas professores salientando a carência e deficiência de leitura dos seus alunos na escola e na universidade.

Sendo assim, o nosso interesse em nos debruçar sobre a questão da leitura se justifica a partir de duas questões básicas. Em primeiro lugar, pela carga de importância que tem a leitura na vida escolar dos estudantes, na sua formação enquanto pessoa e sujeitos sociais, e enquanto profissional, no caso dos estudantes de cursos de formação docente. Assim, a leitura se configura num tema importante em suas vidas, passando a demandar por parte desses estudantes algum tipo de investimento, seja em relação ao tempo dedicado à leitura, seja em relação à compra de livros e revistas ou outros suportes de leitura. Tais investimentos, quando possível ou desejável,



passam a se constituir em expectativas, esperanças, projetos de futuro: ser um cidadão culto, instruído, preparado, participativo e autônomo, um profissional competente com condições de ingresso e permanência no competitivo mercado de trabalho. Desse modo, o estudo acerca da leitura, buscando-se compreender as suas representações e práticas entre os jovens estudantes universitários, também se faz uma questão importante, haja vista a importância e a problemática que afigura a leitura numa sociedade letrada e tecnologizada como é a nossa, principalmente, no âmbito da vida universitária.

Outrossim, ressaltada a importância de se estudar a questão das representações e práticas de leitura pelos estudantes na universidade, em segundo lugar, destacamos que no campo de estudos sobre a juventude, e mais especificamente sobre a juventude universitária, o tema leitura não tem sido tão explorado, deixando-se muitas perguntas a serem respondidas. Essa temática tem sido mais explorada no tocante às crianças e tem sido enfocada mais na perspectiva da alfabetização do que na do letramento. Aqui buscamos analisar a questão da leitura numa imbricação das duas perspectivas: alfabetização (domínio nos processos de decodificação do código escrito) e letramento (prática social da leitura no processo de desvelamento e construção do mundo social). Acreditamos, assim, estar contribuindo com este estudo para ampliar a discussão acerca de um importante tema relacionado às questões educacionais, produzindo conhecimento sobre o jovem estudante universitário em curso de formação docente e sobre a universidade.

3 - Fundamentos teóricos da pesquisa

A fundamentação teórica deste estudo se encaminha em três perspectivas: 1) educação e formação docente; 2) sistema educacional universitário brasileiro; 3) leitura.

No tocante à educação, as leituras para fundamentação se pautarão em estudos sobre História da Educação (GHIRALDELLI JR, 1991; ROMANELLI, 1991, entre outros), sobre o Ensino Médio (KUENSER, 2000, entre outros) e sobre o Ensino Superior, vida acadêmica e formação dos profissionais da educação em nível superior (SEVERINO, 1991; DEMO, 1987, MEIRIEU, 2002; POZO, 2002, entre outros).

Sobre a questão da leitura, estudaremos sobre Ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Leitura (GERALDI, 1990; MARTINS, 1991; ZILBERMAN, 1986, SOARES, 2004, entre outros).

4 objetivos

O objetivo geral colocado para este trabalho é conhecer, analisar e compreender as representações e as práticas de leitura efetivadas por jovens estudantes universitários que cursam Pedagogia no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande.

Para conseguir realizar tal objetivo, elegemos os seguintes objetivos gerais:

- Perceber o lugar que a leitura ocupa na sua vida universitária e na vida cotidiana desses estudantes universitários;
- Identificar como se deu o seu processo de alfabetização e de letramento (como esses sujeitos têm se constituído leitores);
- Compreender os objetivos e os modos de praticar a leitura;
- Diagnósticas as suas atuais condições objetivas e subjetivas de leitura;
- Identificar o tempo e o tipo de leitura desses sujeitos;
- Entender como pedagogicamente são trabalhadas as atividades de leitura direcionadas à formação acadêmica na sala de aula da universidade.

5. Metodologia



Este estudo será realizado com estudantes do Curso de Pedagogia do CFP/UFCG, campus de Cajazeiras – PB, com idade até 25 anos, que estejam cursando entre o segundo e o último período do referido curso.

O curso de Pedagogia do CFP/UFCG foi criado em 1979, tendo de início formado pedagogos nas habilitações Supervisão Escolar e Administração escolar. Mais recentemente tem se ocupado da formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Além de atender as demandas em formação de nível superior na cidade sede, Cajazeiras, o Curso de Pedagogia do CFP atende a população de diversas cidades circunvizinhas, tais como: Sousa, Pombal, Aparecida, São José de Piranhas, São João do Rio do Peixe, Uiraúna, entre outras, e cidades de outros estados, a exemplo do Icó, Lavras da Mangabeira, Ipaumirim, Úmari, do estado do Ceará. Ou seja, a população estudantil é bastante diversa.

No quadro docente do referido curso constam alguns especialistas e diversos mestres e doutores, que além das atividades de ensino, integram atividades de pesquisa e de extensão, o que traz efetivamente possibilidades de uma vida acadêmica produtiva neste curso, fomentando uma formação universitária discente que lida com a produção de conhecimentos no campo profissional de formação, a Pedagogia, que requer habilidades acadêmicas, a exemplo da leitura, por parte do alunado.

A amostra de estudo será composta por 90 alunos, sendo 45 do turno diurno e 45 do turno noturno, dividida por estudantes que se encontram no segundo, quinto e último período do curso. A composição da amostra de estudo será feita através de sorteio simples, a partir da relação de nomes dos estudantes, de acordo com os critérios acima elencados.

Este estudo será de natureza exploratória, descritiva e analítica, pois visa a conhecer, analisar e compreender as representações e práticas de leitura. Neste sentido, esta pesquisa será realizada na perspectiva da pesquisa qualitativa.

O instrumento adotado para a coleta de dados será a entrevista, na modalidade semi-estruturada. Serão realizadas 90 entrevistas individuais, a partir de um roteiro flexível de questões relacionadas ao objeto e aos objetivos de estudo, nas dependências do Centro de Formação de Professores, no turno em que esses alunos estudam, e serão gravadas em fitas K7, com autorização prévia do entrevistado. Os dados coletados serão processados na perspectiva qualitativa, a partir de instrumentais de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1979), por meio da associação de duas técnicas de Análise de Conteúdo: análise temática e análise de enunciação.

Referindo-se à análise temática, Bardin (1979, p.106) afirma que

O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, crenças, de tendências, etc. As respostas a questões abertas, as entrevistas individuais ou de grupo, de inquérito ou de psicoterapia, os protocolos de testes, as reuniões de grupos, os psicodramas, as comunicações de massa, etc., podem ser, e são freqüentemente, analisadas tendo o tema por base.

Quanto à análise de enunciação, podemos afirmar que diferentemente da análise temática, que entende o discurso como um dado, a análise de enunciação entende o discurso como processo. Assim, funciona desviando-se das estruturas formais do discurso e em busca de elementos relevantes na configuração de sentidos que a fala vai revelando e escondendo, ou seja, os elementos que indicam conflitos subjacentes ligados às contradições entre os elementos manifestos e os elementos latentes do discurso (ANDRADE, 1999, p.151). Entre esses elementos, destacam-se as seguintes figuras lingüísticas: recorrências, co-ocorrências, disjunção de pessoa, tempo, lugar, os ilogismos; as figuras paralingüísticas: risos, pausas, silêncios, gaguejamentos, lapsos.



Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1979.
- COSTA, M. V. (Org.) *O Currículo nos Limiares do Contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- DAUSTER, Tânia. *MUNDO ACADÊMICO*: professores universitários, práticas de leituras e escrita e diversidade social. In: SILVA, Ainda M. Monteiro et al. *Novas Subjetividades, currículos, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*. Recife: ENDIPE, 2006.
- FREIRE, Paulo. *A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER*: em três artigos que se completam. 18ª ed., São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.
- GHIRALDELLI Jr., Paulo. *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez, 2006.
- IMBERNÓN Francisco. *Formação docente e profissional*: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.
- KINCHILOE, J. L. *A Formação do Professor como Compromisso Político*: mapeando o pós moderno. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- KLEIMAN, Ângela B. & MORAES, Silvia E. *Leitura e Interdisciplinaridade*: tecendo redes nos projetos de escola. Campinas: Mercado de letras, 1999.
- KUENZER, Acácia (org^a). *ENSINO MÉDIO* – construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.
- LEITE, Lígia C. Moraes. A circulação de textos na escola 2. In: CITELLI, Adilson (coord.) *Outras linguagens na escola*: publicidade, cinema, TV, rádio, jogos e infomática. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2001.
- _____ & MARQUES, Regina M. Hubner. Ao pé do texto na sala de aula. In: ZILBERMAN, Regina (Org^a) *LEITURA EM CRISE NA ESCOLA*: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986
- MARTINS, Maria Lúcia. *O QUE É LEITURA*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- MEIRIEU, Philippe. *A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer*: A Coragem de Recomeçar. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MOSCOVICI, Serge. *A representação social da Psicanálise*. São Paulo: Zahar, 1978.
- PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgas.). *LITERATURA E LETRAMENTO*: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica/ CEALE/ Fae/UFMG, 2003.
- POZO, Juan Inácio. *APRENDIZES E MESTRES*: A nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 14ª ed., Petrópolis: Vozes, 1991.
- SÁ, Celso Pereira de. *A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1983.



SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 17 ed. rev. – São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

SOARES, Magda. *Letramento e Alfabetização: as muitas facetas*. In: *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPED, nº 25, jan - abril./2004.

TOLCHINSKY L. [et al]. *Processos de Aprendizagem e a Formação Docente: em condições de extrema diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In: ZILBERMAN, Regina (Org^a.) *LEITURA EM CRISE NA ESCOLA: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.



O PERFIL DO LEITOR-ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA

Márcia Lidianny de Freitas MAGALHÃES

Ana Andréia Silva RAPOZO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

Almejamos neste trabalho apresentar uma análise do perfil de alunos-leitores através da tabulação de dados feita a partir da aplicação de instrumentais. Essa coleta se desenvolveu em uma sala de 8º ano único do Ensino Fundamental na Escola Municipal “Filomena Sampaio de Souza”, a mesma continha 25 alunos, onde 22 se disponibilizaram a responder os questionários. Para a construção e suporte teórico nos respaldamos nas teorias de: Lima, Foucamber, Bamberger, Ziberman e Jouye.

A pesquisa foi desenvolvida com o intuito de compreender qual a postura dos alunos enquanto leitores, que fatores na escola contribuem para a valorização dessa prática, o que motiva esses alunos a ler e com que freqüência essa prática é desenvolvida.

Para tanto, constituiremos nosso trabalho fazendo inicialmente um percurso teórico sobre a leitura, em seguida analisaremos os dados colhidos através dos questionários e por último esboçaremos algumas considerações sobre o perfil dos leitores através dos dados que foram apresentados.

Abordagem Teórica

Há muito tempo à leitura vem sendo foco de discussões entre aqueles que estudam a prática pedagógica do ensino da linguagem, isto porque, a leitura sempre foi tomada como um mero ato de decodificação, ou seja, um simples ato de decifração e agrupamentos de letras que formam palavras e de palavras formam frases, porém, os estudos atuais fazem perceber que o ato de ler é bem mais que decodificar símbolos.

Ler é portanto um ato interativo que envolve desde as condições de produção de um texto (locutor, interlocutor, tempo e lugar), até as impressões pessoais e situacionais do contexto que originou a produção textual, isto é, o contexto no sentido do que é subjetivo ao indivíduo e o que faz ir além da superfície textual. No que se refere à leitura, Lima, pontua o seguinte:

(...) ler pode ser definido pelo olhar: perspectiva de quem olha, de quem lança um olhar sobre o objeto, sobre o texto, seja verbal ou não. Esse olhar pode ser direto, atravessado ou enviesado, conforme o leitor, o espectador, o observador, sua bagagem de vida, o contexto social no qual se insere: momento e espaço (lugar), suas expectativas, que alguns denominam projeto, intenção de objetivo (...). (Lima, 2005, p. 19)

Podemos perceber o quanto são importantes fatores relacionados a tempo e espaço, isto é, um texto pode ter ou não relevância em um determinado período, sua interpretação vai depender de forma direta ao contexto social em que está inserido e a carga de conhecimento de mundo que o indivíduo adquire durante sua vida.

É importante ressaltar que a leitura está sendo na maioria das vezes aplicada na sala de aula de forma equivocada, a mesma, está servindo como pretexto para explicações de conteúdos gramaticais. Com isso, a concepção que o aluno extrai dessas atividades é a de que, o texto está servindo apenas como auxílio para resoluções de exercícios propostos e de que não precisa ler buscando seu sentido real. Silva (p. 14) ressalta que: “a leitura exige muito mais do que a



soletração de palavras. (...) deve relacionar conteúdos com as suas experiências, agindo e reagindo. Ler para além das linhas é essencial".

Neste caso a leitura não se dá apenas a partir de marcas e pistas deixadas pelo autor, mas também, do conhecimento cognitivo que os leitores trazem para se posicionar diante do objeto e construir significados para o texto, fazendo deste uma realidade ativa e construída.

De acordo com as teorias estudadas percebemos o quanto é importante a união da escola e do professor na formação de eventos destinados a prática de leitura, pois o docente precisa de auxílios externos na luta pela valorização dessa prática. Foucambert pontua o seguinte:

É fácil compreender que o aprendizado da leitura não depende da justaposição das escolhas, de ‘métodos’ que os docentes podem fazer, cada um para a sua classe, mas, sim, dá organização geral da escola, da política, corrente que a equipe pedagógica decide adotar para o ensino em seu conjunto (FOUCAMBERT, 1994, p. 34)

Levando em consideração o âmbito do contexto social é importante observar que a maior parte dos alunos de escola pública vive em uma condição sócio-econômico-cultural fragilizada, dessa forma percebemos que é primordial destacarmos a parcela de responsabilidade da família no difícil processo de inserir o aluno no mundo letrado, no mundo da leitura e da escrita, pois algumas deficiências com que nos deparamos nas escolas associam-se ao fato de não termos o apoio necessário dos pais em um dos seus ambientes fundamentais para formação de leitores apaixonados e competentes, capazes de responderem as demandas de leitura e escrita, que é a sua casa o seu ambiente familiar.

Os pais servem de reflexo, como guia motivador para que a prática de leitura se torne um hábito, incentivando desde a formação inicial até ao longo da sua carreira estudantil, a leitura é determinada, na maioria das vezes pela atmosfera literária e lingüística, presente no âmbito escolar de cada individuo. Bamberger faz o seguinte comentário sobre a contribuição da família para o habitto de ler:

A ajuda dos pais continua a ser necessária mesmo depois que ela tenha aprendido a ler. A criança deve ser capaz de sentir o interesse dos pais pelo que está lendo, mas nunca em forma de interrogatórios e testes a respeito daquilo que leram. Formar uma pequena biblioteca para a criança com livros presenteados ou comprados com seu dinheiro, é um dos melhores meios de promover o desenvolvimento da leitura

A biblioteca na escola é um fator determinante na construção e formação de futuros leitores, sobretudo é preciso promover eventos que priorizem o uso extensivo de constantes consultas de livros, não servindo apenas para “exposição”, mas para usufruto de todos que fazem parte da instituição e da comunidade. Em relação a isso Zilberman tece o seguinte comentário:

A biblioteca escolar é um espaço democrático, conquistado e construído através do “fazer” coletivo (alunos, professores e demais grupos sociais), sua função básica é a transmissão da herança cultural às novas gerações de modo que elas tenham condições de reapropiar-se do passado, enfrentar os desafios do presente e projetar-se no futuro. (ZILBERMAN, 1985, p. 141)

Mesmo não sendo fácil desenvolver a prática de leitura no ensino de Língua Materna,a mesma não deve ser desconsiderada,pois esta contribui decididamente para formação de indivíduos capazes de interagir com os mais diversos gêneros textuais e no meio social que atua.Sendo assim devemos entender a leitura como ato social entre(locutor,interlocutor e texto) e a partir disso desenvolve-la com a perspectiva de ampliar a formação critico social do aluno.

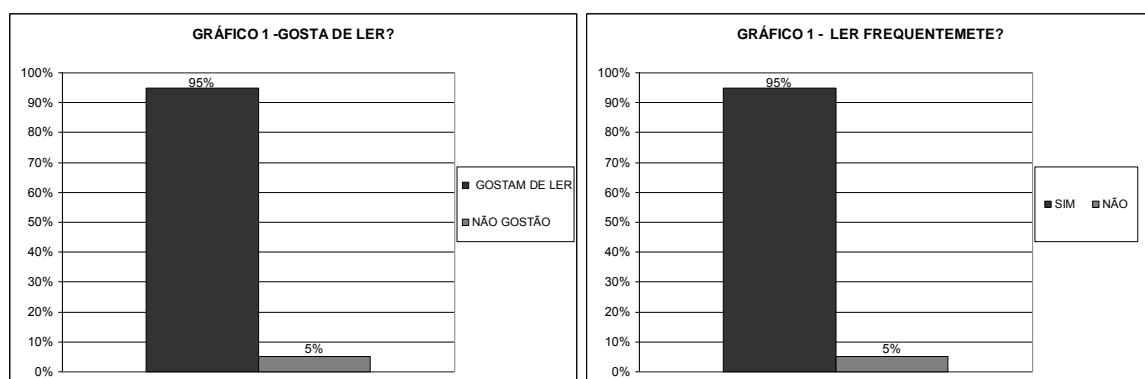


Análise dos Dados

No dia 20 de março de 2008 na Escola Municipal Filomena Sampaio de Souza, foram aplicados questionários em uma turma de 8º ano, o mesmo era constituído por perguntas sobre o hábito de ler, o gosto e o prazer pela leitura, se ler com freqüência, se freqüenta a biblioteca, em suma fatores relacionados a vivencia do aluno enquanto leitor.

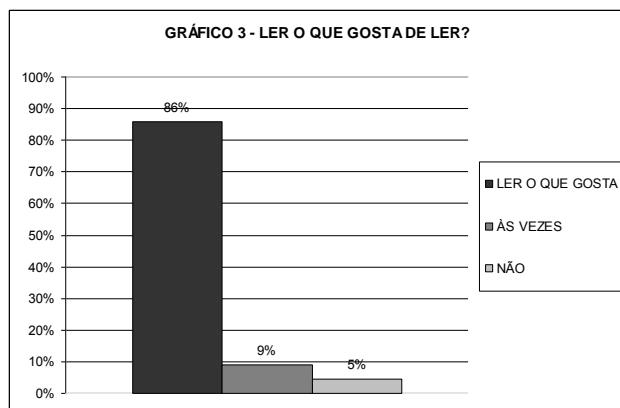
Em um primeiro momento tivemos uma conversa com a professora sobre a finalidade dos instrumentais, pois, até então só estávamos observando suas aulas. Pedimos a docente que nos concedesse permissão para usufruir alguns minutos da sua aula para podermos colher dados para nossa pesquisa. Antes de começarmos a entregar os questionários, explicamos aos alunos a finalidade e a contribuição dos mesmos para o corpus do nosso trabalho.

A partir das questões apresentadas vimos que 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos gostam de ler, pois segundo eles: “o livro abre uma porta secreta para o aprendizado”, “através do livro aprendo novas culturas e isso vai me ajudar no futuro”, “por que adquiro conhecimento”, “por que é importante para minha vida”, “a leitura é necessária para o nosso dia-a-dia”, apenas 5% (cinco por cento) dos alunos disseram que não gostam de ler alegando que gasta muito tempo. Essa porcentagem se iguala a questão subsequente que é em relação a freqüência de leitura. Como podemos observar nos gráficos:

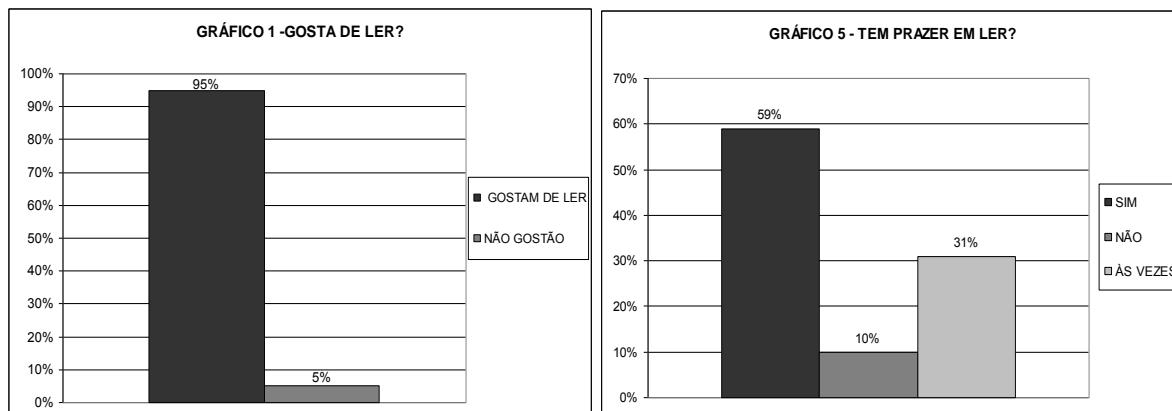


Através da nossa análise foi possível constatarmos que a revista é o gênero textual mais lido. Logo após foram selecionados: histórias em quadrinhos, livros didáticos, leitura literárias, cartazes, cartas, poemas, literatura de cordel e jornais. Um dado que chamou bastante nossa atenção por se tratar de uma pesquisa realizada em uma turma de 8º ano, foi que o segundo classificado por eles foi, histórias em quadrinhos, percebemos que quando foi perguntado quais as leituras preferidas esse gênero prevaleceu como um dos mais bem votados. Diante desse fato e das nossas observações notamos que a maioria deles sentem dificuldades em interpretar textos mais complexos, isso acontece por que esses alunos não foram apresentados a constantes aulas de leitura, eles se prendem a esse tipo de gênero por encontrar mais facilidade em interpretá-lo, mesmo sabendo que com seu nível de escolaridade será possível compreender os mais diversos tipos de leitura.

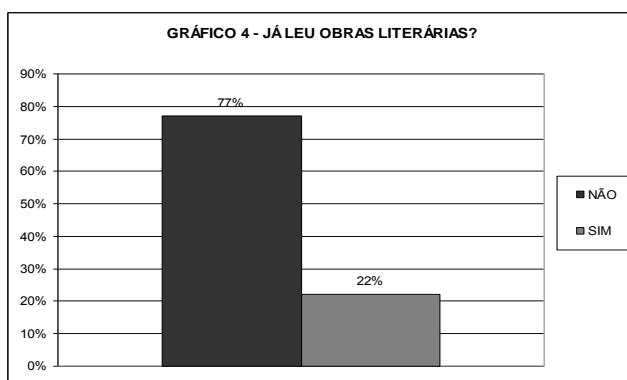
Quando foi perguntado se eles lêem o que gostam de ler, 86% (oitenta e seis por cento) dos entrevistados responderam que gostam de ler: livros didáticos, literatura infantil, romances, clássicos infantis, bíblia, revistas, poesias, comedias e gibis, 9% (nove por cento) disseram que às vezes, pois na escola não tem livros que querem ler e 4,5% (quatro vírgula cinco por cento) não gostam de ler por que as leituras da escola não o agradam. Esses dados podem ser verificados no gráfico:



Ao questionarmos se os alunos têm prazer em ler, percebemos o quanto eles se contradizem, pois apenas 59% (cinquenta e nove por cento dos alunos) disseram que lêem com prazer, 31% (trinta e um por cento) às vezes e 9% (nove por cento) disseram que não, se compararmos esse resultado com o percentual da pergunta anterior que foi a que se eles gostam de ler, percebemos que esse número diminuiu bastante, como pode ser observado no gráfico.



Diante dessa pesquisa constatamos que a maioria dos alunos não lêem obras literárias contemplando 77% (setenta e sete por cento) da turma, apenas 22% já leram obras literárias, como: Romeu e Julieta de William Shakespeare, O pagador de promessas de Dias Gomes, Madalena de Cristiane Dantas, Iracema e Onze Minutos de José de Alencar, podemos perceber que todas as obras citadas foram trabalhadas na escola durante o projeto de leitura feito no ano anterior. No entanto, essa porcentagem é bastante preocupante, pois na maioria das vezes são essas obras que proporcionam ao aluno o primeiro contato com a leitura. Como podemos verificar no gráfico:

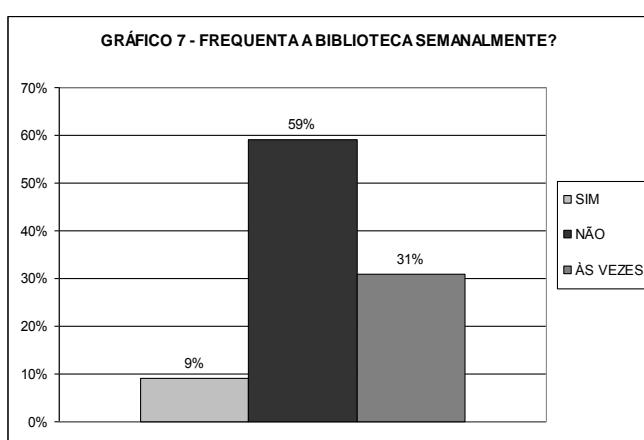




É notório que os alunos lêem com facilidade textos que são acessíveis a eles como: revistas, histórias em quadrinhos, livros didáticos, jornais, propagandas, cartas, poesias e romances. Verificamos que textos que tem uma linguagem acima do conhecimento deles não são bem interpretados, os mesmos tem dificuldade em descobrir seu sentido real, a mensagem que o texto quer transmitir. Os alunos elencaram os textos que lêem com dificuldade da seguinte maneira: bula de remédio, livros de língua inglesa, livros didáticos, receituários e texto com linguagem formal.

Todos os alunos entrevistados fazem a prática de releitura pelo menos duas ou três vezes, tendo em vista que através desta que podemos entender o conteúdo e as particularidades de um texto, seja ele expresso em uma linguagem verbalizada ou não. De acordo com Jouve: “a releitura não é apenas desejável: é necessária”.

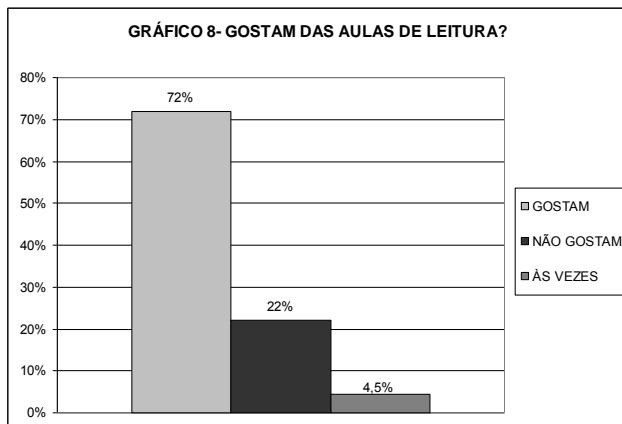
No que diz respeito a freqüência que os alunos visitam a biblioteca, 59% (cinquenta e nove por cento) disseram que não freqüentam, 31% (trinta e um por cento) afirmam que às vezes, e 9% (nove por cento) responderam que não. Podemos verificar esses dados através do gráfico.



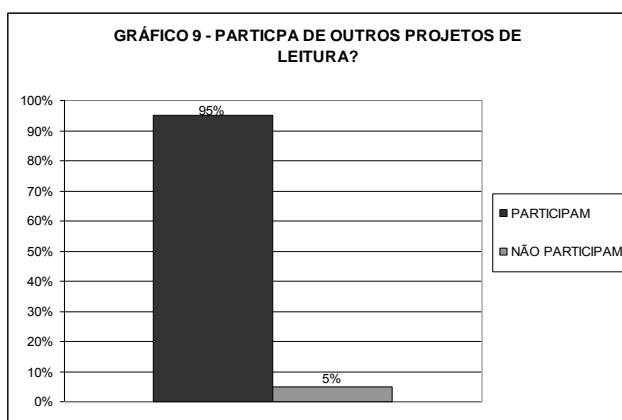
Diante do que foi exposto a nós ao visitarmos a biblioteca, esses dados não nos surpreenderam muito, pois a mesma é constituída em sua maior parte de livros didáticos e clássicos infantis. Esses dados, responderiam a possíveis indagações que fizemos ao ver que os clássicos infantis estão presentes em todas as perguntas que dizem respeito a leituras preferidas e mais lidas pelos alunos.

No que diz respeito à bibliotecária, vimos que a mesma está um pouco dispersa, pois ainda está em fase de organização dos livros, pelo que percebemos ela não visa muito a prática de leitura no âmbito escolar e também não apresenta nenhum tipo de projeto que possa inserir o aluno na biblioteca.

A partir das nossas observações foi possível perceber a segurança e o domínio do conteúdo exposto pela docente, proporcionando aos alunos uma leitura detalhada do texto que foi trabalhado, onde grande parte da turma expressou compreensão do assunto, foi através de pistas que os discentes começaram a construir significados do texto. Quando foi questionado se os alunos gostam das aulas de leitura, 72% (setenta e dois por cento) responderam que sim, 22% (vinte e dois por cento) responderam que às vezes e 4,5% (quatro vírgula cinco por cento) afirmam que não. Como consta no gráfico abaixo



Os discentes afirmam gostar das aulas de leitura pelos seguintes motivos: “transmitem conhecimento”, “desenvolve minha mente”, “por que é muito bom conhecer histórias novas”, “por que me incentiva nas atividades de sala de aula”, “conhecemos coisas novas, mundo novo” e “aprimoramos nossos conhecimentos”. É notório que as aulas da docente são bastante significativa na construção de aprendizado dos alunos, é uma pena que essa prática não seja feita constantemente. Em relação aos projetos destinados a leitura, notamos que 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos já participaram de projetos e apenas 5% (quatro vírgula cinco por cento) não participaram. Como pode ser observado no gráfico.



Portanto, através de nossa análise percebemos a necessidade da escola se disponibilizar em reaver a possibilidade de promover novos projetos sobre leitura fazendo com que seja despertado o hábito e o gosto de ler, é muito importante que essa iniciativa seja feita com a ajuda da família, dos professores e de todos os funcionários que fazem parte da instituição.

Considerações Finais

Conforme os dados coletados foi possível constatarmos que:

- Os leitores ainda não desenvolveram a prática de leitura na escola;
- Os livros mais lidos são: livros didáticos, livros infantis, romances, revistas, comédia e poesia;
- As obras literárias ainda não são priorizadas entre as leituras dos alunos;
- A biblioteca é pouco freqüentada por conter acervo limitado tendo apenas livros didáticos e clássicos infantis;



- As aulas de leitura são bem aceitas pelos alunos, mas, não são praticadas constantemente;
- A turma em sua maioria já havia participado de projetos de leitura, mas, durante esse ano a escola não pôs em prática nenhum projeto de leitura;

Com base nos dados colhidos, verificamos que o perfil dos alunos-leitores se enquadram dentro do que a biblioteca da escola tem a oferecer aos alunos, pois em todas as perguntas feitas aos mesmo sobre leituras favoritas foram citados livros didáticos e literatura infantil, gêneros que compõem todo o acervo da biblioteca.

Dessa forma, observamos a necessidade de expor esses alunos ao contato com uma diversidade maior de gêneros textuais, para que os mesmos possam ampliar seus conhecimentos, encontrando na leitura o prazer de ler, tornando se assim leitores críticos.

É notável a importância da realização de projetos ou atividades que tenham a leitura como foco, pois, essa é uma estratégia para motivar os alunos a buscar a leitura de outros gêneros textuais, sobretudo a leitura de obras literárias, como nos confirmou os dados coletados pelos instrumentais no que se referem a atividades dessa natureza.

Referencias

- BAMBERGER, R. Como incentivar o habito de leitura. Tradução Octavio Mendes Cajado. 2^a Editora Ática/UNESCO, 1986.
- FOUCAMBERT, J. A Leitura em questão. Tradução Bruno Charles Magner – Porto Alegre: Artes Médicos, 1994.
- JOUVE, V. A leitura (tradução BRIGIH e HERVOR). São Paulo: editora EMES, 2002.
- LIMA, R. C. de C. P. Leitura: múltiplos olhares. Campinas – SP: mercados da letras; São João da Boa Vista – Sp: Uniced, 2005.
- SILVA, E. T. Elementos de Pedagogia da Leitura
- ZILBERNAN, R. (org). Leitura e crise na escola – as alternativas do professor. Nº 5 ed. Porto Alegre: mercado aberto, 1985.



PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE:UM OLHAR SOBRE A AUTONOMIA PROFISSIONAL

Maria Adélia C. LEITE

Ruth Helena F. de S. OLIVEIRA

Ana Paula Furtado S. PONTES

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

1. Introdução

Este artigo resultou de um trabalho realizado durante a vivência da Disciplina de Seminário Magistério Educação Infantil Ensino Fundamental no Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, em que tivemos a oportunidade de discutir com os/as estudantes do 6º período sobre o processo de profissionalização/precarização do trabalho docente no âmbito nacional, bem como trazer para a reflexão alguns dados da realidade no contexto de algumas escolas estaduais do município de João Pessoa, no estado da Paraíba. Nesses termos, delimitamos como nosso objetivo analisar o processo de profissionalização docente, priorizando a discussão sobre a autonomia profissional, categoria essencial no âmbito da discussão da Sociologia das Profissões. Entendemos profissionalização como um processo histórico de delimitação e manutenção da área de jurisdição profissional (ABOTT, 1988 apud PONTES, 2007). Consiste nas formas pelas quais um grupo ocupacional conquista o controle político de seu trabalho, ganhando o status de profissão. No que tange ao campo das profissões, esse processo implica, dentre outros aspectos, na aquisição de autonomia profissional, que entendemos, na perspectiva da divisão social do trabalho, como o controle, monopólio e autoridade do saber, que os caracteriza como grupo de indivíduos que se autogovernam, se auto-regulam (ENGUITA, 1991), possuindo, assim, capacidade de tomar decisões e de agir no direcionamento das mesmas sem muitas restrições.

O trabalho empírico com enfoque qualitativo foi realizado a partir de um estudo bibliográfico e da análise dos dados coletados por meio de um questionário semi-estruturado aplicado junto a doze professores de três instituições pertencentes a um complexo escolar da rede pública estadual.

2. Profissionalização do trabalho docente

A profissão é vista como um tipo específico de trabalho ou ocupação profissional, teoricamente organizado, complexo e institucionalizado. Estes são elementos necessários, mas não são suficientes para que uma determinada ocupação seja considerada profissão, a autoridade profissional, a autonomia e o monopólio de serviços no mercado de trabalho são, historicamente, de extrema relevância para o processo de profissionalização. (Autor, data não encontrei a referência)

No que tange a autonomia, concebida como a capacidade de deliberar e de agir no sentido dessa deliberação, implica no controle, monopólio e autoridade do saber, que possibilita ao grupo de indivíduos se autogovernarem sem restrição de ações. Demonstrar falta de respeito para com um sujeito autônomo é desvalorizar suas suas críticas e apreciações, negando-lhe a liberdade de agir pautado na autoridade de seu saber.

No contexto americano, ao analisar a profissionalização de algumas ocupações, Wilensky apud Weber (2003, p. 1128) identificou uma regularidade de estágios: o estabelecimento de instituições formadoras que propiciam a aquisição de conhecimentos e habilidades que



favorecem o exercício da profissão; a criação de uma associação profissional que congregue lutas e interesses comuns, possibilitando a construção de uma identidade coletiva; a elaboração de um código formal para a profissão, que permita avaliar se o profissional está apto para exercer com competência as suas atividades.

O movimento de associação de elementos considerados próprios de um grupo profissional caracteriza-se como um processo de profissionalização. Este acontece no seio das relações sociais, ao longo de uma trajetória histórica, delimitando uma área de jurisdição para uma determinada profissão. Dessa forma, o processo de profissionalização do trabalho docente nos remete à construção de uma especificidade no que tange a atuação dos professores, ou seja, a um conjunto de práticas, habilidades, conhecimentos, atitudes e valores que permitem o exercício de suas atividades num campo profissional específico.

Ao longo das décadas, a educação vem sendo destacada nos debates sociais, no que diz respeito aos seus problemas e perspectivas. Na década de 1980, houve um grande aprofundamento nessas discussões, nas quais “o professorado da educação básica passou a ser reconhecido como um dos principais agentes de mudança, seja da qualidade do ensino, seja da democratização da própria sociedade brasileira”. (WEBER, 2003, p. 1.126). Nesse período, a ação docente era concebida de duas formas, uma conservadora e outra transformadora. A primeira, diz respeito à conservação do capitalismo através da expansão das concepções neoliberais; a segunda corresponde ao ideário democrático popular, que pretende protagonizar as camadas marginalizadas da sociedade.

A década de 1980, particularmente, foi o período de maior enfrentamento entre as concepções assumidas por um e outro ideário. Já a década de 1990, foi o período de maior materialização do projeto neoliberal, propiciada pela intensificação do processo de divisão internacional do trabalho e pela nova forma de organização do processo produtivo.

Atualmente, a docência tem incorporado tarefas que não condizem com as especificidades de seu trabalho – especificidades essas construídas ao longo de um processo histórico. O professor tem desempenhado atividades alheias que trazem uma descontinuidade a sua prática profissional, dessa maneira os saberes próprios vêm sendo dissociados da prática realizada. Garcia (1995 apud VEIGA, 1999, p, 136) indica que é possível distinguir sete constantes da profissão docente, a saber: burocratização do trabalho, intensificação ou proletarização, colonização e controle, feminização, isolamento ou individualismo, carreira plana e riscos psicológicos. Alguns desses aspectos nos propomos a discutir nesse trabalho a partir de então.

2.1. Burocratização do trabalho

A burocratização do trabalho docente é ocasionada pela divisão social do trabalho, em que as decisões mais relevantes do ato educativo são tomadas por especialistas, restando aos professores à aplicação das políticas de antemão estabelecidas. Além da estratificação encontrada dentro da escola, podemos verificar ainda a divisão entre aqueles que “pensam e concebem” a educação (Professores do Ensino Superior) e constituem um conhecimento sobre ela e entre aqueles que materializam esse conhecimento num saber prático (Professores da Educação Básica).

Os professores do Ensino Superior, de uma maneira geral, estão mais próximos de desfrutar de uma autonomia profissional, suas atividades têm uma relação mais inerente com a produção do saber enquanto que, na Educação Básica há uma dissociação maior no que tange a esse aspecto. Diante dessa divisão, nota-se que as subjetividades e as questões ligadas ao contexto do professorado não são levadas em consideração. Submetendo-se ao controle burocrático, a docência tem se configurado como frágil, diferentemente das profissões



consideradas fortes em que o controle não é alheio aos seus respectivos profissionais. (VEIGA, 1999)

2.2. Intensificação e proletarização

A intensificação configura-se numa sobrecarga de atividades que são atribuídas ao professor, dessa forma, a autonomia também é comprometida por não dispor de tempo suficiente e adequado para se dedicar de forma mais efetiva no processo de planejamento de seu trabalho, levando-o a exercer atividades planejadas em instâncias superiores.

À medida que o domínio do tempo é desapropriado e as tarefas são excessivas, o a profissionalização do magistério é comprometida, aspecto entendido por Enguita (1991) como proletarização do trabalho docente. Nesse sentido, o pesquisador assinala que:

(...) um proletário é um trabalhador que perdeu o controle dos meios, dos objetivos e do processo de seu trabalho. Se o professor é levado principalmente a realizar tarefas predeterminadas por estruturas superiores, a concepção de autonomia tão necessária a profissionalização, desaparece e se produz uma espécie de colonização. Esta seria, especialmente, o controle das ações docentes por meio da intensificação das atividades. Como não há tempo para pensar e produzir seus próprios processos pedagógicos, fica mais fácil, ao professor, lançar mão dos textos já produzidos, manuais elaborados e livros didáticos organizados. Assim, como consequência da perda da autonomia no uso do tempo, o professor perde autonomia nas decisões de seu campo de trabalho.

2.3. Isolamento profissional

O isolamento profissional é muitas vezes uma forma de auto-defesa do professor, uma maneira de conservar um espaço de atuação mais autônomo. A participação dos profissionais docentes e da comunidade na elaboração de ações no contexto da escola tem sido, em tese, uma exigência dos novos modelos de gestão escolar, porém o individualismo ou isolamento é conservado pelos professores – pelo menos na sala de aula ele tem mais possibilidades de exercer sua liberdade profissional. Dessa forma, os bons trabalhos realizados ficam no anonimato e aquilo que precisa ser corrigido não é revelado. A exposição de suas dificuldades e desafios é colocada sob suspeita, porque na escola muitos se sentem competentes em avaliar as ações do docente, gerando entendimento de um desprofissionalismo de suas práticas. Além disso, esse isolamento é reforçado pelo encargo de muitas tarefas individuais e poucas coletivas, a escola não se organiza em torno ações e projetos, que envolvam, de forma concreta, todos os seus agentes.

2.4. Riscos psicológicos

Outro aspecto relevante para o entendimento da profissionalização docente refere-se aos riscos psicológicos. O estresse, o mal-estar ou a indisposição acarretados pelas condições de trabalho precárias, pela falta de valorização social – que também repercute nas questões salariais - e pela crise de identidade profissional, desencadeiam uma sensação de fracasso profissional que toca diretamente no aspecto psicológico do indivíduo. Para Gadotti (1993)

nossa trabalho hoje é difícil, pois vivemos a crise da escola, uma crise profunda estampada nos salários, na incapacidade de resolver problemas, na própria sociedade que entrega à escola a obrigação de alimentar o aluno, de resolver os problemas psicológicos, de resolver o problema sentimental dos pais, etc.



Exige-se hoje da escola o que ela não pode dar. Mas é com essa escola que vamos ter que trabalhar para construir outra, com uma nova função social, provavelmente mais adaptada às nossas diferentes realidades.

2.5. Feminização do magistério

A presença feminina na profissão docente, em especial na educação infantil, é um fenômeno quase universal. Através da exploração da maternidade e do sentimento patriarcal, a mulher foi inserida no mercado de trabalho para exercer atividades tipicamente domésticas. O exercício dessas atividades era considerado próprio da “natureza feminina” o que justificava o pagamento de menores salários e falta de exigências de qualificação profissional. Dessa forma, devido às atribuições sociais - que independem do sexo - a docência tornou-se uma profissão característica da mulher.

Segundo Torres, a feminização do trabalho docente caracteriza um dos condicionamentos que desprofissionaliza a docência, porque o

professorado, ao mesmo tempo em que se feminiza, sofre sobre si os efeitos de uma política de desqualificação profissional, uma expropriação de competências, similar ao que padeceram os artesãos em épocas passadas, quando foram despossuídos de seus instrumentos e formas de trabalho ao ir penetrando e impondo um mercado de produção e distribuição capitalista e o trabalho industrial em grande escala (TORRES, 1991, apud, VEIGA, 1999, p. 139).

Neste sentido, há uma idéia de que as mulheres são menos reivindicativas e mais adaptáveis a uma cultura de colaboração, reproduzindo um estereótipo de escola: ambiente tranquilo, seguro e sem conflitos. Nessa direção, Veiga (1999, p. 139) destaca que “se isto, por um lado, tem uma aparência positiva, por outro, compõe o quadro da obediência, contrária à emancipação. A submissão nunca foi parceira da autonomia, fator básico da profissionalização”.

2.6. Algumas considerações sobre a formação do professor presentes no debate da profissionalização

A formação da docência têm sido motivos de constantes discussões. Nóvoa (1997) aponta para a necessidade de uma formação permanente e integrada ao cotidiano do professor. Quando a escola é considerada um espaço formativo, o professor pode construir sua formação numa relação com os outros, trocando experiências, refletindo coletivamente e, dessa forma, fortalecendo e enriquecendo seu aprendizado. Assim, “a troca de experiências e as partilhas de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.” (NÓVOA, 1997, p.26, apud, NEVES). Nesse sentido, a formação se torna significativa quando as decisões e o trabalho são realizados em conjunto, evitando, dessa maneira, que os docentes conduzam seus trabalhos isoladamente.

O processo de formação permanente assume um papel importante no processo de profissionalização docente quando não se constitui apenas numa mera atualização científica ou pedagógica, mas amplia-se para outras questões referentes ao trabalho do professor. Para Imbernon (2000), os processos de formação devem estabelecer mecanismos de reajuste profissional, para que a atuação do docente não se limite à sala de aula e à escola. É necessária uma redefinição coletiva da profissão, de suas funções e de sua formação. Nesse sentido,



o conceito de formação traz consigo um conceito de autonomia na colegialidade, e a autonomia de cada um dos professores e professora só é compatível se vinculada a um projeto comum e a processos autônomos de formação e desenvolvimento profissional, a um poder de intervenção curricular e organizativo, enfim, a um compromisso que vá além do meramente técnico para afetar os âmbitos do pessoal, o profissional e o social (IMBERNÓN, 2000, p. 106).

3. A desprofissionalização do trabalho docente no contexto de escolas da rede estadual da Paraíba

Nosso trabalho foi realizado a partir de dados levantados em três escolas de um complexo formado por quatro instituições de ensino, pertencentes à rede estadual. A escola 1 é de nível fundamental e contempla as duas etapas do mesmo; na escola 2 é oferecida a Educação Infantil e o Ensino Básico, sendo o Ensino Médio, um curso para o Magistério; e na escola 3 funciona apenas o Ensino Médio propedêutico. Essas escolas são de grande porte e atendem estudantes de toda capital e de cidades circunvizinhas. Devido à complexidade da composição dos docentes do Ensino Fundamental no que tange à formação dos mesmos, neste trabalho consideramos a primeira e a segunda etapa desse nível como níveis distintos. Para nos referirmos à escola 1, utilizamos a sigla **E1**, à escola 2, **E2** e à escola 3, **E3**.

Aqui cabe uma observação: os questionários foram aplicados ora com registro por algum componente do grupo, ora registrados pelo próprio entrevistado. A análise realizada não tem a pretensão de generalizações, em especial pelo pequeno número de professores envolvidos na pesquisa, mas pode contribuir para o entendimento da temática à luz do referencial teórico utilizado.

A maioria dos professores investigados (dez, ou seja, 85%) são efetivos, regidos pelo Regime Jurídico Único (RJU). Fazendo uma correspondência com o universo de professores das escolas selecionadas, nelas encontramos cento e oitenta efetivos (96%) e nove (4%) prestadores de serviço, ou seja, com contrato temporário de trabalho. Esse último número poderia ser ainda maior se tivessem-nos dado acesso ao número de docentes com contratos temporários que estão exercendo no período de licença de alguns efetivos.

A docência, no universo levantado, é exercida em sua grande maioria por mulheres (nove, ou seja, 75%). Podemos correlacionar esse dado com o obtido no grupo de docentes das escolas selecionadas: nas três escolas trabalham cento e oitenta e nove professores, desses, cerca de cento e quarenta e seis (82%) são mulheres.

No que tange a intensificação do trabalho docente, vários aspectos podem ser levantados, tais como: a quantidade de escolas em que o professor trabalha, o número de turnos, turmas e níveis de ensino nos quais leciona - esses dois últimos além de intensificar o trabalho, aumenta a complexidade do mesmo. A intensificação também é acentuada com a precariedade das condições de trabalho como a falta de espaço físico e de recursos materiais adequados, formação continuada que não contempla o cotidiano do professor na escola no que tange aos aspectos teórico-pedagógicos e aos aspectos da profissão docente, ou seja, aqueles que permitem uma maior articulação e organização da docência. Gestores e equipe pedagógica que se restringem às questões burocráticas, que descentralizam suas responsabilidades e assumem um papel de inspecionar, cobrar e punir o professorado, além de intensificarem o trabalho do professor, diminuem sua autonomia e promovem o isolamento.

Nos dados levantados observa-se que seis professores (50%) trabalham apenas em uma escola; cinco (36,7%) trabalham em duas escolas e um (8,3%) não nos deu essa informação. Dois professores (17%) trabalham em um turno; sete (58%) trabalham em dois turnos e três (25%) trabalham em três turnos. Nove (75%) lecionam, pelo menos, em cinco turmas; dois (17,7) ensinam em apenas uma turma e um (8,3) não nos deu essa informação. Cinco professores



(41%) atuam em mais de um nível de ensino; os demais (sete, ou seja, 59%) atuam em apenas um nível. Cinco professores (41%) ministram disciplinas que não são da sua área de formação.

Quanto à formação inicial e continuada, esta última concebida como pós-graduação, onze professores (92%) têm licenciatura em nível superior e apenas seis (50%) possuem pós-graduação *Lato Sensu* - Especialização. No que diz respeito ao tempo de docência, a maioria (dez, ou seja, 83%) têm de 16 a 30 anos de docência.

Quanto às condições de trabalho, doze (100%) classificam o espaço físico como bom ou ótimo; sete (58,3). Quanto à formação em serviço, quatro (33,3%) julgam ser boa ou ótima e um (8,4%) não respondeu. Onze (92%) consideram o salário regular ou péssimo e um (8%) disse que o mesmo é bom.

No que tange ao número de alunos por turma/escola identificamos: na **E1**, num universo de quatro professores, três (75%) consideram o número regular ou péssimo; na **E2**, num universo de cinco professores, cinco (100%) classificam como bom ou ótimo; e na **E3**, num universo de três professores, dois (66,7) julgam ser regular ou péssimo.

No que diz respeito aos recursos materiais: na **E1**, três (75%) consideram regular e um (25%) julga ser bom; na **E2**, quatro (80%) classificam como bom ou ótimo e um (20%) como regular; na **E3**, dois (66,7%) dizem ser bom ou ótimo e um (33,3), regular ou péssimo.

No depoimento de alguns professores acerca da autonomia podemos notar algumas falas que valorizam o isolamento profissional, outras que mostram a insatisfação de alguns docentes no que diz respeito à falta de apoio dos gestores e à restrição da autonomia diante das normas e diretrizes da instituição de ensino ou da Secretaria de Educação. Encontramos ainda quem relate à restrição da autonomia com a falta de recursos didáticos. Estas questões podem ser percebidas nas seguintes falas:

As (sic) vezes há cooperação, mas o apoio poderia ser maior e melhor. (**Professora 2 da E1**)

Na sala de aula temos autonomia para tomar qualquer decisão. (**Professora 3 da E1**)

Não. Há uma submissão às diretrizes das Secretarias de Educação. (**Professor 1 da E3**)

Não. Exerço meu trabalho com plena liberdade, porém devo seguir as normas (sic) vigentes nas instituições onde trabalho. (**Professora 2 da E3**)

Não, sempre precisamos de algum meios didáticos e não somos correspondidos. (**Professor 3 da E3**)

Ao tratar das condições de trabalho, alguns professores, principalmente os da E3 são os que mais ressaltam a escassez ou precariedade dos recursos materiais e que essa situação restringe suas ações pedagógicas. Outros fatores que são levantados dizem respeito à formação continuada insípiente e o pouco apoio dos gestores. Esses aspectos podem ser percebidos nas falas:

São boas mas é claro que ainda há muito o que melhorar como participação dos pais, interesse e participação do alunado, material pedagógico e formação continuada para os professores. (**Professora 1.4**)

Fica muito a desejar, pois não temos meios pedagógicos, tecnológico (sic), etc..., com apenas quadro e giz não dá para dar uma boa aula... (**Professor 2 da E3**)



Quando os docentes definem o que é ser professor, alguns encaram a docência como uma espécie de filantropia, maternidade ou dom. Esses argumentos são encontrados nas seguintes falas:

É ter a certeza de ir além das suas forças (é padecer no paraíso). (**Professora 2 da E1**)

É ser Um (sic) verdadeiro herói. (**Professora 3 da E1**)

É fazer com que os alunos aprendam os seus direitos e deveres, ensinando não as disciplinas escolares, mas dá continuada (sic) educação de casa... (**Professora 4 da E2**)

É antes de tudo fazer exercício de um dom dado por Deus, que me permite contribuir com a formação do educando que passa pelas minhas mãos. (**Professora 2 da E3**)

Vale salientar que as respostas listadas acima foram dadas por professoras. Dessa forma, podemos concluir, que a fala das mulheres nesse grupo reforça ainda mais o caráter messiânico e maternal que historicamente tem sido atribuído à docência.

Considerações finais

A análise dos dados nos permitiu inferir que o processo vivenciado por aquele grupo de professores segue no sentido de uma desprofissionalização desencadeada por um conjunto de fatores que restringem a autonomia, tais como, intensificação do trabalho, isolamento profissional, escassez de recursos materiais, baixos salários, formação continuada incipiente e feminização da docência.

Entre os professores existe um discurso corrente que descaracteriza a profissão docente, definindo-a como um ato heróico, que demanda um esforço descomunal, ou como uma prática caridosa ou ainda como algo que é inato a quem exerce. Isso dificulta o reconhecimento por parte dos mesmos de sua condição como profissional, promovendo um estado de conformidade diante dos aspectos que restringem a autonomia. Além do discurso, as condições de trabalho dos mesmos dificultam a articulação e a organização dos docentes para uma ação política e pedagógica coletiva.

Mesmo não nos propondo a dar conta de como ocorre a formação em serviços desses docentes, foi possível demonstrar a insatisfação da maioria quanto à mesma. Os momentos de formação seriam uma rica contribuição para a construção da identidade coletiva desses profissionais, através de discussões sobre os problemas da escola e da profissão.

A maioria dos entrevistados possui uma formação inicial em nível superior, esse dado nos mostra que os professores estão tendo uma formação prolongada para exercerem a profissão docente. Uma formação inicial que seja enfática no tratamento da docência enquanto profissão abre os horizontes no caminho da profissionalização docente.

Observando os números bastante significativos de professores que trabalham em mais de uma escola, lecionam em mais de um turno, e que ensinam em diversas turmas e níveis, podemos constatar uma intensificação do trabalho docente aspecto dificulta o trabalho coletivo sobre a escola e a docência. Suas ações estão limitadas à sala de aula e, pelo fato de não conseguirem se articular, também não conseguem articular força política que lhes permitam uma maior participação nas tomadas de decisões da escola e de instâncias maiores que regulamentam o ensino e a profissão.



Referências bibliográficas

- CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In:
- CUNHA, Maria Isabel da e VEIGA, Ilma Passos A.. **Desmistificando a profissionalização do magistério.** Campinas-SP: Papirus, 1999. p. 127-147.
- ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação.** 1991, n° 4, p. 109-139.
- GADOTTI, Moacir. **Organização do Trabalho na Escola. Alguns pressupostos.** São Paulo: Ed. Ática; 1993.
- IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 3. ed. São Paulo. Cortez, 2000.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33.
- PONTES, Ana Paula Furtado S. A precarização do trabalho do professor da rede estadual de ensino – um olhar sobre um município do agreste pernambucano. **Educação em Foco**, Fundação Joaquim Nabuco, Recife/PE, maio, 2007.
- VEIGA, Ilma Passos A.. **Profissionalização Docente. II Colóquio Formação de Educadores.** Salvador. UNEB. 15-17 de maio/2006.
- WEBER, Silke. **Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil.** Educação e Sociedade. Campinas, v. 24, n. 85, dezembro/2003, p. 1125-1154.
- Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a03v2485.pdf>. Acesso em: 29 de agosto de 2008.

**O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O ATENDIMENTO À DIVERSIDADE.**

Maria Alcione de QUEIROZ

Maria Aparecida Paulo de SOUZA

Maria Margarida PINHEIRO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

Mediante a importância do currículo na prática pedagógica, cuja construção se dá a partir de diversas operações, entendendo que esta construção não pode ser entendida separadamente das condições objetivas para sua efetivação, buscamos por meio de uma pesquisa de campo realizada numa escola da rede municipal de educação infantil no Município de Doutor Severiano-RN, identificar como está estruturado o currículo dessa instituição e como este se materializa na prática pedagógica desta escola, incluindo a identificação de como acontece o atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais.

Desse modo, utilizamos como instrumentos para a construção dos dados, a análise do documento curricular da escola, a observação da prática pedagógica realizada por uma professora da pré-escola e a aplicação de um questionário com esta educadora.

Como em toda pesquisa de base qualitativa fizemos a análise dos dados observados.

Este trabalho nos possibilitou um contato direto com a prática pedagógica e a proposta curricular ou pedagógica, assim como nos deu suporte teórico para compreender a estrutura curricular desta escola e o seu real sentido e sua vinculação com a sua realidade concreta específica em articulação com o contexto sócio cultural mais amplo.

Através deste visualizamos uma realidade específica de atendimento pedagógico, abordando como se dá o atendimento às diferentes necessidades educacionais, tendo como foco: a discussão sobre currículo e o atendimento à diversidade.

Considerações acerca da estrutura curricular da escola e do atendimento à diversidade

Ao analisarmos a estrutura curricular da escola, percebemos que a proposta adotada identifica-se como proposta curricular, com apresentação e características inerentes a esta modalidade. Ao fazer a distinção entre proposta pedagógica e proposta curricular Mansur (2007, p. 231) afirma: “A proposta curricular tem uma dimensão muito mais abrangente do que listas de objetivos. Nela caberão todas as considerações constituídas ao longo do seu percurso”. Neste sentido, considerando-se os aspectos críticos da experiência coletiva.

Porém, através do levante documental da escola, constatamos sua fragilidade quanto à participação coletiva na elaboração dessa proposta, visto que, fomos informadas pela equipe pedagógica, que esta foi realizada apenas por dois membros da equipe pedagógica, fator este, que nos remete a questionar a natureza crítica dessa proposta e a real aplicabilidade dos aspectos didáticos, pedagógicos, metodológicos destinados à diversidade presente no seio escolar.

Não presenciamos em nenhum momento ao observarmos o *corpus* da proposta curricular mencionada conteúdos e metodologias específicas para o atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais. Assim como Freitas (1995) concordamos que o currículo norteia as práticas escolares, já que ele se constitui num meio que define os objetivos e os critérios da ação pedagógica e define conteúdos e metodologias consideradas adequadas ao desenvolvimento da prática educativa.



Dante desse posicionamento, caberia a essa escola disponibilizar desse instrumento pedagógico a fim de discutir e repensar uma proposta que atenda a diversidade e a realidade das crianças a fim de que o currículo da mesma seja destinado não somente para as crianças sem necessidades educacionais especiais, mas as crianças que apresentam tais necessidades.

Infelizmente a estrutura física da escola não está projetada de modo a considerar toda a gama das diferentes necessidades de sua clientela conforme estabelece a Declaração de Salamanca (1994). Contrariando a portaria de nº 1.679, de 2 de Dezembro de 1999, esta instituição não dispõe de recursos físicos capazes de satisfazer as necessidades das crianças com deficiência especiais como por exemplo: colocação de barra de apoio nas paredes dos banheiros, construção de rampas com corrimão ou colocação de elevadores facilitando a passagem de cadeiras de rodas.

Por outro lado, mesmo não estando projetada para atender as crianças com especificidades educacionais especiais, esta escola disponibiliza-se a matricular todos os alunos. Assim, à medida que tenta incluir essas crianças ao mesmo tempo as exclui por não contar com condições humanas e materiais adequadas. Isso foi possível constatar com maior ênfase nas palavras da educadora da pré-escola, ao responder o questionário:

Um exemplo que evidencie foi um ano que recebi na minha sala, uma criança muda e nunca tive uma preparação para ensinar a esse tipo de necessidade, na escola não tinha nada em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e nem um aperfeiçoamento pedagógico.

Ainda alargando essa discussão, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica 2001 enfatizam que cabe as escolas organizarem-se para o atendimento dos educandos com necessidades especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Contrariando estas disposições, a realidade observada, assim como outras realidades brasileiras desconsideram os termos legais, e no lugar de algumas instituições se adaptarem às necessidades dos alunos, estes é que estão se adaptando a estas.

Dante dessa situação contraditória Aranha (2001, p. 18) afirma que “não é o aluno que tem que se adaptar a escola, mas é ela que, consciente da sua função coloca-se a disposição do aluno tornando-se um espaço exclusivo”.

Considerando que a sociedade é constituída de grande diversidade Gomes (1994, p.25), afirma que “o sistema social, por sua vez, inclui uma pluralidade de indivíduos que interagem entre si”. Compreendendo esse aspecto não se pode pensar na elaboração de um currículo isolado e restrito da unidade escolar, pois o indivíduo é um ser social que estabelece relações sociais, que são definidas e mediadas pelos símbolos compartilhados do sistema cultural.

Através da observação, constatamos que a prática pedagógica, realizada pela profissional de educação graduada em pedagogia, trabalha os conteúdos e as metodologias adotadas conforme a proposta pedagógica presente na instituição de educação Infantil, mas levando-se em consideração que essa proposta não foi elaborada em equipe, a professora não demonstra uma postura de integrante da proposta, tendo-a apenas como uma referência que deve subsidiar a sua prática.

Neste sentido, afirmam Kramer e Nunes (1995, p. 129 *apud* MANSUR, 2007, p. 232):

Uma coisa é a proposta que vem; ela pode ter, sim, muito a contribuir com meu trabalho. Outra coisa é que essa proposta pode estar vindo de uma maneira tão apressada, tão contraditória – fala-se em construção, fala-se em partir da realidade da criança, mas não se deixa que o professor construa, não se parte da realidade do professor -, que, na verdade, prejudica-se a possibilidade de a contribuição dessas teorias, dessas propostas se efetivar.



Nessa perspectiva, a professora, sujeito dessa reflexão, enquanto membro fundamental do processo de ensino-aprendizagem deveria atuar de forma participativa na construção das idéias contidas no documento curricular e priorizar neste documento o atendimento à diversidade presente na sala de aula encontrando assim maneiras de trabalhar esses alunos de forma integrada e inclusiva, pois, além do acesso à educação é preciso garantir a qualidade e aprendizagem dos alunos.

Para que isso seja possível, de acordo com os estudos realizados acerca de referenciais teóricos que refletem a educação integrada e inclusiva, é fundamental que os educadores dentro das instituições de educação infantil de ensino devem assegurar a igualdade de oportunidades para todos os educandos, proporcionando a cada um, o atendimento necessário, em função de suas características e necessidades educacionais (especiais) individuais.

Nesse sentido, ocorre-nos a indicar que a professora da pré-escola observada, deve fazer um estudo aprofundado com relação à compreensão sobre crianças com necessidades educacionais especiais, pois a mesma só considera crianças com necessidades educacionais as que possuem deficiência física, auditiva, visual, mental. Enquanto isso, presenciamos em sua sala de aula de pré-escola, destinada a crianças de 5 anos, crianças que não apresentavam as deficiências explicitadas, que precisam de atendimento educacional especial de acordo com a ótica da educadora, mas constatamos a presença de educandos com dificuldades de aprendizagem e de relacionamento com a professora e demais alunos, casos esses que explicitam a necessitam de um atendimento direcionado para atender a essas especificidades.

A educação inclusiva e a atenção à diversidade

A educação inclusiva e a atenção à diversidade a nosso ver demandam uma maior competência profissional e dos projetos educativos mais amplos (que visem) a essa diversidade e que possam adaptar-se as distintas necessidades do público infantil.

A instituição de educação para garantir tal finalidade deveria dispor de uma maior flexibilidade e diversificação da oferta educativa que assegure que todos os alunos obtenham algumas competências estabelecidas no currículo escolar, por meio de diferentes propostas e alternativas, quanto a situações de aprendizagem deve haver vários materiais e estratégia de ensino que sejam significativos ao considerar a diversidade cultural a qual pretendem atender.

Assim como Sacristán (2000 p. 21), acreditamos que o currículo “modela-se dentro de um sistema escolar concreto dirigindo-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que lhe dar significado real”.

Nessa concepção compreendemos que um currículo baseado numa realidade abstrata não permitirá que a prática pedagógica propicie atenção eficaz à diversidade e a solidez de uma educação inclusiva e, em se tratando, especialmente, da educação infantil, o currículo neste molde abstrato não permitirá o atendimento às especificidades inerentes a esta fase, deixando de valorizar as capacidades da criança de produzir e de opinar, como sujeito ativo, responsável e cooperador. Então, não possibilitará que a educação seja efetivamente inclusiva e voltada para a diversidade.

O documento “Referencial Curricular para a Educação Infantil- Estratégias e Orientações para Educação de Crianças com Necessidade Especiais” (BRASIL, 2001), aponta para a necessidade de se apoiar as creches e as escolas de educação infantil, afim de garantir a essa população condições físicas e de acessibilidade e de recursos materiais e técnicos apropriados para responder as suas necessidades educacionais especiais.

Este documento ainda se refere à necessidade de disponibilizar recursos humanos capacitados em educação especial/educação infantil para dar suporte e apoio aos docentes das creches e pré-escolas ou centros de educação infantil, assim como, para possibilitar sua capacitação e educação continuada.



Sabemos que a concretização destes fatores não dependem simplesmente da equipe pedagógica, mas, principalmente, de uma política governamental que atenda o que já está definido na Declaração de Salamanca (1994):

Dar a mais alta prioridade política e orçamentária à melhoria de seus sistemas educativos, para que possam abranger a todas as crianças, independente de suas diferenças ou dificuldade individuais. Assegurar que, no contexto de mudanças sistemáticas, os programas de formação do professorado, tanto inicial como continuada, estejam voltados para atender as necessidades educacionais especiais, nas escolas integradas.

Diante disto, podemos concluir que se faz necessário uma garantia financeira satisfatória para a educação e utilização de estratégias de aplicação positiva. É preciso que os governos garantam igualdade de oportunidade e condições básicas que assegurem o adequado funcionamento de todas as escolas em termos de recursos humanos e de materiais didáticos que propiciem um atendimento educacional especializado para os que dele necessitam.

Com base nos pressupostos legais da Constituição Federal de 1988, art. 205 que prever o direito de todos à educação e o art. 208 que prever o atendimento educacional especializado, a inclusão escolar fundamentada na atenção à diversidade exige mudanças estruturadas para escolas comuns e especiais. Sua fundamentação filosófica parte do princípio que todos os alunos de uma comunidade, independente de suas necessidades educacionais especiais, etnia, gênero, diferenças lingüísticas, religiosas, sociais e culturais dentre outras tem o mesmo direito de acesso à escolarização com o grupo de sua faixa etária e que, a escola deve acolher e valorizar essas diferenças.

A apreciação desses pressupostos legais e conceituais impõe a ressignificação das práticas e dos sentidos inerentes à educação regular comum e educação especial.

Como sabemos, a educação regular é responsável pelo desenvolvimento da base nacional comum prevista na LDB 9.394/96 e, pela escolarização de todos os alunos em todos os níveis, etapas e modalidades da educação, esta deve se organizar de forma que não exclua os alunos pelas suas limitações, mas os inclua a partir de sua potencialidade. A educação especial por sua vez, configura-se em uma modalidade de educação, por meio do atendimento educacional especializado, definido por uma proposta pedagógica que assegure recurso e serviços especiais, orientando e elaborando com a educação regular comum em benefício de todos os alunos.

A expressão *atendimento educacional especializado* conforme nossas pesquisas é, geralmente, compreendida como sinônimo da escolarização realizada pela escola/classe especial, durante um longo período de subsídios para a elaboração de práticas direcionadas a alunos com deficiências, bem como a formação de educadores de educação especial, especificamente para atuarem nessas escolas e classes especiais. Esses subsídios decorrentes de uma visão hegemônica consideravam que as pessoas com deficiências não eram capazes de aprender ou poderiam aprender em espaços segregados, provocando, desse modo, a existência de um sistema paralelo que segregava assim como consequentemente, impedia a inclusão escolar dos alunos nas escolas de rede regular de ensino.

Com o desenvolvimento teórico – conceitual acerca da construção do conhecimento pelos alunos com necessidade educacionais especiais e também ao se constatar que os dispositivos 205 e 208 da constituição tratavam distintamente dos temas: educação/escolarização (para todos) e atendimento educacional especializado (para alunos com deficiências) a mudança do termo atendimento educacional especializado foi possível.

Nessa perspectiva, consideramos ser imprescindível a aplicação da política educacional de promoção do acesso de qualidade e da equidade, com a organização de escolas que atendam todos os alunos sem nenhum tipo de discriminação e que reconheçam as diferenças como um elemento de enriquecimento do processo educacional.



Visando a transformação dos sistemas educacionais tendo em vista à inclusão dos alunos com necessidade educacionais especiais, é urgente a eliminação de barreiras atitudinais, revisão conceitual que se materializa a partir de uma mudança na gestação da educação, na aplicação da legislação, nos investimentos na formação inicial e continuada de professores, bem como na oferta do atendimento educacional especializado para todos os alunos que necessitam.

Vale salientarmos, que o atendimento educacional especializado se diferencia da escolarização, esse deve ser oferecido em horário oposto à escolarização justamente para que os alunos devam freqüentar as turmas de ensino regular, esse atendimento deverá se dar em conjunto com o trabalho na sala de aula comum. Referindo-se à importância desse atendimento especializado, Batista e Mantoan (2005, p. 31) chamam a atenção para que este não se caracterize como:

[...] uma forma de orientação pedagógica do professor especializado para o professor comum e vice versa, mas a busca de soluções que venham a beneficiar os alunos de todas as maneiras possíveis e não apenas para avançar no conteúdo escolar.

Isto nos permite compreender que tais estratégias devem estar explicitadas no documento curricular de qualquer instituição de ensino, assim como serem praticadas no ambiente concreto e não distante da realidade escolar. Pois como nos afirma Sacristán (2000, p. 26), “toda prática pedagógica gravita em torno do currículo”.

De acordo com o documento sala de *Recurso Multifuncionais* (ALVES, 2006), “o atendimento educacional especializado deve ser uma ação dos sistemas de ensino para acolher a diversidade ao logo do processo educativo”. Para que isto venha acontecer de forma significativa o currículo da instituição de educação deve ser organizado institucionalmente para apoiar, complementando e suplementando os serviços educacionais comuns.

Diante do vêm sendo refletido neste trabalho, acerca do currículo na educação infantil e do atendimento à diversidade, consideramos que a proposta curricular da instituição escolar observada não foi elaborada de maneira que no seu *corpus* estejam presentes situações didáticas e metodológicas eficazes para atender as crianças com necessidades especiais, concluímos também que essa escola não se configura como um espaço adequado para o atendimento da diversidade (inserida) presente, uma vez que contrariando os termos legais da lei não dispõem de condições físicas, humanas e materiais adequados.

Percebemos, também, que a construção da proposta curricular não realizou-se de forma coletiva, de indispensável para que a educação conquiste seus objetivos mais amplos bem como o direito educacional a todas as crianças. Portanto a referida instituição de ensino deve rever sua proposta curricular, de forma que esta esteja contida de idéias criativas, baseada na experiência coletiva e dotada de dinamicidade no que se refere aos aspectos pedagógicos didáticos e metodológicos.

Considerações finais

Discutir o currículo na educação infantil e o atendimento à diversidade, utilizando a apreciação de uma realidade circunstancial como referência empírica, nos faz pensar e avaliar o quanto, ainda, é emergente a necessidade de se pensar um currículo que leve em consideração as questões sócio-culturais vivenciadas por todos os sujeitos envolvidos e, especialmente, que inclua a atenção à diversidade, respeitando as dificuldades e incluindo as capacidades das crianças.

Assim sendo, os aspectos organizacionais os sistemas e as redes de ensino devem organizar o atendimento educacional especializado previsto na constituição brasileira, tais com: a tradução e interpretação de Libras, ensino de Língua Portuguesa para surdos; uso do Sistema



Braille; orientação e mobilidade, Soroban, escrita cursiva; favorecer o desenvolvimento cognitivo, sensório-motor, de linguagem e sócio-afetivo de crianças; o desenvolvimento de tecnologias assistivas; enriquecimento e aprofundamento curricular, entre outros.

Os sistemas de ensino deverão organizar os espaços, recursos e serviços que compõem o atendimento educacional especializado.

As Secretarias de Educação devem avaliar as demandas oriundas das escolas de sua rede no que se refere à organização e *autorização de abertura* de salas de recursos para a realização do atendimento educacional especializado.

Nestas salas, os alunos podem ser atendidos individualmente ou em pequenos grupos, sendo que o número de alunos por professor no atendimento educacional especializado deve ser definido, levando-se em conta, fundamentalmente, o tipo de necessidade educacional que os alunos apresentam.

Para atuar no atendimento educacional especializado, o professor deve ter *formação específica*. Esta formação pode ser adquirida por meio de cursos de graduação, pós-graduação ou cursos de formação continuada, com aprofundamento em áreas específicas da educação especial, necessidade esta, constatada na instituição de ensino utilizada como referência de análise neste trabalho.

O professor da sala de recursos multifuncionais deve: atuar, como docente, nas atividades de complementação ou suplementação curricular específica que constituem o atendimento educacional especializado dos alunos com necessidades educacionais especiais; colaborar com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno ao currículo e a sua interação no grupo; promover as condições para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as atividades da escola; orientar as famílias para o seu desenvolvimento e a sua participação no processo educacional; informar a comunidade escolar acerca da legislação e normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional; participar do processo de identificação e tomada de decisões acerca do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos; orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos nas classes comuns do ensino regular e uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade; articular com gestores e professores, para que o projeto pedagógico da instituição de ensino se organize coletivamente numa perspectiva de educação inclusiva;

Enfim, compete à instituição e ao professor promover um aprendizado que atenda às especificidades sócio-culturais e, inclua, especificamente, o atendimento a cada tipo de deficiência, tais como: alunos com surdez, com deficiência mental, com deficiência visual, com deficiência física, com dificuldades de comunicação expressiva e alunos com altas habilidades/superdotação, procurando estimular o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças no processo de acompanhamento individual e inclusivo.

Dessa forma, a transformação dos sistemas inclusivos representa um novo passo da educação infantil ao possibilitar que esta combata a exclusão e respondam às especificidades dos alunos contribuindo, assim, para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

De modo geral, esta atividade representou uma experiência muito gratificante para o nosso crescimento intelectual e para nossa formação docente, possibilitando o desenvolvimento de uma atividade de iniciação científica através da análise de como estão sendo aplicados os mecanismos educacionais e de como estes deveriam ser aplicados na perspectiva de uma educação inclusiva com atenção para a diversidade.

Referências



ALVES, D. O. **Sala de Recursos multifuncionais:** espaço para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ARANHA, Maria Salete Fábio (Org.) **Educação inclusiva e fundamentos filosóficos.** Brasília: MEC/SEEF, 2004(v.1).

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Brasília, v.135, n. 248, 23 dez. 1996.

_____. Constituição, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.** São Paulo, Ed. Revista dos Tribunais, 1989.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 1.679, de 02 de dezembro de 1999. estabelece sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial da União.** Brasília, 03 de dezembro de 1999.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica.** Secretaria de Educação Especial. MEC/SEEP, Brasília, 2001.

_____. **Direito à educação:** subsídios para a gestão dos sistemas educacionais. Orientações gerais e marcos legais. MEC/SEESP, Brasília, 2004.

_____. **Educação inclusiva.** Atendimento Educacional especializado para a deficiência Mental. Secretaria de Educação especial. MEC/SEESP, Brasília, 2005.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA e Linha de Ação. Brasília, 1994.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Críticas de Organização do trabalho pedagógico e da didática:** Papirus, 1995.

GOMES, Alberto Cândido. **A Educação em uma perspectiva sociológica.** 3. ed. São Paulo: EPO, 1994.

MANSUR, Kátia Valviese. Proposta curricular: ação de uma equipe. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria ISABEL; Nunes, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela. (Orgs). **Infância e educação infantil.** Campinas-SP: Papirus, 1999(Coleção prática pedagógica).

PORTARIA, Nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto alegre: ArtMed, 2000.



UMA ANÁLISE DA PRÁTICA METODOLÓGICA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA, DA REDE BÁSICA, NOS ESTADOS DO CEARÁ E RIO GRANDE DO NORTE.

Maria Alice P. Pessoa

Danielle Leite da Silva

Nilson Roberto B. da Silva

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo trabalho analisar a prática docente no ensino da língua inglesa em escolas do Ceará e do Rio Grande do Norte e compara os métodos utilizados pelos professores pesquisados com os métodos de ensino de línguas estrangeiras, discutidos nas aulas da disciplina Metodologia I, do 3º período do Curso Letras/Inglês – UERN/CAMEAM.

Aqui, serão discutidos os principais métodos de ensino de língua estrangeira – **Método da Gramática e Tradução, Método Direto, Audiolingualismo e a Abordagem Comunicativa** – relacionando-os com a pesquisa de campo realizada através da análise do método usado pelo professor pesquisado, segundo a nossa percepção.

Baseados em nossos conhecimentos obtidos em sala de aula e através do material didático pesquisado, apresentamos este relatório, que, em suma, procura mostrar os diversos métodos de ensino de línguas e ver como funcionam (ou se funcionam) na prática do professor de línguas, em escolas da região.

Este trabalho não somente possui uma grande relevância acadêmica, por ter levado professores aprendizes para a realidade da sala de aula, como, também, tem importância científica, pois permitirá que futuros professores tenham um conhecimento prévio das formas de ensino e, a partir daí, possa tirar conclusões acerca de sua própria metodologia de ensino.

Referencial teórico

Antes de dar continuidade à pesquisa em si, é necessário que abordemos, aqui, um breve conceito do que seja o ensino de língua estrangeira. Ensinar pode ser definido como, a forma pela qual se ajuda alguém a aprender alguma coisa. Baseado neste conceito, podemos entender que o professor, ao ensinar língua estrangeira, deve ter métodos que auxiliem o aluno a tecer suas próprias formas de aprendizagem. Seu entendimento [do professor] de como ensinar irá determinar sua filosofia educacional, seu estilo de ensinar, sua abordagem, métodos e técnicas que serão usados na sala de aula.

Dentro das maneiras pelas quais se dá o ensino de língua estrangeira, destacam-se quatro abordagens principais: o Método da Gramática e Tradução; o Método Direto; o Audiolingualismo; e a Abordagem Comunicativa.

Método da Gramática e Tradução

- ✓ O objetivo do estudo do idioma estrangeiro é aprender um idioma para ler ou para se beneficiar da disciplina mental e desenvolvimento intelectual resultantes do estudo do idioma estrangeiro;
- ✓ Ler e escrever são o foco principal; pouca ou nenhuma atenção é dada à fala ou à escuta.
- ✓ A seleção de vocabulário está baseada nos textos de leitura usados, e são ensinadas palavra por palavra em listas bilíngües, estudo de dicionário e memorização.



- ✓ A oração é a unidade básica de ensinar a prática de idioma. Muito da lição é dedicado a traduzir orações que estavam dentro e fora do idioma designado.
- ✓ Precisão é enfatizada;
- ✓ A gramática é ensinada dedutivamente - quer dizer, pela apresentação e estudo de regras de gramática que são praticadas durante exercícios de tradução.
- ✓ O idioma nativo do estudante é o meio de instrução. É usado para explicar os itens novos e habilitar comparações a serem feitas entre o idioma estrangeiro e o idioma nativo do estudante.

Método Direto

- ✓ As instruções na sala de aula são ministradas exclusivamente no idioma alvo;
- ✓ São ensinados somente vocabulário cotidiano e orações;
- ✓ As habilidades de comunicação oral são construídas em uma progressão cuidadosamente classificada e organizada acerca de trocas de pergunta e resposta entre os professores e estudantes em classes pequenas;
- ✓ A gramática é ensinada indutivamente;
- ✓ O vocabulário concreto é ensinado por demonstração, objetos, e figuras; o vocabulário abstrato era ensinado por associação de idéias.
- ✓ A fala e audição são ensinadas;
- ✓ É enfatizada a pronúncia correta e a observância da gramática da norma culta da língua.

Audiolingualismo

- ✓ As habilidades do idioma são mais efetivamente aprendidas se os artigos a serem aprendidos forem apresentados na forma falada do idioma antes de serem vistos na forma escrita. O aprendizado do idioma estrangeiro é basicamente um processo de formação de hábito mecânico. Hábitos bons são formados dando respostas corretas em lugar de cometer erros. Com a memorização de diálogos e treinamento padrão as chances de erros produtivos são minimizadas. Idioma é comportamento verbal - quer dizer, a produção automática e compreensão de expressões vocais - e pode ser aprendido induzindo os estudantes para fazerem igualmente.
- ✓ A analogia provê uma base melhor para o aprendizado de idiomas do que a análise. Analogia envolve o processo de generalização e discriminação. Não são dadas explicações de regras até que os estudantes tenham praticado um padrão em uma variedade de contextos e ter adquirido uma percepção das analogias envolvidas. Exercícios podem permitir que estudantes formem analogias corretas.
- ✓ Os significados que as palavras de um idioma têm para uma pessoa nativa só podem ser aprendidos em um contexto lingüístico e cultural e não isoladamente. Ensinar um idioma envolve aspectos pedagógicos do sistema cultural das pessoas que falam o idioma.

Abordagem Comunicativa

- ✓ Não há sistematização nos termos das estruturas ou ensino de itens e situações;
- ✓ Atividades de resolução de problemas formam o principal impulsionamento do ensino e aprendizagem. Estudantes são encorajados a alcançar facilidades com a língua através dessas atividades;
- ✓ Na sala de aula, o professor lida com os alunos, controlando sua linguagem, como um adulto quando fala para uma criança;



- ✓ O ensino da língua é repetitivo e adquirido com prática fora da sala de aula e não com experiência única;
- ✓ A proficiência é adquirida gradualmente;
- ✓ Instruções gramaticais surgem da necessidade para a comunicação;
- ✓ Materiais e atividades são significativas e naturais;
- ✓ O ambiente da sala de aula encoraja para a comunicação;
- ✓ A sala de aula é uma “ilha cultural”;

Todas as habilidades são fixadas e vêm juntas nas variadas atividades comunicativas.

Metodologia

A coleta de dados para a elaboração desta pesquisa, foi realizada nas Escola Municipal Elisiário Dias, localizada na cidade de São Miguel, interior do Rio Grande do Norte e Escola de Ensino Médio Virgílio Correia Lima, situada em Pereiro, também interior, do Estado do Ceará. Na primeira, contamos com a colaboração do professor de Língua Inglesa dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, e na seguinte com o professor do 3º ano do Ensino Médio.

O professor da Escola Elisiário Dias é graduando do curso de Física da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, mas há dois anos leciona Língua Inglesa na referida escola. Seu conhecimento em língua estrangeira deu-se através de um curso oferecido pelo município para atender às necessidades da escola. Por outro lado, o professor da Escola Virgílio Correia Lima é graduado e especialista em Língua Inglesa, também pela UERN.

Esta pesquisa deu-se entre os dias 3 e 10 de junho de 2008, sendo analisadas 6h aulas de cada uma das referidas escolas. Permanecemos nas aulas como ouvintes e fizemos anotações das aulas tais como transcorriam. Para esta coleta, foram utilizadas, ainda, alguns recursos didáticos disponibilizadas pelos professores, como textos e atividades.

Aulas observadas no 3º ano do Ensino Médio.

Na primeira aula observada, foi percebido que o professor utiliza uma apostila que contém pequenos textos, atividades e gramática de forma reduzida, ou seja, sintetizada.

No primeiro momento, houve uma exploração e interpretação de cartões postais (textos da apostila). O professor lia os cartões postais em inglês e logo após a leitura os alunos resolviam algumas questões do material sobre os textos explorados.

Os alunos fizeram uso do dicionário, tanto para traduzir o texto - e a partir daí haver a compreensão do mesmo, como para traduzir as questões propostas e, com isso, atingir a resposta mais satisfatória.

Após a resolução dessa atividade, fez-se a correção. Novamente, o professor fez a leitura dos textos enquanto os alunos diziam o que compreendiam de cada trecho lido, quando não havia tal compreensão, o professor traduzia o que lia. Durante essa correção, os estudantes tinham a chance de expor suas respostas (respostas essas construídas na língua alvo) no quadro para, assim, o professor fazer a correção gramatical delas.

Na segunda aula, houve a continuação da correção da atividade anterior. Ao término, o professor escreveu um pequeno texto e pediu para que a sala o copiasse e fizesse uma leitura silenciosa. Depois, o professor leu o texto em fragmentos e a turma dizia o que compreendia dele, ou melhor, traduzia-o com sua ajuda.

Em seguida, foi escrita no quadro, uma atividade sobre o referido texto para que os alunos a resolvessem na sala de aula. Novamente fez-se a correção e, ao final da aula, o professor usou uma musica como o intuito de fazer com que a turma pronunciasse de acordo com o que estavam ouvindo e, assim, acompanhasse no ritmo.

E por fim, na terceira e última aula, foi realizado um trabalho avaliativo em grupo. Os alunos consultaram o dicionário para traduzir e, assim, entender o texto inserido no trabalho e resolver as questões propostas. Toda a aula foi utilizada para a resolução deste trabalho.



Aulas do 8º ano do Ensino Fundamental

No primeiro dia de aula, o professor inicia com uma mensagem de moral reflexiva e solicita a participação dos alunos para que comentem esta reflexão. Logo após este primeiro contato, o professor divide a turma (cerca de 30 alunos) em duplas e distribui atividade pré-produzida. A atividade é constituída de quatro questões principais em português e orientada a serem respondidas em português. Esta atividade baseia-se em um texto de título “*How green is our world?*” e a primeira tarefa do aluno é fazer a tradução desse texto. As demais questões são voltadas para a interpretação do texto e gramática (plural e suas regras para o inglês). Até este momento, a língua alvo não é usada em nenhum momento. É notória a intenção do professor de chamar a atenção dos alunos para a questão ecológica que o texto trata. São distribuídos dicionários de inglês/português para que os alunos consultem. Há muita dificuldade por parte deles para executarem esta tarefa. A aula chega ao fim e o professor orienta para que as atividades sejam entregues no próximo encontro.

Na segunda observação, o professor inicia a aula retomando a atividade iniciada na última aula. O professor enfatiza que precisa recebê-la. Os alunos sentem muita dificuldade na tradução do texto, embora estejam com dicionários. A aula inteira transcorre com esta atividade e o professor passa pelas duplas fazendo orientações. Em muitos momentos o professor precisa traduzir palavras do texto. Em um dado momento, professor ler o texto em inglês e escreve no quadro palavras que os alunos conhecem para facilitar a tradução. Nos últimos momentos da aula, o professor recebe a atividade e finaliza com gramática (*There is/There are/There was/There were*).

As aulas no 9º anos do ensino fundamental

A aula tem início com mensagem reflexiva. O professor retoma o conteúdo que havia começado na aula anterior: *adjetivos*. Uma atividade pré-produzida é entregue aos alunos. A atividade possui um texto de tema: “*A thief?*”. O professor inicia fazendo a tradução do texto junto com os alunos para que eles possam responder as questões de interpretação. O professor faz com que os alunos repitam palavras e frases em inglês diversas vezes. É dado um tempo para que os alunos respondam as questões da atividade em sala. Após passados quinze minutos, professor e alunos respondem oralmente às questões. O professor enfatiza a parte grammatical, que pela resposta precisa dos alunos parece ter sido muito intensificada. O professor extrai os *cognatos* do texto e exemplifica outros exemplos, escrevendo-os no quadro. A turma fala pouco, ou quase nada a língua-alvo. Os erros de pronúncia são prontamente corrigidos, embora os alunos só consigam repetir palavras que estão contidas na atividade. A aula termina, com o professor fazendo uma breve explanação do *Presente simples*, já que este é um assunto de revisão para estes alunos.

Resultados

Ao comparar as observações das aulas com os dados teóricos dos métodos de ensino, ficou evidente que o professor do Ensino Fundamental faz uso do *método da Gramática e Tradução* em quase sua totalidade. Há alguns traços da *Abordagem comunicativa*, embora tenha percebido que o professor faz uso desta abordagem sem a intenção de fazê-lo.

Eis alguns dados das aulas que caracterizam o método da gramática e tradução:

- ✓ Em todas as aulas observadas é nítida a ênfase dada à tradução dos textos em inglês para a língua mãe dos alunos;



- ✓ Das quatro habilidades (*ouvir/ler/falar/escrever*) apenas *ler* e *escrever* são mais cobradas em todas as aulas observadas e, isso ficou transparente por todas as atividades, sendo que *escrever* é ainda mais cobrado;
- ✓ As palavras que os alunos conhecem, são apenas as que estão no texto dado para aquela aula. Eles se limitam a gravá-las e assim decorá-las. Há ainda um vocabulário do texto (atividade do 9º ano) que contém as palavras e suas respectivas traduções;
- ✓ O professor observado pede que os alunos repitam bastante a palavra em inglês. Esta técnica é característica do método da Gramática e Tradução e serve para que os alunos de língua memorizem as orações ou palavras.
- ✓ Em todas as aulas observadas, foi percebido uma grande cobrança na parte gramatical.

Os alunos se detinham a responder primeiro as questões relacionadas à gramática e até tinham mais dificuldade nas questões de interpretação, devido tamanha importância é dada pelo professor neste quesito.

Com relação à percepção de traços da abordagem comunicativa, houveram dois momentos que me chamaram a atenção:

- ✓ O professor propôs um tema educativo para o ensino de Língua estrangeira ao tentar chamar a atenção para a questão ecológica. É característica da Abordagem comunicativa a proposta de levar temas diversificados e naturais para as aulas.
- ✓ O professor usou uma linguagem acessível para a realidade de seus alunos, tentando exemplificar termos em inglês através de gestos, embora em alguns momentos, a falta de conhecimento de vocabulário da turma, dificultasse essa ação e o professor acabava por traduzir literalmente os termos. Mas era implícito o desejo do professor de não traduzir.

O resultado da observação das aulas no Ensino Médio não foi diferente. O ensino de língua inglesa está centrado no ensino da gramática e que nenhum estímulo é destinado aos alunos para que eles tentem falar na língua alvo.

O professor, ao dar as explicações, utiliza-se muito pouco da língua inglesa e sempre que o faz é seguido de tradução.

Dentre as formas de ensino abordadas anteriormente, a que mais se aproxima da metodologia utilizada pelo professor é o método da gramática e tradução, justamente, pelo uso da língua-mãe nas aulas, por enfatizar o ensino através da gramática e focalizar a compreensão de textos.

Já no contexto universitário, o ensino de língua inglesa é focado no desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz.

Na universidade, os alunos iniciantes do curso Letras, são expostos à língua alvo de forma mais intensa, comparado ao ensino da língua na escola pública. Os professores utilizam-se de atividades que estimulam o aprendiz a se comunicar na língua em foco, e que procuram desenvolver as quatro habilidades: ouvir, ler, falar e escrever.

Dessa forma, os métodos de ensino mais usados no ambiente universitário são a abordagem comunicativa e o método direto.

Fazendo uma comparação entre as maneiras de ensino de cada contexto, observa-se que os objetivos de cada um são diferentes. Enquanto que na escola pública o aluno é preparado apenas para a compreensão de textos, ou melhor, para o vestibular, na universidade o aprendiz torna-se apto para a comunicação através da língua estrangeira, por ser estimulado a adquirir a língua alvo.

Conclusão



No presente trabalho, foram expostos os métodos de ensino de língua estrangeira com o intuito de, a partir deles, comparar o ensino de língua inglesa de escolas da rede pública com o que informam os métodos mais difundidos para o ensino de línguas estrangeiras.

Através dos dados colhidos, percebeu-se a relevância do ensino de língua inglesa nos diferentes contextos, e a forma como ele (o ensino) é levado ao aluno de acordo com cada realidade, com cada objetivo.

Com o confronto das informações analisadas, pudemos concluir que nenhum método é totalmente “correto” para o ensino de línguas e que o professor não consegue se deter a apenas um método. As realidades físicas e sociais implicam muito nesta questão. Nossas observações nestas escolas públicas nos mostraram a limitação destes alunos e que apenas a atitude de um professor não poderá mudar esta realidade.

Ao final da pesquisa, percebemos que, embora o estudo dos métodos de ensino de línguas seja parte integrante do currículo do curso Letras, em geral, os professores da rede básica não utilizam os métodos aprendidos no curso, sobretudo em função da incompatibilidade dos objetivos do ensino.

Com isso, esperamos que os dados aqui expostos possam contribuir, de alguma maneira, na formação de professores de línguas e, dessa forma, adquiram uma base teórica coerente com as práticas de ensino de língua inglesa.

Referências

- BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. 4. ed. New York: Longman, 2000.
- CARDOSO, Rita, C. T. **The Communicative Approach to Foreign Language Teaching: a short introduction – managing theory and practice in the classroom – a booklet for development**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2004.



PORTALEGRE EM POESIA E CORDEL.

Maria Aucely COSTA
Geová Bezerra GUIMARÃES
Maria da Conceição FLORES
Universidade Potiguar (UNP)

Introdução

A leitura é o processo que vitaliza o intercâmbio entre os poetas e os leitores. O leitor procura na leitura encontrar um elo de identificação. Ao estudarem a obra de José Régio, geralmente os críticos e historiadores da literatura sejam portugueses ou não, têm olhado de preferência as primeiras obras desse escritor, pensamos que vale a pena conhecer a obra regiana na sua vida de portalegrense, fazendo um elo com a poesia norteriograndense, através da poesia popular.

Queremos justificar essa afirmação, analisando a poesia “Toada de Portalegre”, do poeta português José Régio e “Um portal para os olhos”, literatura de cordel, uma autoria da portalegrense do Brasil, Maria das Dores Feitosa.

Na poesia regiana iremos observar a autenticidade existencial – uma autenticidade de si próprio em meio aos devaneios, inquietações, descobertas, belezas, amizades, solidão através da poesia erudita (Portugal) e da poesia popular - Literatura de Cordel (Brasil), como também conhecer as raízes, tanto no cultural quanto na literatura dos referentes.

José Régio é um referencial inesgotável, atraindo as atenções quer de investigadores, quer dos seus conterrâneos vilacondenses, portalegrenses seus contemporâneos ou mesmo de gerações mais jovens, afirmindo a permanente atualidade da sua obra e a riqueza da sua personalidade comparando-o com a poesia popular da cidade irmã. Fazer essa ligação intercambial será de grande enriquecimento científico e pessoal, uma vez que sob a justificativa de cidades-irmãs, iremos traçar um nível de relação deste grato episódio sendo nossa escolha e responsabilidade comuns.

O incentivo de trabalhar Régio foi proporcionado pela Profª Dra^a Conceição Flores, que sabendo da relação das Portalegres, fez a proposta e assim começamos a trabalhar o proposto.

Ousamos conhecer um pouco mais da vida e da obra regiana, centrando a análise na sua faceta existencial em Portalegre (Norte-Alentejo), e que agora aqui procuramos aflorar de forma que possamos explicitar a devoção do poeta para com o Distrito de Portalegre onde viveu grande parte de sua vida poética. Já para representarmos a Portalegre do Rio Grande do Norte ousaremos em conhecer a literatura popular, analisando a poética do cordel de Maria das Dores Feitosa. A literatura de cordel é uma poesia enraizada no nordeste brasileiro, fazendo parte da formação literária da região. Por isso o motivo da descoberta do uso da mesma nesse trabalho acadêmico.

Dentre os poetas presencistas (Geração Presença, Revista Presença de 1927 a 1940 - Arte pela Vida e Vida pela Arte), que três se destacam em mostrar as belezas e as características de sua cidade natal (Portalegre) sendo os destaques: José Régio, Francisco Bugalho e Branquinho da Fonseca. Dessa tríade sobressai-se Régio, figura bastante peculiar, a começar pelo fato de que ele nascera em Vila do Conde (Porto), mas adotou Portalegre como sua cidade natal.

Propomos analisar a estrutura poética do espaço nas poesias: “Toada de Portalegre”, do poeta presencista José Régio, fazendo relação com a poesia popular (literatura de cordel), “Um portal para os olhos”, da cordelista Maria das Dores Feitosa, natural da cidade de Portalegre/RN-Brasil. Como, também investigaremos o espaço geográfico e o contexto cultural



presente nos poemas, examinando-os quanto a formação do espaço na poética do Alentejo regiano, e a do Alto Oeste potiguar, descobrindo o interesse, por parte dos poetas, pelas paisagens das Portalegrenses.

Assim, iremos conhecer a vida e obra dos escritores, contextualizando seus poemas em estudo, promovendo, dessa maneira, um intercâmbio entre a Portalegre/NA e Portalegre/RN através da obra regiana e da obra da cordelista portalegrense potiguar.

1. Uma vida que se conta

Poeta presencista português, José Maria dos Reis Pereira, conhecido, poeticamente, por José Régio (pseudônimo literário), nasceu na cidade de Vila do Conde, norte de Portugal, no dia 17 de setembro de 1901. Em 1962 volta a morar em Vila do Conde, chegando assim, ao término da sua estada no Alto Alentejo. Faleceu no dia 22 de dezembro de 1969 de infarto do miocárdio.

Em 1929, passa a Lecionar no Liceu Nacional de Portalegre (Norte Alentejo), cidade onde vive por 30 anos, é em Portalegre que Régio desenvolve a sua vida literária.

Representante da segunda fase do modernismo português, que tinha o objetivo de traçar caminhos ousados e originais para a poesia lusa, Régio foi poeta, escritor, ensaísta, dramaturgo, romancista, crítico, cronista, professor, memorialista. Um poeta completo, homem dialético em transformação pela manutenção de suas raízes, formação moral e intelectual.

2. Um portal para os olhos

Maria das Dores Feitosa nasceu em Portalegre a 21 de julho de 1947. Filha de agricultores, casou-se aos dezessete anos, teve três filhos, no entanto, há apenas um casal. Já aposentada, Maria das Dores (Dorinha) ainda trabalha em sua oficina de costura, ofício que aprendeu aos doze anos de idade. Afinal, era comum naquela época, nos idos de 1950 e 60, as moças aprenderem a bordar e costurar para casar-se. Sua vida foi dedicada ao magistério, foi professora do Estado durante trinta anos. Sempre gostou de escrever em forma de cordel, aprendeu por si mesma. Sua fonte inspiradora vem dos momentos da infância, da sua cidade natal, e qualquer temática atual é motivo para compor em cordel.

A sua produção cordelista é bastante variada, embora não seja difundida. Uma dessas produções é justamente “Um portal para os olhos” – cordel, Literatura Popular, que iremos analisar neste trabalho.

3 Cartas à posteridade

Denominamos “Cartas à posteridade” a análise das obras propostas neste trabalho. Na seqüência a Poesia de Régio “Toada de Portalegre”, e por último o popular cordel do nordeste brasileiro “Um portal para os olhos” de Maria das Dores Feitosa.

3.1 – Toada de Portalegre: José Régio

Toada de Portalegre

Em Portalegre, cidade
Do Alto Alentejo, cercada
De serras, ventos, penhascos, oliveiras e sobreiros
Morei numa casa velha,
À qual quis como se fora
Feita para eu morar nela...



A Toada de Portalegre é um poema de José Régio, dedicado à cidade que o acolheu durante mais de 30 anos. É composta de 186 (cento e oitenta e seis versos), divididos em 17 (dezessete) estrofes variadas. Nessa canção de Régio predominam versos com sete sílabas poéticas, chamadas de redondilha maior, buscando, na simplicidade, um estilo trovadoresco. Ele também faz uso do refrão, para dar entonação e ritmo à poesia, como se estivesse cantando e exaltando a cidade que o acolheu, procurando uma linguagem simples e ao mesmo tempo inovadora.

E o que vem a ser “Toada”? A Toada nada mais é que um canto. Na realidade a “Toada de Portalegre” é um poema de José Régio, dedicado à cidade que o acolheu durante mais de 30 anos.

A primeira estrofe trata justamente de Portalegre, a homenageada. Cidade portuguesa, capital do Distrito de Portalegre, na região do Alentejo e sub-região do Alto Alentejo. Uma cidade cercada pela Serra de São Mamede, envolvida pela típica vegetação de sobreiros e oliveiras. A “casa velha”, sua residência, local de refúgio íntimo para compor suas obras.

Serras deitadas nas nuvens,
Vagas e azuis da distância,
Azuis, cinzentas, lilases,
Já roxas quando mais perto,
Campos verdes e Amarelos,
Salpicados de Oliveiras,
E que o frio, ao vir, despia,
Rasava, unia
Num mesmo ar de deserto
Ou de longínquas geleiras,
Céus que lá em cima, estrelados,
Boiando em lua, ou fechados
Nos seus turbilhões de trevas,
Pareciam engolir-me
Quando, fitando-os suspenso
Daquele silêncio imenso,
Sentia o chão a fugir-me,
- Se abriam diante dela
Daquela
Bela
Varanda
Daquela
Minha
Janela

Daquela
Bela
Varanda
Daquela
Minha
Janela

Esta é a 6ª estrofe do poema, percebe-se o quão solitário parece o autor ... “frio, deserto, geleiras, silêncio”, palavras que denotam solidão, distanciamento, introspecção, e como diversão, a sua janela com a varanda, criando dessa forma a imagem da janela em seus versos, uma imagem concreta da janela. Aí percebemos o uso da musicalização, movimento sonoro, musical.

3.2. – Um Portal Para os Olhos: Maria das Dores Feitosa

Um portal para os olhos

Eu busco do criador,
Dono do poder maior;



Inteligência em meus versos,
Mesmo sem saber de cor;
Que é pra meu amigo ouvinte,
Entendê-los bem melhor.

Estruturalmente, o cordel Um portal para os olhos é formado por 114 (cento e quatorze versos), divididos em 18 (dezoito) estrofes, tendo predominância do sexteto (ou sextilha). Com relação à métrica, o mesmo é formado por sete sílabas poéticas, daí temos a “Redondilha Maior”. Nesse cordel não há uma seqüência rimática definida, deixando-a livre, mas a musicalidade e a facilidade para declamá-lo permanece. O título do cordel é bem temático, pois a cordelistas utiliza o nome da cidade para exaltá-la. “Portal” “alegre” (dando a idéia de uma porta alegre), metaforizando a beleza do município. Nessa estrofe a autora busca inspiração divina, através de um vocativo, para tecer o seu poema.

Segundo a autora, o título do cordel, “Um portal para os olhos”, surgiu em um momento em que imaginou o Juiz Castelo Branco diante do panorama da serra, “ele estava diante de um verdadeiro portal, um portal diante dos seus olhos”. Vejamos que a autora tem no Criador (Deus) sua fé e, ao aproximarmos isso de Régio, vemos que em suas obras literárias a presença de Deus é uma constante, mesmo que de forma desconcertante ou confortante, paradoxal. Régio é considerado, por muitos autores, como o mais profundamente religioso dos nossos poetas.

Sou letrado no cordel,
Sem medo de tropeçar;
Para descrever um assunto,
Basta o tema executar;
E pra falar de Portalegre,
Não precisa nem mandar...

Esta é a segunda estrofe do cordel, a rima é mantida no segundo, quarto e sexto verso. Buscando proximidade com a musicalização para facilitar a memorização e a declamação. A linguagem utilizada é bastante simples.

Conclusão

A poesia regiana é de grande tensão lírica e dramática, apresenta-se frequentemente como uma espécie de diálogo entre níveis diferentes da consciência. Régio parece sempre nos oferecer, além da resposta, o seu contrário. Perguntar sem responder ou responder sem perguntar.

Percebemos que a obra regiana analisada, mostra o complexo mundo interior no qual vivia José Régio. É como se fora um exílio no seu próprio íntimo pessoal e espiritual. Portalegre para ele era o lugar do refúgio, do descanso, da reflexão.

Na obra cordelista “Um portal para os olhos”, percebemos que a linguagem é simples, acessível, típica do popular. Mostra o bairrismo da autora pela sua terra natal, mostra uma fonte de cultura de uma poeta do sertão (Portalegre é uma serra incrustada em pleno sertão). Não o jogo da complexidade como na obra regiana, que apesar de utilizar palavras acessíveis, a complexidade está no fato do autor jogar com as palavras, um ir e vir indefinido, típico do complexo eu de Régio. O cordel, apresentado, expressa o cotidiano e a história da cidade de Portalegre, em tempos de outrora e em tempos de agora, as informações são passadas de forma descontraída, sem condicionamentos científicos, ou seja, são formas cultivadas pelo povo, que são expostas no cordel.

Verificamos que mesmo fazendo o verso popular, o poeta estabelece vínculo com o clássico de que tem conhecimento, e muitas vezes o poeta erudito acaba tecendo algum traço popular, não queremos aqui generalizar, queremos tão somente registrar que isso é sentido em



alguns casos específicos. Mesmo em sua erudição, Régio deixa-nos, de alguma forma sentir isso. No entanto, devemos ter o cuidado e levarmos em consideração que a visão de mundo do poeta popular não está filtrada por epistemologias diversificadas, o que acaba criando divergências do erudito e popular.

Podemos, assim, observar que tanto na poesia erudita do poeta José Régio, quanto no cordel de Maria das Dores Feitosa, há uma fusão, uma combinação entre os gêneros, pois, tanto numa quanto na outra, os poetas fazem uso de versos fáceis de memorização, utilizando o refrão para se aproximar da musicalização. Até mesmo pelos títulos dados às poesias, que têm relação próxima com a música. Os poetas buscaram o uso da simplicidade rimática e do “refrão” para exaltar as Portalegres.

Referências:

- ÂNGELO, Assis. *A Presença dos Cordelistas e Cantadores Repentistas em São Paulo*. São Paulo: Ibrasa, 1996, (págs. 92-93).
- ASSIS, Ângelo. *Uma breve história do cordel*. Dicionário Contemporâneo, de Francisco Júlio Caldas Aulete (1823-1878), editado em Portugal em 1881. Disponível em <http://www.anovademocracia.com.br/12/28.htm> >. Acesso em 30/05/08.
- BEZERRA, P. N; DIAS, T. A. *Relatório das atividades de pesquisa. Projeto: Sobre Vilas e Povos: Formação da Vila de Portalegre*. Portalegre: PMP, 2007.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CÂMARA Municipal de Portalegre. Disponível em <http://www.cm-portalegre.pt> >. Acesso em 12 e 15/05/08.
- CARDOSO, João Nuno. *História de Portalegre*. Disponível em <http://www.geocities.com/thetropics/8829/historia.html> >. Acesso em 15/05/08.
- CASA Museu José Régio. Disponível em <http://www.amp.pt/gca/?id=264> >. Acesso em 08/04/08.
- CASA DO POETA José Régio. Disponível em <http://www.lifecooler.com/Portugal/patrimonio/CasaMuseuJoseRegio> >. Acesso em 08/04/08.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Nomes da Terra. Geografia, História e Topônimo do Rio Grande do Norte*. Fundação José Augusto. 1ª Edição. Coleção Cultura. 1968.
- CORDEL: Jóias da Cultura popular. Disponível em <http://www.bahai.org.br/cordel/> >. Acesso em 20/05/08.
- COUTINHO, António Martino de Azevedo. *Crônicas Lagóias. Um auto-retrato e Outros Instantâneos*. Instituto Politécnico de Portalegre. Portalegre/NA, Portugal, 1997.
- CURRAN, Mark J. *A página editorial do poeta popular*. Revista Brasileira de Folclore, Rio de Janeiro, a. 12, n.32, p.5-16, jan./abr. 1972.
- D'ASCENSÃO, Maria José Marcelino Madeira. *A personagem feminina em Histórias de Mulheres*. Casal de Cambra: Caleidoscópio, 2007.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio – Século XXI*: o minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FERREIRA, David Mourão. *Presença da Presença*. Póvoa de Varzim: Brasília Editora, 1977.
- GUERRA, João Augusto da Fonseca; VIEIRA, José Augusto da Silva. *Aula Viva – Português - 12º ano*. Portugal: Porto, 2001



LISBOA. Eugênio. *José Régio – Uma Literatura Viva*. Instituto de Cultura Portuguesa. Vol.22. 1^a Ed. Portugal, 1978.

Jornal Fonte Nova. Portalegre/NA, 30/10/2004, Nº 1207, Ano XX.

JOSÉ Régio. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9_R%C3%A9gio. Acesso em 23/05/08

JOSÉ Régio. Disponível em <http://www.portaldaliteratura.com/autores.php?autor=335>. Acesso em 03/04/08.

MARQUES, João Francisco. *José Régio e Flávio Gonçalves: os caminhos de uma amizade*. Póvoa de Varzim: Tipografia Camões, 1989.

MEYER, Marlyse. *De Carlos Magno e outras histórias: cristãos e mouros no Brasil*. Natal: UFRN. Ed. Universitária: CCHLA, Col. Humanas Letras, 1995.

MOISÉS, Massaud. *A criação poética*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1977.

MONTEIRO, Adolfo Casais. *A poesia portuguesa contemporânea*. Lisboa: Sá da Costa, 1977.

MOSTEIRO Santa Clara em Vila do Conde. Disponível em http://www.portuguesaebrasileira.com/percursos/MostStaClara_pag/110MSC10.html. Acesso em 26/05/08.

NUNES, Maria Teresa Arsénio. *A poesia da Presença*. v.25. Lisboa: Seara Nova (comunicação), 1982.

PORALEGRE Paraíso Serrano. Disponível em <http://www.portalegrern.com.br>. Acesso em 12 e 15/05/08

PORALEGRE. Disponível em [http://pt.wikipedia.org/wiki/Portalegre_\(Portugal\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Portalegre_(Portugal)). Acesso em 15/05/08

PRESENÇA de José Régio em Portalegre. A Cidade, Revista Cultural de Portalegre – Publicação do Ministério da Cultura e Fundação Calouste Gulbenkian. Número Especial, Portalegre/NA, out. 1984.

RÉGIO, José. *Páginas do diário íntimo* (Obra Completa). 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda (INCM), 2004.

RIBEIRO, Carlos Leite. José Régio. Disponível em http://www.caestamosnos.org/Pesquisas_Carlos_Leite_Ribeiro/Jose_Regio.htm. Acesso em 22/04/08

RODRIGUES, Sônia. *Para conhecer José Régio*. Disponível em <http://www.sitedeliteratura.com/Litestrang/joseregio.htm>. Acesso em 21/05/08

SARAIVA, José Hermano. *História concisa de Portugal*. Publicações Europa-América. Portugal, 1996.

VILA do Conde. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Vila_do_Conde. Acesso em 23/05/08

VILA do Conde. Disponível em http://vila_do_conde_ponto_com.blogs.sapo.pt/5866.html. Acesso em 10/05/08

VILA do Conde. Disponível em <http://www.cm-viladoconde.pt/>. Acesso em 10/05/08

VILA NOVA, Sebastião. *Literatura de cordel*. Recife: IJNPS. Instituto de Pesquisas Sociais, 1976. (Folclore 19).

**OS PROFESSORES COMO POLÍTICOS E INTELECTUAIS EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BA: ENTRE A REPÚBLICA DOS CORONÉIS A VARGAS**

Maria Cristina Nunes Cabral

Bolsista do PIBIC/CNPq

Daniela Moura Rocha de Souza,

Bolsista da FAPESB

Lívia Diana Rocha Magalhães,

Universidade do Sudoeste da Bahia/UESB

Apesar da existência de trabalhos importantes girando em torno da temática: História da Educação em Vitória da Conquista, sobretudo, oriundos dos Grupos de pesquisa vinculados ao Museu Pedagógico-Ba, dentre eles as publicações de MAGALHÃES (2007), CASIMIRO (2006) e ALVES (2006), observam-se lacunas significativas e verifica-se a necessidade de expandir as pesquisas nessa área, uma vez que existem documentos importantes (escritos) pouco ou nunca utilizados, que poderão contribuir de maneira significativa para a tentativa de buscar a memória educacional em Vitória da Conquista e consequentemente no Brasil.

Partindo do princípio de que a história local, não é uma parte isolada do todo, especialmente no campo da Educação e partindo da pressuposição de que o jogo do poder e suas representações sociais, apesar das suas especificidades, não deixam de obedecer a uma lógica nacional que por sua vez é consequência de uma conjuntura mundial, sobretudo, no começo do século XX, período de mudanças e crises que afetavam os mais diversos âmbitos da sociedade, inclusive nas diversas áreas do conhecimento (BURKE, 1992), consideramos de fundamental importância estudar como esses processos assumem suas especificidades locais e provocam modulações nas interpretações de um conjunto de ideais quase universais em um momento histórico, quando assumem uma dimensão local; logo suas especificidades históricas, políticas e culturais concretas, particularmente considerando os intelectuais, os professores que representavam ou refaziam esses ideais.

Assim, ainda que mobilizado com rigorosos instrumentos teóricos e metodológicos, o historiador da educação encontra no desenrolar de suas pesquisas, muitas dificuldades, que vai desde a escassez de fontes e arquivos, à sua utilização, daí Buffa (1990), afirmar, que se torna mais fácil trabalhar na educação com histórias do pensamento, do que com a documentação propriamente dita.

Nossa proposta é utilizando as fontes documentais escritas, mas sem deixar de lado outras fontes como: depoimentos orais, iconografias, etc, identificar os professores que tiveram representatividade social no município de Vitória da Conquista-Ba, principalmente a partir da década de 30, como, por exemplo, Laudionor A. Brasil, Euclides Dantas, Padre Luiz Soares Palmeira, Everardo Públio de Castro, Camilo de Jesus Lima, dentre outros, que se destacavam, não só como professores, mas também como diretores de escolas, intelectuais-poetas, diretores/redatores de jornais locais e também exercendo algum tipo de cargo político na cidade.

São esses os sujeitos que pretendemos alcançar bem como suas representações na sociedade e as influências que sofreram do movimento pela educação no Brasil iniciado a partir da década de 20 que trazia os ideais de uma pedagogia nova, na Bahia representado por Anísio Teixeira. Em um período que comporta 1920 a 1945, marcado por uma efervescência de concepções que brigavam entre si. De um lado o ideal patriarcal agro-exportador tradicionalista e de outro um pretensamente reformista modernizador e industrialista. Integralistas, comunistas, anarco-sindicalistas, católicos, defensores do ensino tradicional e defensores de uma pedagogia nova, moderna, encontravam-se presentes nesse cenário em busca de uma hegemonia.



Em 1899, o pedagogo suíço, Adolphe Ferriére, um dos nomes mais expressivos do movimento pela educação nova, que se estendeu por todo o mundo, criou a primeira organização oficial deste movimento o *Bureau International d' Education Nouvelle*, viajando por vários países, dentre eles, o Brasil, a fim de difundir os ideais de uma escola ativa, que dentre outros objetivos se resumia em “verdade, ciência e fé”, trazendo um novo modelo de professor agora especialista no desenvolvimento infantil, a fim de dar ao aluno uma autonomia o libertando da tutela dos adultos. (Peres, 2005).

No Brasil, apesar das contribuições de Ferriére, foram às influências norte-americanas, sobretudo, de John Dewey, que predominaram nos ideais escolanovistas. A partir de 1924, intelectuais como, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, entre outros, lideraram um movimento pela educação onde se discutia essa pedagogia nova através da ABE (Associação Brasileira de Educação), sediada no Rio de Janeiro, promovendo o discurso da educação como propulsora do progresso da nação. Esses debates se espalharam pelo Brasil, desencadeando o Manifesto dos pioneiros da escola nova em 1932. Aqui em Vitória da Conquista, através dos jornais, pode-se perceber essa idéia a partir da década de 30, quando os mesmos destacavam em suas manchetes e artigos a criação de escolas a fim de erradicar o analfabetismo e impulsionar o progresso da nação, defendendo uma pedagogia nova, até então eram as construções de estradas e ferrovias que se destacavam como demarcadoras do progresso na cidade, elucidadas tanto em jornais quanto em livros de Atas da câmara e nos livros de registros municipais.

Saviani (2005) divide esse momento, de estudo (1920 a 1945) em dois períodos no que diz respeito às políticas educacionais, o primeiro que iria de 1890 a 1931, protagonizando ao Estado a tarefa de viabilizar o ensino primário, ficando o secundário e superior em cargo da União, todos influenciados pelo ideal iluminista positivista, e o outro que comportaria 1931 até 1961, que protagonizou a União à regulamentação do ensino por todo o país, já incorporando um ideal pedagógico renovador (p. 30).

O autor enfatiza que o manifesto dos pioneiros, que dentre outras exigências trazia a defesa da escola pública, influenciou o texto da constituição de 1934, ainda que dividindo no mesmo, posições contrárias (renovadores e católicos), como também enfatizou a preocupação com a formação de professores. Daí a criação de faculdades como a de educação e letras, a partir da década de 30, onde a pedagogia estaria inserida na seção de filosofia, dividida em duas modalidades: bacharelado e licenciatura. Gustavo Capanema (Ministro da Educação e Saúde de 1934 a 1945) deu prosseguimento a essa reforma proposta por Francisco Campos (Ministro da Educação e Saúde de 1930 a 1932), a partir de 1942, através de suas leis orgânicas, desdobrando o ensino primário em primário fundamental e primário supletivo, e o ensino médio em dois ciclos: o ginásial e colegial, tendo também as ramificações do secundário e técnico-profissional. (p. 33-34).

Nessa perspectiva, poderíamos dizer que a pesquisa da educação local, em Vitória da Conquista, vem revelando, o estado da educação na cidade em sua articulação com as preocupações nacionais neste período em foco.

Existem poucas obras que tratam da história de Conquista, a utilização dos memorialistas Aníbal Viana (1982) e Mozart Tanajura (1992), ainda se faz necessária, e são as referências maiores dessa temática, bem como o relato de viajantes. Os trabalhos acadêmicos, apesar de possuírem alguns destaques, também são poucos, dentre as temáticas mais trabalhadas estão o povoamento e posse da terra (SOUZA, 2001 & MEDEIROS, 2001), o coronelismo e poder local (Ivo, 2004), a coletânea de artigos da revista: a Memória Conquistense, publicações do Museu Regional (Seis publicações com as seguintes temáticas: Esboços Biográficos – Régis Pacheco; O Município da Vitória, História e Cotidiano no Planalto da Conquista; Política: o poder em disputa; A presença indígena no Planalto da Conquista; Recortes de memória – cultura, tradição e mito em Vitória da Conquista e região. Gênero, Etnia e Identidade e a História da Capoeira,



são os dois próximos lançamentos dessa revista. Informações contidas no site da instituição: <http://www.uesb.br/museu/>), que trazem mais temas vinculados ao cotidiano, biografias, indígenas, política, etc, a história da imprensa local, contada por um jornalista (OLIVEIRA, 2005); enfim, trabalhos significativos que trazem grande contribuição para a memória e história local. A escassez de fontes e bibliografias é uma das dificultantes da pesquisa. No que se refere a História da educação local e regional, as publicações e pesquisas dos Grupos vinculados ao Museu Pedagógico, como já citados na introdução do presente artigo, e em destaque os trabalhos importantes realizados por Magalhães (2005, 2007) e Casimiro (2006), vêm tornando possível que a memória e história da educação em Vitória da Conquista, seja, mapeada e reconstruída, proporcionando o interesse para a pesquisa com essa temática e dentre outras coisas, demonstrando a relevância da continuidade da mesma, incentivando estudantes e pesquisadores de um modo geral , a continuar sempre pensando e discutindo a temática.

Observando a abordagem de natureza dialética e qualitativa, utilizando autores que transitam entre o materialismo histórico dialético (como por exemplo, Dermerval Saviani, Ester Buffa, Antônio Severino, etc) e a história cultural, (como por exemplo: Clarice Nunes, Le Goff, Nora, etc) o projeto desenvolver-se-à, a partir da análise documental escrita, escolar e não-escolar, oficial e não-oficial, encontradas, sobretudo nos arquivos e museus Até o momento já foram coletadas (**Fontes contidas no Arquivo Público Municipal de Vitória da Conquista:** Jornal O Combate: (1934-1937) e (1943-1947); Livro de Ata da Instalação do Diretório Municipal de Geografia da Cidade de Conquista: (1938 a 1943); Livro de Atas da Câmara de Vereadores (1910-1937);Livro de Atas do Conselho Municipal (1926-1930);Livro de Atas do Conselho Municipal (1932-1936); Livro de Atas para Tomada de Contas por Gestão Anual do Prefeito (1938-1948); Livro de Atos do Prefeito Municipal da Cidade de Conquista (1939-1942); Livro de Protocolo para Contratos Celebrados com esta Prefeitura (1932-1957); Livro de Registros de Leis e Resoluções do Conselho Municipal de (1891-1898); Livro de Registros de Marca de Fogo do Município de Conquista (1921-1931); Livro de Registros de Ofícios da Intendência Municipal (1897-1901);Livro de Registros do Município (1894-1897). **Jornais do Acervo do memorialista Aníbal Viana doados a um Acervo Particular:** Jornal A Conquista (1911-1912), (1944) e (1944-1945);Jornal A Vanguarda (1926-1927, dentro da mesma encadernação de O Estado Novo);Jornal O Combate (1929-1936), (1935-1950, 1958) e (1929-1958);Jornal O Estado Novo (1939-1941); Jornal Estudantil do Colégio Marcelino Mendes "Alvorada" (1932); Jornal Estudantil do Ginásio de Conquista "O Rui" (1941); Jornal Estudantil do Grupo Escolar Barão de Macaúbas "O Boré" (1941),) e aproveitamos para destacar os trabalhos da historiógrafa do Arquivo Público de Salvador e professora da UFBA: Antonietta d'Aguiar Nunes, não somente com os estudos sobre arquivos, mas também com a utilização da documentação escrita na história da educação principalmente no período enfocado na presente proposta temática. Utilizando também, como instrumento de análise os estudos sobre a memória.

Desse modo, abarcando uma multidisciplinaridade científica (psicologia, neurologia, biologia, ciências sociais, história, etc.) a memória aparece na modernidade, em meados do século XX, atrelada ao medo da amnésia e objeto de várias “discussões teóricas tanto através dos testemunhos quanto de textos constituídos, foi resgatada como sendo o caminho mais eficaz de acesso aos impasses travados no passado.” (SANTOS, 2003, p. 25). Tornando crucial a sua defesa, sobretudo, atrelada a coletividade nos conflitos sociais, políticos da contemporaneidade, onde diversos grupos buscam sua identidade e suas memórias (mulheres, negros, minorias, ambientalistas, etc), a partir da década de 70, os estudos sobre memória vão resgatar histórias de vida de grupos e de indivíduos.

Privilegiamos em nossa pesquisa a concepção de memória coletiva considerando que tanto o grupo quanto o indivíduo possuem papel ativo na sua construção e também dos lugares de memória de Jacques Le Goff e Pierre Nora, entendendo como lugares todos os espaços que abarcam os vestígios humanos, sejam eles, de natureza escrita, monumental, oral, visual, digital,



etc. O historiador francês Jacques Le Goff afirma que “a memória coletiva sofreu grandes transformações com a constituição das ciências sociais e desempenha um papel importante na interdisciplinaridade que tende a instalar-se entre elas”. (LE GOFF, 1996, p. 472). E apresenta os diversos lugares que a mesma comporta a partir dos estudos da História, citaremos alguns como os *lugares topográficos*: museus, arquivos, bibliotecas; *simbólicos*: comemorações, aniversários, etc; *monumentais*: cemitérios, arquiteturas; entre outros. Chama atenção para que não se perca de vista a idéia de que não se deve somente procurar a sua produção e sim os “denominadores da memória coletiva: Estados, meios sociais e políticos, comunidades de experiências históricas ou de gerações, levadas a constituir os seus arquivos em função dos usos diferentes que fazem da memória.”(LE GOFF, 1996, p. 473).

Assim, ele afirma, que a memória coletiva é também um instrumento de poder: “os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva” (LE GOFF, 1996, p. 426). Tal como o presente autor, apoiamos a idéia de que devemos trabalhá-la para a libertação dos homens e não para a sua escravidão.

Na década de 80, o historiador francês Pierre Nora (1993), analisando a nação francesa, escreveu uma coletânea de artigos denominando o que seriam *os lugares de memória*, considerando que fala-se tanto em memória e busca-se tanto alcançá-la na contemporaneidade, porque segundo ele, o passado já se perdeu, fruto da efemeridade moderna e das crises conjunturais que nortearam o século XX.(BURKE, 1992) A memória como vida em detrimento a um passado morto, existiria apenas em alguns lugares (como museus, arquivos, bibliotecas, comunidades, minorias em busca de sua identidade etc.). Lugares estes que sofreriam a obsessão dos pesquisadores em dissecarem as fontes encontradas, sejam elas, orais e/ou escritas, em busca de vestígios sobreviventes, que permitam, talvez, um reencontro com um passado ainda que de maneira bastante fragmentada, ecoado no silêncio e nos gritos desses vestígios.

Pretende-se, portanto, alcançar as representações da sociedade em questão em seus aspectos abarcados pela concepção de educação, considerando que na mesma estejam incluídos os aspectos econômicos, sociais, políticos, culturais, etc, em sua representatividade política, na captura e identificação de sujeitos professores e materiais da Educação em Vitória da Conquista, considerando que o período em foco, demarca uma transição de mentalidades com a crise e decadência de um ideário coronelista e conservador com o nascimento de um outro pretensamente reformista, liberal e modernizador.

Referências

- ALVES, A.E.S. Apontamentos sobre o trabalho e a qualificação profissional para a história da educação. In: *VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil*, 2006, Campinas. 20 anos HISTEDBR: Navegando pela História da Educação Brasileira. Campinas, SP : UNICAMP-HISTEDBR, 2006. p. 01-18.
- BUFFA, Ester. Contribuição da história para o enfrentamento dos problemas educacionais contemporâneos. In: *Em aberto*. Brasília, 1990. Ano IX, nº 47.
- BURKE, Peter. *A Revolução Francesa da historiografia*: A Escola dos Annales, 1929 – 1989. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.
- CASIMIRO, A.P.B.S, MAGALHÃES, MEDEIROS, R.H.A. Museu Pedagógico: A Intervenção Acadêmica como Ação de Preservação de Fontes Para a História da Educação do Centro-Sul da Bahia. *Revista Práxis*, Vitória da Conquista, v. 1, p. 207-220, 2006.
- DOSSE, François. *A História em Migalhas*: Dos Annales a Nova História. São Paulo, Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992.
- IVO, Isnara Pereira. *O Anjo da Morte contra o Santo Lenho*: Poder, vingança e cotidiano no sertão da Bahia. Vitória da Conquista-Ba: Edições Uesb, 2004.



LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 4^a ed. Campinas/SP: UNICAMP, 1996.

MAGALHÃES, L. D. R, CASIMIRO, A.P.B.S. Relatos de Experiência: Memória e Educação do Ginásio Padre Palmeira. *Publicatio UEPG*. Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Lingüística, Letras e Artes, v. 15, p. 139-148, 2007.

MAGALHÃES, Lívia. D. R.; CASIMIRO, Ana Palmira. B. S. . Educação no Sudoeste da Bahia: seus sujeitos, seus espaços; seus materiais. In: *V Colóquio do Museu Pedagógico*, 2005, Vitória da Conquista, 2005.

MEDEIROS, Ruy H. A. *A Idéia de Conquista e o Sertão da Ressaca*. Conferência proferida no IV Congresso de História da Bahia. Anais do IV Congresso de História da Bahia, v. 1 (texto completo.) 2001. p. 283-296.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: *Projeto História*. São Paulo: PUC/SP, dez 1993. Nº 10.

NUNES, Clarice. História da educação: espaço do desejo. In: *Em aberto*. Brasília, 1990. Ano IX, nº 47.

OLIVEIRA, Jeremias Macário de. A Imprensa e os Coronéis do Sertão. In: *A Imprensa e o Coronelismo no Sertão do Sudoeste*. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2005.

PERES, Eliane. A escola Ativa na visão de Adolphe Ferriére: elementos para compreender a escola nova no Brasil. In: STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena C. (orgs). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil no séc XX*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005. Vol III.

SANTOS, Myrian Sepúlveda. *Memória coletiva e teoria social*. São Paulo: Annablume, 2003.

SAVIANI, Derméval. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena C. (orgs). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil no séc XX*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005. Vol III.

SOUZA, Maria Aparecida Silva. *A Conquista do sertão da ressaca: povoamento e posse da terra no interior da Bahia*. Vitória da Conquista: UESB, 2001.

TANAJURA, Mozart. *História de Conquista: Crônica de uma cidade*. Vitória da Conquista: PMVC (ed comemorativa). Brasil Artes Gráficas LTDA, 1992.

VIANA, Aníbal Lopes. *Revista histórica de Vitória da Conquista*. Vitória da Conquista. Ed. do autor. Brasil Artes Gráficas LTDA. Vol. I (1982) e Vol. II (1982).



TRABALHO E QUALIFICAÇÃO NA PRODUÇÃO DE QUEIJO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Maria Cristina Nunes CABRAL

Bolsista de iniciação científica do PIC/Cnpq (UESB/VC-BA)

Ana Elizabeth Santos ALVES

Pesquisa financiada pela Fapesb

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB/VC-BA)

Participamos durante o primeiro semestre deste ano, como bolsista do PIC/Cnpq, do projeto de pesquisa intitulado “O trabalho e a história da qualificação profissional na indústria de laticínios da Região Sudoeste – BA”, desenvolvido pelo grupo de estudos e pesquisas Trabalho e Educação, vinculado ao Museu pedagógico da UESB, sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Ana Elizabeth Santos Alves. O desenvolvimento dessa pesquisa teve como objetivo analisar a organização da produção e o modo como os trabalhadores são qualificados nas fabriquetas de queijo e requeijão e indústrias de laticínios da região Sudoeste da Bahia, campo ainda pouco explorado na área trabalho-educação. O objetivo deste texto é descrever o processo de trabalho, especialmente o fabrico do queijo, e o modo como são qualificados os trabalhadores em uma indústria.

Neste artigo apresentaremos o relato da experiência que tivemos ao visitar uma indústria de laticínios na cidade de Vitória da Conquista - BA, em março de 2008. Naquela ocasião, observamos o fabrico do queijo tipo parmesão e levantamos informações com o intuito de refletir sobre as formas de organização do trabalho e a qualificação profissional dos trabalhadores.

Na seção de produção do queijo observamos as atividades desenvolvidas pelos mestres queijeiros e o ajudante. Ao adentrarmos na sala encontramos um dos queijeiros operando a desnatadeira, máquina que bate o leite para extrair a manteiga.

O leite destinado ao fabrico do queijo fica armazenado na câmara para maturação, recipiente de aço inoxidável contendo 3.200 litros, por um tempo médio de quarenta e cinco minutos com a adição do coalho e aquecido em banho-maria.

Enquanto esperávamos a conclusão do processo de coalho do leite, o queijeiro nos mostrou todo o ambiente interno daquela seção: o local onde são fabricados os laticínios. Visitamos as câmaras de refrigeração do queijo durante suas diversas fases de preparo: local onde ficam as fôrmas para acondicionamento dos queijos, local onde fica o tanque com água e sal para banhá-los e as caixas plásticas para guardá-los os queijos enquanto não são embalados. O queijo parmesão é armazenado por cerca de três meses antes da comercialização.

Ao dialogarmos com um dos queijeiros, a respeito da relação que o mesmo estabelece com sua atividade produtiva e o nível de auto-aceitação do trabalho que exerce, ele nos respondeu que já tentou várias vezes abandonar esse ofício, porém, essa atividade não lhe deixa desempregado, em decorrência do número limitado de profissionais que atuam nessa área na região.

Quando retornamos à seção onde é preparado o queijo, o leite já estava coalhado, no ponto de ser misturado. Neste dia eles iam fabricar o queijo parmesão. Para verificar o ponto da massa o queijeiro usou uma faca e cortou-a por cima; em seguida, convidou o ajudante de queijeiro para ajudá-lo a misturá-la, tendo o cuidado de retirar um pouco do soro da câmara, para que não transbordasse quando iniciassem a mexê-la com a lira (Instrumento utilizado para cortar a massa em camadas finas antes de começar a mexer para este processo é utilizadas a lira horizontal e a lira vertical.)



Alguns minutos depois chegou um segundo queijeiro para colaborar no processo. Bateram essa massa sem pausa por um bom tempo, aproximadamente, uma hora e meia.

A fabricação do queijo exige movimentos ininterruptos com a lira. Percebemos na fábrica visitada, a existência de poucos funcionários destinados à produção queijeira, o que não permitia que houvesse revezamento.

Embora seja um trabalho repetitivo, o mesmo não se assemelha ao trabalho parcelado, tal qual nos é apresentado no filme “Tempos Modernos” de Charles Chaplin, uma vez que os queijeiros acompanham todo o processo de fabricação, desde o coalho até a retirada do produto das câmaras refrigeradas para serem embalados.

É um trabalho braçal, pesado. Na medida em que aumenta a temperatura da caldeira, que aquece a água do tanque para cozinar o leite em banho-maria, mais pesado e difícil se torna a atividade. O ambiente alcança uma temperatura média, segundo afirmação de um dos queijeiros, de 36° a 40° graus.

Embora estando em um recinto com um barulho ensurdecedor, no momento do fabrico do queijo, os funcionários dialogavam, eventualmente, assuntos de seu cotidiano dentro e fora da fábrica.

Após encerrar o processo de mistura da massa, separam-na do soro e acondicionam placas de aço dos lados e em cima da mesma e, por não haver os pesos apropriados para pressioná-la e expulsar o soro, os queijeiros improvisam pesos colocando baldes grandes cheios de água e posteriormente, conectam uma bomba para retirar o soro do leite.

Para concluir o processo, eles entram em outra seção da fábrica, abrem a prensa e retiram das formas plásticas o queijo produzido no dia anterior, colocando-os na câmara de maturação, reservando as formas para o armazenamento dos queijos que estavam terminando de produzir. É importante salientar que esta segunda sala é refrigerada. Eles sofrem um intenso choque térmico ao deslocarem-se do ambiente de temperatura aproximada de 36° a 40° graus para um ambiente refrigerado. Logo em seguida, retornam para a sala anterior cortam a massa do queijo em pedaços e a colocam para enformar em vasilhas plásticas forradas com sacos de nylon que, segundo o queijeiro, tem a função de não permitir que o queijo grude no vasilhame e para que todo o soro restante seja expulso da massa; em seguida, colocam as formas na câmara refrigerada. Neste momento tivemos a oportunidade de dialogar um pouco mais com estes trabalhadores e identificamos que há uma rotatividade interna nas fábricas de laticínios. O ajudante de queijeiro nos relatou que iniciou seu trabalho neste laticínio como empacotador, ou seja, à medida que os funcionários adquirem experiência e confiança dentro da fábrica eles ascendem de posto. Os demais funcionários da seção do queijo nos relataram que passaram por um processo semelhante, porém em outro laticínio.

Ao encerrar o processo de fabrico do queijo, os queijeiros e ajudantes limpam o local para no dia seguinte realizarem novamente as mesmas atividades.

Algumas conclusões

Na visita à fábrica percebemos a materialização do que afirma Kuenzer (1995): o dono da empresa não se importa com o funcionário, a ele interessa o produto final que irá gerar o lucro; há, portanto, na relação entre patrão e empregado uma relação contratual entre indivíduos, perde-se a dimensão humana do trabalhador que passa a ser visto como uma mercadoria.

Antes da intensificação das inovações tecnológicas, segundo essa autora, o controle do trabalho nas fábricas, que adotavam o modo de gestão e organização do trabalho taylorista, era feito pelos capatazes, feitores ou encarregados que impunham o ritmo do trabalho. Atualmente, esse controle tem sido substituído pelo sistema de câmeras que monitora todos os espaços de produção, permitindo ao dono acompanhar e controlar todos os movimentos dos funcionários de



dentro do seu próprio escritório. Na nossa observação localizamos no escritório da indústria um monitor de televisão, usado para supervisionar as atividades na produção.

O trabalhador desprovido dos meios de produção se vê obrigado a vender sua força de trabalho e ao realizá-la acaba por submeter-se ao dono da empresa que se apropria do trabalho alheio, buscando o máximo de rentabilidade possível (MARX, 1989 P. 14). Na indústria de laticínios o funcionário não possui apenas uma função, aquela pela qual recebe o seu salário foi o que verificamos ao adentrarmos na seção de produção de queijo e encontramos o queijeiro labutando com a desnatadeira, colocando o leite para fazer manteiga enquanto aguardava o momento para a produção do queijo. Segundo o relato dos queijeiros, ao encerrar a produção de uma qualidade de queijo iniciam de imediato os preparativos para produzirem outro tipo de queijo; neste dia, não realizaram outras atividades por que era sábado, quando a demanda é menor.

A atividade produtiva do queijeiro na fábrica necessita de um logo período de aprendizado, fator que justifica a longa permanência desse profissional no laticínio.

Segundo Marx (apud Machado, 1994), a qualificação se constitui em um conjunto de habilidades físicas e mentais que possibilitam ao sujeito produzir valores. Na sociedade capitalista a qualificação se apresenta como a capacidade criativa de aumentar o valor real do trabalho.

O trabalho humano qualifica-se à medida que encontra condições de organização social propícias. No ambiente de produção do queijo, há um clima semelhante às antigas oficinas artesanais, com poucos instrumentos tecnológicos, com características do modo de gestão taylorista.

Ao depararmo-nos com semelhante situação percebemos que na sociedade capitalista, embora tenham ocorrido inúmeras mudanças quanto ao modo de produção, passando pela inserção dos maquinários e mais recentemente pela utilização de altas tecnologias, a modernização ainda divide espaço com o trabalho manufatureiro e artesanal.

Embora seja um trabalho eminentemente braçal, o trabalho do queijeiro é especializado, mão-de-obra escassa no mercado, principalmente os “bons funcionários”, Segundo o proprietário da fábrica, mesmo no período de entressafra, período em que diminui a produção do leite e por isso é obrigado a diminuir o quadro de funcionários, ele mantém os queijeiros.

O profissional queijeiro no exercício da sua atividade produtiva aplica saberes subjetivos e conscientes, por isso, baseando-nos em Machado (1994), afirmamos que esses indivíduos realizam um trabalho qualificado, em decorrência do fato de conseguirem improvisar instrumentos práticos que facilitem o desenvolvimento de seu trabalho, porém reconhecemos que embora dotado de valor explicativo e transformador o saber adquirido pelo trabalhador no exercício de sua atividade produtiva não ultrapassou o nível de senso comum pois é um saber genérico comum ao período em que está inserido e a seu ambiente. (KUENZER, 1992, p.92)

Trabalho especializado, mas não em decorrência de formação escolarizada. Um dos queijeiros dessa fábrica possui apenas a segunda série do ensino fundamental. O conhecimento necessário para o exercício desta atividade, segundo o mesmo, foi adquirido por meio da experiência, o que corrobora com o pensamento de Frigotto, (1995), o qual afirma que a desescolarização da classe trabalhadora emerge das paupérrimas condições a que está submetida, ou seja, estes sujeitos se vêem obrigados a saírem da escola muito cedo por que precisam trabalhar para auxiliar no sustento da própria família.

Não estudaram na idade regular e não se preocupam em fazê-lo na idade adulta, mesmo porque não lhes são concedidas as possibilidade de freqüentar uma escola e o incentivo necessários; o prolongamento da jornada de trabalho mantém o trabalhador dependente, não permitindo que o mesmo se instrua para que não se manifeste contra o dono da empresa (MARX, 1989). À medida que o trabalhador aumenta seu conhecimento maior se torna sua autonomia,



poder de decisão e participação política, sendo que o contrário se constitui em maior submissão desses funcionários aos engenheiros e ao dono da empresa. (KUENZER, 1992, p115)

Um número considerável de trabalhadores permanece relegado ao aprendizado apenas prático.

A prática tem demonstrado que o preenchimento dos cargos e funções na hierarquia do trabalho coletivo não é determinado pela qualificação, mas pela relação entre oferta e demanda de profissionais pelo mercado de trabalho [...] A empresa nunca dependeu da escola para preencher seus quadros, segundo suas próprias necessidades uma vez que dispõe de sua própria pedagogia; quem leva desvantagem ao ter por única alternativa o aprendizado na prática é o trabalhador, condenado à apropriação parcial e fragmentada do conhecimento. (KUENZER, 1992 p. 33)

O queijo, segundo as entrevistas, recebe um salário superior ao do ajudante e ao dos demais funcionários, mas esta é uma quantia irrisória se comparada à mais-valia obtida pelo dono da fábrica que, por possuir o capital necessário para a compra da matéria prima e do maquinário, mesmo sem deter o conhecimento de como produzir o produto, fica com a maior parcela monetária. “Deduzindo-se o custo das matérias-primas, das máquinas e do salário, o restante do valor da mercadoria constitui a mais-valia, na qual estão todos os lucros” (MARX, 1989, p. 11).

Com a inserção das máquinas nas fábricas, aumenta a instabilidade dos funcionários, uma vez que, para sua operacionalização reduz o número de pessoas e o tempo necessário para a execução da atividade. Os trabalhadores da indústria visitada, no entanto, por não refletirem ponderando estes pontos, manifestam um grande anseio pela inserção do maquinário especializado para substituir o esforço físico por eles realizado. “A máquina foi sempre o grande sonho de libertação do homem”. (BUFFA, 1997). Esta frase expressa claramente o pensamento destes trabalhadores. Quando questionamos quanto à existência de máquinas que substituíssem o esforço por eles empreendido naquela atividade, prontamente nos responderam que já existem, mas infelizmente somente em fábricas maiores.

O fato de não possuir um maior nível de escolarização aumenta a submissão do funcionário à empresa, uma vez que, segundo Kuenzer, (1995) possuí-la lhes possibilitaria um controle maior sobre seu próprio trabalho, refletindo, criando, projetando e tendo maior poder de negociação no estabelecimento dos salários e promoções.

Paradoxalmente ao supracitado nos é possível perceber que, embora não tenham o saber sistematizado segundo as normas científicas, estes trabalhadores, em se tratando de sua atividade produtiva, conhecem-na profundamente; o fabrico do queijo requer conhecimento do processo de produção, o que confere autonomia a estes trabalhadores para utilizarem a criatividade e solucionar problemas que poderão ocorrer.

Há na fábrica visitada, além da ausência do maquinário especializado, a ausência de instrumentos básicos o que obriga os funcionários, com muita criatividade, improvisarem alguns objetos, no intuito de suprirem estas carências. A este respeito afirma Kuenzer, (1992, p. 116) “[...] quando descobrem soluções e criam instrumentos, os trabalhadores desempenham funções intelectuais e fazem teoria, mesmo que de forma não sistematizada segundo as normas da ciência oficial”.

Ao acompanharmos os movimentos de um dos queijeiros da fábrica, observamos o mesmo dirigir-se a um pequeno e antigo rádio e sintoniza-lo em uma emissora evangélica para ouvir o sermão do pastor enquanto exerce a última etapa do trabalho.

A qualificação na indústria laticinista, se dá de maneira prática, o conhecimento é adquirido no chão da fábrica. Conhecimento fragmentado e dividido entre funcionários, característico das sociedades capitalistas e industriais, que implantam em suas indústrias um



processo de produção baseado na especialização. Não possibilitando a estes trabalhadores um conhecimento global de todas as etapas de produção, realizando um trabalho exaustivo e alienado.

A organização de trabalho nesse setor da indústria caracteriza-se por uma pirâmide, onde os que estão no topo são proprietários ou pessoas que possuem um maior nível de especialização. Enquanto que a base, formada pela grande massa de trabalhadores que dominam as práticas e os conhecimentos das etapas de produção, vende o único bem que possuem: a força de trabalho, em jornadas de trabalhos longos, variando entre 8 a 15 horas diárias. As condições de trabalho não são muito favoráveis, expostos a barulhos ensurcedores, a altas temperaturas, a condições insalubres e poucos qualificados.

Referências

- BUFFA, Ester. **A Educação Negada:** Introdução ao Estudo da Educação Brasileira Contemporânea/ - Pulo Nosella. 2º ed. São Paulo: Cortez, 1997 – (coleção biblioteca da educação. Serie 1. escola; V. 17)
- FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real.** São Paulo: Cortez, 1995.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau:** o trabalho como princípio educativo. 2º ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica:** as relações de produção e educação do trabalhador. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- MACHADO, Lucia Regina de Souza. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora In: MACHADO, L. R. S. **Trabalho e educação.** 2ª ed. Campinas/SP: Papirus, 1994.
- MARX, Karl. **A origem do capital:** a acumulação primitiva. Tradução de Walter S. Maia. S/L: Coleção bases, 1989.



A VIDA EM CANTO: UMA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA ENVOLVENDO O CANTO POPULAR NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

Maria da Conceição COSTA

Francisco FERNANDES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Introdução

No decorrer da história a música tem sido um instrumento de construção ideológica e cultural. Verificamos a música na Idade Média, como sendo um meio de expressão das classes mais abastadas, pois eram essas classes que exerciam o domínio na manipulação técnica da música clássica. Paralelamente, as manifestações musicais advindas do povo não apresentavam embasamentos técnicos e isso as colocavam à margem social.

Um outro fator que determina a separação das expressões clássicas e populares decorre das diferenças entre as classes que impõem situações adversas. Em uma, constata-se as expressões líricas que representavam a nobreza, já em outro ângulo, verifica-se a música enquanto manifestação popular, sendo representante da cultura plebeia. No entanto, percebe-se claramente a evolução da música no decorrer da história, para isso basta-nos olhar o desenvolver dessa expressão no último século.

Fazendo referência a esse desenvolvimento, analisemos o revestimento técnico que a música popular tem ganhado nas últimas décadas. Para tal, a literatura tem voltado o seu olhar oferecendo significativas contribuições, aprimorando seus estudos através de um considerável enriquecimento didático e teórico, com isso, trazendo para o mesmo, substantivos imprescindíveis que norteiam os estudos nessa área. Entre esses, vimos o uso das técnicas vocais voltadas para o canto popular, o uso de partituras na construção de um caráter musical, quer seja no âmbito teórico ou prático.

Dante do exposto podemos perceber que o canto popular representa o sentimento das massas descortinando suas impressões, quer seja no campo cultural, ideológico, político ou social. Segundo Diana Goulart (2000), podemos confundir a definição de canto popular, associando-o ao folclore, a cantigas de trabalho, dentre outras modalidades. Existem pessoas que o associam a músicas descomprometidas com o refinamento musical, tornando nítido um forte desconhecimento da música de músicos renomados que participam das composições populares. Sendo assim, é notório que o canto popular tem suas belezas e demarca o seu espaço dentro de determinados contextos.

Nesse sentido, reconhecendo a imprescindibilidade do canto popular, aqui socializaremos uma experiência envolvendo-o, como temática central de disseminação da cultura popular, através do projeto de extensão *A vida em canto*, desenvolvido pelo Departamento de Educação, do Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Esse trabalho relata a proposição de formação de um grupo musical (coral), como impulso inicial para que fossem oferecidas condições para uma ação contínua dessa atividade que envolve o canto popular. Aqui, justificamos a construção de projetos dessa natureza, tendo em vista fatores como a área geográfica abrangida na atualidade pelo referido Campus que envolve estados como o Ceará e a Paraíba, e a necessidade de desenvolvimento de atividades culturais já proposta pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI – 2007-2014), daí a necessidade de inserção de atividades que viessem fomentar o campo cultural na academia.

Com esse projeto, objetivamos a formação de um coral, desenvolvendo potencialidades artísticas locais, mediante o canto como expressão humana em sua dinamicidade, na perspectiva de disseminação da música regional (canto popular e folclórico) associada também à variedade



histórico-musical (canto lírico, dentre outros) que constitui nosso entorno, despertando o gosto pelo estudo da música e da expressão vocal.

Buscamos a partir desse projeto, fomentar trabalhos na área cultural, que possibilitem engajamento da comunidade acadêmica e municípios do alto-oeste e adjacências, construindo momentos de discussão e divulgação do canto como expressão regional; oportunizando a comunidade local o desenvolvimento de potencialidades artístico-culturais.

Consideramos também para a efetivação desse projeto, que envolve Pau dos Ferros e cidades circunvizinhas, a carência de atividades artístico-culturais, que envolvam a música regional, associada também à pluralidade cultural que engloba essa área artística confrontada com a constatação da inexistência de corais na região, pela própria falta de incentivo.

Esse trabalho justifica-se também pela crescente expansão da UERN, tanto na criação de cursos, como no atendimento a núcleos que funcionam em locais próximos ao *Campus*. Essa expansão implica no desenvolvimento de atividades artísticas que valorizem o potencial humano e conecte a realidade acadêmica as manifestações culturais, motivando alunos, funcionários e pessoas que queiram se engajar no projeto.

Considerando a construção de corais como espaço de discussão coletiva e formação humana, esse projeto torna-se imprescindível diante da necessidade de engajamento dos jovens, abrindo espaço para diálogos culturais e artísticos, de disseminação e valorização da cultura que possuímos. Aqui, o coral é visualizado como busca de crescimento coletivo, através do canto, como expressão humana em sua plenitude.

Aqui também enfocamos que somos pioneiros no que se refere ao primeiro coral na região alto-oeste, regido por um portador de necessidades especiais (visual), e para tanto contamos com o apoio do DAIN (Departamento de Assistência a Inclusão social) da universidade.

2. Compreendendo um pouco da constituição do Coral *A vida em Canto*

O grupo atualmente é constituído de 18 (dezoito integrantes, incluindo aqui o regente). Destes, oito são alunos de graduação dos cursos atendidos pelo *Campus*, o restante do grupo é constituído de docente da UERN, pessoas da comunidade, que tem afinidade com o canto popular e/ou já desenvolvem atividades musicais, tendo em vista o caráter extensionista que esse projeto assume.

Os integrantes do coral que não fazem parte do corpo técnico-administrativo, docente e discente da UERN, pertencem a cidades próximas ao *Campus*, como Tabuleiro Grande, Rafael Fernandes, Água Nova e São Miguel. Em sua maioria, já desenvolvem atividades artísticas em bandas de rock e em grupos pastorais religiosos. Outros, porém, participam do grupo na tentativa de adquirir conhecimentos na área musical e construir relações com a área artística.

Com esse grupo (dezoito componentes, incluindo aqui o regente), constituímos o naipe dos sopranos, dos contraltos, dos tenores e dos baixos, com uma forte predominância do grupo dos sopranos. As pessoas foram escolhidas mediante critérios, como testes vocais, em que eram analisados o timbre, a percepção musical e a afinação, dentre outros critérios, como disponibilidade, interesse pela área necessidade de vozes para a constituição dos naipes e o desenvolvimento do trabalho.

Os encontros são realizados semanalmente – toda terça feira das 13:00 as 17:00 h – em que discutimos inicialmente, conceitos básicos na área musical, como notas, acordes, timbre, vibrato e respiração, dentre outros. Posteriormente, partimos para a concomitância entre esses estudos e a operacionalização de músicas como *Luar do sertão*, *Felicidade*, *Noite Feliz*, *Tocando em frente*; *Que Nem jiló*; *Mandacaru*; *Sertão de metal* e *Samba em pré-lúdio*.

Atualmente, estamos na fase de ensaios semanais e estudos teóricos, incluindo aqui, apresentação do musical *Sertão Gonzaga: Um canto sabiá*, onde apresentamos a peça *Samarica Parteira*, de Luiz Gonzaga, finalizando-a com a apresentação de músicas populares do mesmo compositor, como *Que nem Jiló* e *Mandacaru*.



2. Nossa trajetória

Atualmente, o grupo está composto por dezoito membros, com esse grupo constituímos o naipe dos sopranos, dos contraltos, dos barítonos e dos baixos, com uma forte predominância do grupo dos contraltos. As pessoas foram escolhidas mediante critérios, como testes vocais, em que os Nos encontros realizados semanalmente, discutimos teorias na área musical, socializando idéias de teóricos, como Trein (1986), Tinhão (1991), além das idéias apresentadas nos textos de Diana Goulart (2000), riquíssimos em discussões como vocalizes, respiração, vibrato, dentre outras temáticas abordadas pela mesma. Bem como, socializamos algumas idéias disseminadas por Marcos Leite (2001), músico brasileiro, conhecido por seus trabalhos destinados ao canto. Nesses encontros, também realizamos nossos ensaios, sempre conectados a discussões sobre aspectos relativos a regência, como pausa, compasso e acordes. candidatos a membros do coral seriam avaliados mediante critérios técnicos, como timbre, percepção musical e afinação, dentre outros critérios, como disponibilidade e interesse.

O repertório por nós selecionado contempla músicas populares, sempre tendo a preocupação de respeitarmos as composições musicais, contextualizando as músicas escolhidas. Esse repertório se constitui a partir de músicas, como *Luar do Sertão*, interpretada por tantos nomes da música popular brasileira, como *Luiz Gonzaga, Roberta Miranda, dentre outros, Felicidade, de Lupcínio Rodrigues, Sertão de Metal (Ciro e Léo Batista), Noite Feliz*, canção compreendida entre tantas nações, sempre fazendo jus a datas comemorativas como o natal, *Tocando em frente (Almir Sater), Xote das meninas, de Luiz Gonzaga e Que nem jiló (Luiz Gonzaga)*, propiciando momentos de interpretações solo nos encontros, tendo sempre o canto popular como objeto de estudo.

Apresentamos nosso repertório em vários eventos, dentre eles, no auditório do CAMEAM, por ocasião da II SETEPE (Semana de Teorias e Práticas Educativas), no dia 26/03/08, evento realizado pelo departamento de Educação. Também apresentamos na VIII SECARF (Semana de Educação, Cultura e Artes) em Rafael Fernandes. Participamos do XVIII FALE (Fórum Acadêmico de Letras), em 12/10/2008, evento nacional coordenado pelo curso de Letras. Participamos também do FESTUERN (Festival de Teatro da UERN) em Mossoró, no dia 18/10, em que socializamos parte do nosso repertório.

Atualmente, nos encontramos na fase de realização de oficinas de teatro como parte da formação do grupo, bem como, para montagem de peças para a efetivação do musical: “*Sertão Gonzaga: Um canto sabiá*”, um musical idealizado pelo próprio coral, em homenagem a Luiz Gonzaga, como retribuição ao grande compositor e divulgador da música popular brasileira. Aqui, enfatizamos que nesse musical apresentaremos a peça: *Samarica parteira*, do próprio Luiz Gonzaga, que será representada pelo próprio coral, intercalada por músicas do compositor nordestino, como Que nem jiló e Xote das meninas. Essas oficinas estão obedecendo ao seguinte cronograma:

Encontramos dificuldades tanto para conciliar horários de trabalhos, com horários de estudos dos alunos da graduação. Aqui, ressaltamos a dificuldade de desenvolvermos trabalhos artísticos, ainda pouco valorizados pela própria comunidade acadêmica, bem como, a necessidade de maiores incentivos para a participação dos membros no coral.

- ✓ 1^a oficina: maio/08
- ✓ 2^a oficina: maio/08
- ✓ 3^a oficina: maio/08
- ✓ 4^a oficina: junho/08



Aqui ressaltamos também que, a consolidação de projetos dessa natureza se constitui um dos grandes desafios para nós, diante da pouca valorização e priorização de atividades artísticas.

3. O que pretendemos

Fomentar trabalhos na área cultural, que possibilitem engajamento da comunidade acadêmica e municípios do alto-oeste e adjacências, constitui uma das nossas perspectivas.

A intenção é propiciar momentos de disseminação do canto popular como cultura pouco valorizada na região. Para tanto, estamos, como previsto no projeto inicial, envolvendo várias categorias (discentes, docentes, técnico-administrativos e pessoas da comunidade) através de critérios previamente estabelecidos.

Buscamos construir momentos de discussão e divulgação do canto como expressão regional, priorizando o canto popular como representação da expressão regional.

Nesse sentido, oportunizamos a comunidade local o desenvolvimento de potencialidades artístico-culturais, tendo contato com experiências tanto de acadêmicos quanto de pessoas da comunidade, sentindo-nos na competência de possibilitarmos momentos de desenvolvimento dessas potencialidades voltadas ao canto popular.

Redimensionar posturas e comportamentos que devem ser seguidos no trabalho em equipe, como ajuda mútua, respeito às regras e aos limites e, principalmente, a consciência de que o resultado do todo é muito mais importante do que trabalhos isolados também se constitui um dos nossos propósitos. A dinâmica do trabalho coletivo do coral pretende além de trabalhar conteúdos específicos referentes a posturas e a técnicas vocais, evocarmos a necessidade de construção de valores necessários a uma convivência grupal harmoniosa.

Nos propomos posteriormente, a montarmos projetos extensivos ampliando o projeto inicial, atendendo grupos específicos como a terceira idade e crianças, mediante iniciativas do Departamento de Educação, do qual fazemos parte como docente. Para tanto, contamos com o apoio do conservatório de Música do *Campus* Central (UERN), tendo em vista que este já desenvolve atividades artísticas referentes à música.

Aqui ressaltamos também que, a consolidação de projetos dessa natureza se constitui um dos grandes desafios para nós, diante da pouca valorização e priorização de atividades artísticas.

4. E assim avaliamos nosso trabalho

A avaliação, por se constituir parte do processo contínuo de amadurecimento e construção de grupos em processo formativo, aqui lançamos mão de um trabalho que é constantemente analisado.

Na tentativa de analisarmos o andamento das atividades desenvolvidas a cada encontro realizado, avaliamos o encontro passado tentando encontrar possibilidades de melhorias diante das dificuldades encontradas.

Para tanto, utilizamos instrumentos como atas de memórias dos encontros, bem como, analisamos a repercussão e aceitação do trabalho tanto por parte do *Campus*, como por parte dos envolvidos diretamente nas atividades desenvolvidas semanalmente nos encontros aqui previstos. Elaboramos o encontro posterior e refletimos sobre critérios como disponibilidade, assiduidade, compromisso e envolvimento dos coralistas no projeto.

Referências Bibliográficas

GOULART, Diana. **Por todo o canto**. Rio de Janeiro: Editora dos autores, 2000.



LEITE, Marcos. **Canto popular brasileiro**. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 2001.

TINHORÃO, José Ramos. **Pequena história da música popular**. 6 ed. São Paulo: Art Editora, 1991.

TREIN, Paul. **A linguagem musical**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.



O TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA: CONCEPÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR.

Maria da Luz Duarte Leite SILVA

Maria Eliete de Queiroz

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

A pesquisa que ora apresentamos centra seu foco em como se dá o trabalho com os gêneros textuais nas aulas de língua materna no Ensino Médio da “Escola Estadual Josefina Xavier”, Lucrécia/RN. O objetivo geral do nosso trabalho é analisar como o professor encaminha o ensino de língua portuguesa com os gêneros textuais que circulam nas salas de aula do ensino médio.

Para respaldar esta pesquisa, discutimos a teoria à luz de teóricos como: Bezerra (2005) que trata do ensino de língua portuguesa, considerando o contexto teórico-metodológico, Marcuschi (2005) quando trabalha a relação gênero e ensino em sua funcionalidade, Lopes-Rossi (2003) que estuda os gêneros em seqüência didática, Bakhtin (1992) com o estudo da noção dos gêneros do discurso, dentre outros que trabalham com esta temática.

A metodologia deste trabalho se caracteriza como uma abordagem de pesquisa qualitativa, uma vez que não interessa apenas a quantidade de dados colhidos, mas as questões particulares do universo pesquisado que buscam atribuir sentidos e apreendê-los no contexto do espaço escolar. A pesquisa se efetivou na “Escola Estadual Josefina Xavier” no município de Lucrécia/RN.

1- Gêneros textuais e o ensino de língua materna

Ao trabalhar com os gêneros no ensino de língua materna devemos priorizar nesse estudo todos os elementos definidores de um determinado gênero: o conteúdo, a organização estrutural, as marcas lingüísticas, a funcionalidade, o estilo, a composição. Todos esses elementos são necessários para que o ensino da leitura e da escrita se efetive de forma a desenvolver a competência leitora e escritora dos educandos. Assim sendo, o ensino desse objeto não se restringe apenas ao conteúdo ou aos aspectos formais. Compreendemos que quando o ensino de gênero é entendido como ação, possibilitará ao discente o desenvolvimento também da função comunicativa.

Marcushi (2005, p.32) explicita a noção de gênero confirmado o nosso pensamento:

Na noção de gênero textual predomina os critérios de ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade, sendo que os domínios discursivos são as grandes esferas da atividade humana em que os textos circulam.

O trabalho com os gêneros na escola deverá desenvolver os critérios de ação prática para a sua circulação, para tanto deve considerar a sua funcionalidade nas diversas esferas da atividade humana no processo discursivo da ação humana

As concepções expostas pelos PCN – v. 2 (1999) são para subsidiar o processo ensino/aprendizagem dos gêneros que circulam na sala de aula para que o educando interaja com o conhecimento, através do texto como unidade de ensino, e possa atuar nas esferas sociais de



que faz parte. Assim, ser capaz de posicionar-se criticamente, nas situações cotidianas, de acordo com as suas ações nas diversas atividades de que faz parte. Se levarmos em conta a diversidade de formas dos discursos, iremos crer que o estudo de gêneros deve estar presente na sala de aula.

Pinto (2005 p.57) vem elucidar a questão discutida reafirmando:

O enfoque deve ser mais enfatizado no ensino fundamental e durante todo o ensino médio, a fim de que os alunos, a partir da situação em que estiverem inseridas, aprendam a transmitir o conteúdo numa estrutura adequada e de acordo com determinadas seqüências lingüísticas.

Para que isso ocorra, a escola precisa promover atividades que envolvam o aluno no processo de construção dos discursos adequando o saber empírico do aluno ao saber escolar. Nesse sentido, Marcuschi (2005 p. 10) considera que “não se ensina um gênero como tal e sim trabalha com compreensão de seu funcionamento na sociedade e na sua relação com os indivíduos situados naquela cultura e suas instituições”.

O ensino dos gêneros textuais na escola pode se dar através da prática de seqüências didáticas. Podemos defini-las como metodologias que tem a finalidade de proporcionar ao aluno estratégias de leitura, escrita e análise lingüística pelo professor realizadas seguindo as etapas para a produção de um gênero, as seqüências realizam ordenadamente os passos que o professor deve seguir, ajustando-se ao progresso das aulas.

Como conjunto de atividades escolares organizadas, em torno de um gênero textual, seja ele oral ou escrito, a seqüência didática contribui para a realização de o trabalho com gênero que leva em conta a comunicação em um contexto real, por isso é que essa metodologia é de grande importância no desenvolvimento de um ensino/aprendizagem produtivo.

Na convivência social, as pessoas, quando produzem textos, consideram, mesmo que inconsciente, a situação em que o texto será produzido ou recebido. A finalidade de trabalhar com seqüência didática proporciona ao educando um procedimento sistematizado na realização das atividades propostas.

Os gêneros são mencionados como criação coletiva e o uso na sala de aula contribuirá para um ensino articulado às práticas de linguagem do educando. Acreditamos que se assumirmos essa postura estaremos proporcionando ao ensino de Língua Materna possibilidades do educando em desenvolver suas competências e habilidades, de modo que possa confrontar suas opiniões, aplicar as novas tecnologias, desenvolver o uso eficiente da linguagem. Dessa maneira, o aluno estará preparado para desempenhar na sociedade as suas funções nas atividades humanas.

O uso dos gêneros no ensino médio deve preparar o aluno para sua cidadania e para o mundo do trabalho em conformidade com os PCN – v. 2 (1999, p.125), quando afirmam:

As mudanças qualitativas para o processo de ensino/aprendizagem no nível médio indicam a sistematização de um conjunto de disposições e atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar argumentar, negociar significados, cooperar de forma que o aluno possa participar do mundo social incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos.

Com efeito, não se pode negar que o ensino dos gêneros em sala de aula vem surgindo com mais freqüência atualmente. Com os gêneros textuais, a escola possibilitará desenvolver o letramento do aluno. Sabemos que o letramento não está presente apenas na escola, mas em toda sociedade. Diante disso, se trabalhamos os gêneros estamos desenvolvendo o processo de letramento, possibilitando o exercício da cidadania.

A partir disso, acreditamos que o ensino com base nos gêneros estará proporcionando o desenvolvimento intelectual do educando, pois conforme anuncia Marcushi (2005, p.25)



“quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não simples modo de produção textual”.

Schneuwly e Dolz (2004, p.11) apresentam a importância do ensino de gênero como paradigma norteador do ensino aprendizagem, afirmando “ainda que a unidade de trabalho seja o texto, é necessário que se possa dispor tanto de uma descrição dos elementos seculares e constitutivos do gênero, quanto das particularidades do texto selecionado”.

Nesse sentido, acreditamos que a escola tem o papel de organizar e sistematizar o saber, por isso deve proporcionar subsídios pedagógicos que viabilizem ao educando condições para interagir em sociedade, como ser capaz de agir ativamente na construção da cidadania para isso, Cristóvão e Nascimento (2006, p.49) apontam que:

[...] o ensino de línguas deve formar para a maestria em relação aos modelos preexistentes, mas também deve, progressivamente, e explorando a reflexividade dos alunos desenvolverem sua capacidade de descolamento, de transformação dos modelos adquiridos.

Sob essas perspectivas, as práticas de leitura, produção e análise lingüística, devem ser trabalhadas em uma abordagem contextual, uma vez que preparar para a cidadania requer que se busque um ensino funcional, com base no trabalho com os gêneros na sala de aula.

A escola é vista como um lugar por excelência sistematizadora do conhecimento, e que este se dá em um ato discursivo, a escolha de um gênero favorecedor desse processo, deve ser realizada de acordo com os diferentes elementos que faz parte do contexto, entre eles: o produtor do texto; o interlocutor; a finalidade; o contexto de produção e circulação. O PCN (2001, p.36) aponta que “ao invés de organizar o ensino em unidades formatadas em texto, tópicos de gramática e redação, fechadas em si mesmas de maneira desarticulada, as atividades propostas no ambiente escolar devem considerar as especificidades de cada uma das práticas de linguagem”.

Para atender as propostas de ensino contempladas no PCN, devemos considerar as características dos alunos, suas necessidades, não esquecendo da funcionalidade do gênero. Marcuschi (2005, p. 32) discute que “em certo sentido, é esta idéia básica que se acha no centro do PCN – v. 2 (1999), quando sugerem que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos”. Com base nessa perspectiva de ensino, consideramos a prática de gênero textual como ferramenta indispensável de um fazer reflexivo e transformador.

Compreendemos que preparar o aluno para o exercício da cidadania é uma ferramenta indispensável para a formação do educando, dessa maneira, proporcionar o conhecimento sobre os gêneros e suas formas de uso permite ao aluno interagir de forma produtiva na sociedade.

O PCN – v. 2 (1999, p.29) vem ampliar esses dizeres afirmando:

O currículo, enquanto instrumento da cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva.

O estudo de gêneros textuais no ensino médio com base no PCN possibilitará desenvolver as competências apontadas pela UNESCO, que são conhecidas como eixos estruturadores da educação na sociedade contemporânea: apreender a conhecer, fazer, viver, a ser. Os gêneros são construtos que desenvolvem as ações cotidianas e a sua aplicabilidade, apresenta-se como um paradigma funcional no ensino escolar. Percebemos que este estudo está contemplado no PCN – v. 2 (1999, p. 34) “aprender a conhecer garante o aprender a aprender



constitui o passaporte para a educação permanente, na medida em que fornece as bases para continuar aprendendo ao longo da vida".

Ao optar pelo trabalho com o gênero textual, principalmente no ensino de língua materna o professor estará propiciando ao educando o acesso a uma diversidade de enunciados concretos que a sociedade demanda, propiciando com isso o desenvolvimento de habilidades que venham a favorecer essas práticas significativas de linguagem.

Assim, o PCN vem contribuindo como itinerário que possibilita um novo olhar para o processo de ensino, propondo que no processo de leitura e produção de textos, o professor procure partir da realidade social do aluno. O PCN – v. 2, Ensino Médio (1999, p. 11) reafirma “isso quer dizer que ele é parte da formação que todo brasileiro jovem deve ter para enfrentar a vida adulta com mais segurança”. Para darmos segurança ao nosso aluno precisamos proporcionar conhecimentos que sirvam para seu crescimento pessoal e social.

2. Concepção de gênero textual e o trabalho docente no ensino de Língua Materna.

A análise a seguir será guiada pelas questões apresentadas no questionário vejamos:

- Qual a sua concepção de gêneros textuais?

Professor “A”

São textos materializados encontrados em nosso cotidiano, onde apresentam características comunicativas definidas por seu estilo, função e seu conteúdo.

Professor “B”

É uma classificação textual que engloba um conjunto de características específicas, por exemplo, o gênero das memórias, são textos que recuperam uma época com base em lembrança, ele possui características e peculiaridades.

O professor “A” tentou conceituar gênero e, portanto não respondeu a primeira pergunta, mas mesmo assim o seu conceito se assemelha às teorias discutidas nesta pesquisa. A definição apresentada por ele está em consonância com a noção de gênero defendida por Bakhtin (1992) na qual o gênero é visto como algo concreto, que surge da interação social no processo de comunicação. Quando o professor diz que são textos materializados em nosso cotidiano, ele mostra que os gêneros devem ser considerados como ações discursivas, que servem para diferentes situações de uso social.

Dante disso, podemos dizer que os gêneros não são apenas textos materializados encontrados em nosso cotidiano, como mostra o PA. É tão importante que são necessários para efetivação da interlocução humana, conforme reforçado por Bakhtin (1992) a linguagem se materializa mediante o processo de enunciação.

O enfoque dado à interlocução humana vem reforçar a importância de conhecermos o que é gênero textual, e se o professor for conhecedor da característica interlocutiva, o aluno, poderá se apropriar das características lingüísticas e discursivas dos gêneros em que se deparam no seu cotidiano, nas diversas situações comunicativas reais. A concepção deste professor respalda-se na idéia de gênero como texto materializado com características particulares, levando em conta a função comunicativa.

Com a resposta do professor “B”, podemos inferir que o mesmo não apresenta uma concepção de gênero bem definida, porque se restringe a um único gênero (memórias), limitando-se a características e peculiaridades do mesmo. Não há na sua fala a indicação de que os gêneros são todas as nossas ações colocadas em práticas.



Compreendemos que o gênero textual amplia a perspectiva formal, apresenta características específicas, definidas por seu estilo, função e conteúdo, ou seja, são nossas ações lingüísticas concretas realizadas em um processo sócio-comunicativo, consequentemente constituem em textos que têm por finalidade concretizar as situações interlocutivas. Esta concepção está em conformidade com a teoria de gênero de Marcuschi (2005) quando afirma que esse construto é definido por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas particularidades lingüístico-estruturais. Nesse sentido, fica evidente que, só através dos gêneros atuamos como humanos diante do outro, de nós mesmo e do mundo. Por isso, como sistematizadora e propulsora do saber, a escola deve respaldar-se em um paradigma de ensino que leva o docente a desenvolver um trabalho eficaz, transformador de uma dada realidade.

2.1 - A prática do professor de língua materna com gênero textual nas aulas de leitura.

- Que gêneros são explorados nas suas aulas de leitura?

Professor “A”

<i>Artigos</i>	<i>Propaganda</i>
<i>Cartas</i>	<i>Anúncios</i>
<i>Bilhetes</i>	<i>Redação escolar</i>
<i>Avisos</i>	

Professor “B”

<i>Conto</i>	<i>Artigos</i>	<i>Avisos</i>	<i>Piadas</i>
<i>Receita</i>	<i>Cartas</i>	<i>Rótulos</i>	<i>Anúncios</i>
<i>Romance</i>	<i>Bilhetes</i>	<i>Propaganda</i>	<i>Manchetes</i>

Redação Escolar

Tanto o professor “A” quanto o “B”, apontaram em suas respostas uma diversidade de gêneros trabalhados. Vemos que os mesmos citaram vários gêneros em comum, como: artigo, propaganda, redação escolar, anúncios, cartas, bilhetes, avisos. Os gêneros são diversos e estão em conformidade com o quadro dos gêneros sugeridos pelos PCN, que indica a necessidade do educador possibilitar o acesso de gêneros variados, de modo que o educando saiba utilizá-lo no processo comunicativo.

Para tanto, não basta que o professor leve para a sala de aula uma grande diversidade, mas que seu ensino seja efetivado considerando as práticas comunicativas, a sua socialização, e a inserção prática no processo interlocutivo. De acordo com Bronckart (1999), o gênero deve ser compreendido como um mecanismo fundamental de socialização de inserção prática nas atividades comunicativas humanas, por isso é que cabe ao professor criar condições para que os gêneros trabalhados contribuam para execução de atividades pedagógicas produtivas. Lopes-Rossi (2002), mostra que é por meio dos gêneros discursivos que as ações lingüísticas incorporam-se nas atividades dos alunos.

- Que gêneros são explorados nas suas aulas de produção de texto?

Professor “A”

<i>Artigos</i>	<i>Propaganda</i>
<i>Bilhetes</i>	<i>Redação Escolar</i>

*Professor "B"*

<i>Conto Artigos</i>	<i>Bilhetes Avisos</i>	<i>Propagandas Redação Escolar</i>	<i>Crônicas Poemas</i>	<i>Notícias</i>
--------------------------	----------------------------	--	----------------------------	-----------------

Observamos que apesar dos professores terem listados vários gêneros, há um recorte, ou variação em se tratando, dos gêneros citados nas aulas de leitura, levando-nos a acreditar que há uma separação entre o ensino de leitura e a produção de textos de gêneros diferentes. Conforme Dolz e Schneuwly (1996) a autonomia do aluno no percurso de leitura e produção de texto é uma consequência da aquisição do funcionamento da linguagem no processo comunicativo.

Através dos gêneros agimos interlocutivamente, nos posicionamos criticamente, interagimos uns com os outros e com o mundo, por isso é que a escolha do gênero em sala de aula deve ser feita com cautela, pois há gênero que apesar de ser usado oralmente está imbuído em sua composição a escrita, como é o caso do discurso oral.

Ao explorar um gênero em sala de aula, o professor deve ter o objetivo claro para o que pretende trabalhar e que seja resultado de decisões didáticas com concepção teórico-metodológica bem definida voltada para o processo ensino-aprendizagem.

O professor deve ter o cuidado de ter o seu objetivo de ensino bem definido em conformidade com Lopes-Rossi (2006) quando afirma que não devemos oferecer apenas modelos para serem reproduzidos pelos alunos, mas sim, dar-lhes oportunidades de desenvolver sua competência comunicativa pela aquisição das características intrínsecas do gênero estudado.

Considerações finais

Este trabalho apresenta a concepção dos professores no que se refere à noção de gênero textual e a forma de abordá-los no ensino de leitura e produção textual, por isso analisamos o trabalho com as seqüências didáticas, a compreensão desse construto e o seu ensino na sala de aula. Verificamos que há necessidade desses professores compreenderem teoricamente o que seja o gênero textual e o trabalho com seqüência didática, embora em seus discursos apresentem indícios desse assunto, há lacunas a serem preenchidas para acontecer de fato a prática social da leitura e da escrita na escola.

Dante disso, podemos dizer que os PCN de língua materna ainda não são entendidos por esses professores, uma vez que é elencado por esse documento que o ensino deve partir de um gênero textual. A concepção de gênero e de seqüência didática revelada por PA e PB é insatisfatória, consequentemente, o encaminhamento de ensino dos gêneros em sala de aula não proporciona atividades discursivas que sirvam para as variadas situações interlocutivas em que o aluno se depara no seu meio social e cultural.

Os resultados apontaram que o trabalho com gênero precisa ser redirecionado, considerando a sua funcionalidade, os seus aspectos sócio-lingüísticos e discursivos no desenvolvimento da competência leitora e escritora dos alunos. Para efetivação dessa tarefa, os professores, bem como a escola, precisam compreender melhor o que são os gêneros e o seu processo de transposição nas aulas em que o texto é o objeto de ensino e aprendizagem.

Referências

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BENTES, A. C. **Linguagem:** práticas de leitura e escrita, v. 2, livro do estudante São Paulo: Global: Ação educativa assessoria. Pesquisa e informação, 2006.



BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teóricos – metodológicos. In: DIONISIO A. MACHADO. A. R. BEZERRA, M. A. **gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio: Linguagem códigos e suas tecnologias Brasília, 1999.

_____ **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio: Linguagem códigos e suas tecnologias Brasília, 2001.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, texto e discurso**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

CRISTOVÃO, V. L. L. e NASCIMENTO, E. L. N. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, A. M. (org) **Gêneros textuais reflexões e ensino**. Rio de Janeiro. Lucerna 2 Ed. 2006.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. Gêneros e Progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência francófona. In ROJO, H: R. **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo EDUC. Campinas: Mercado de Letras 1996.

DOLZ, J. NOVERRAZ, M. SCHNEUWLY, B Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. (colaboradores). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

KLEIMAN, A. B. (org). **Os significados do letramento**: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 5. ed. Campinas: SP. Mercado de letras, 1995.

LOPES – ROSSI, M. A. G. O desenvolvimento de habilidades de leitura e produção de textos a partir de gêneros discursivos. In: LOPES – ROSSI, M. A. G. **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté – SP: Cabral editora e livraria universitária, 2002.

MARCUSCHI. B. **O texto e o texto escolar**. In: IV SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA, ESTRANGEIRA E DE LITERATURA. Março, 2005, Campina Grande-PB.

PINTO, J. P. Pragmática. In: MUSSALIN, F. BENTES, A. C. **Introdução à linguistica**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001.

SCHNEULY, B. &. DOLZ, J. **Os gêneros escolares**: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. 1996. (tradução ROXANE, H. R. ROJO).



EMPREENDEDORISMO E MERCADO DE TRABALHO: UM RESGATE DO PENSAMENTO DE SCHUMPETER

Maria das Graças de Queiroz MAIA

Cleuma Maia de SOUZA

Sidnéia Maia de Oliveira REGO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

1. Considerações relevantes sobre empreendedorismo

Há várias abordagens sobre empreendedorismo, propostas por pesquisadores de diferentes campos do conhecimento, como os economistas e comportamentalistas que utilizam os princípios de suas próprias áreas de interesse para construir o conceito. No entanto pode-se atribuir aos economistas o pioneirismo por identificar no empreendedorismo um elemento útil à compreensão do desenvolvimento. Sendo de fundamental importância também, as contribuições dos comportamentalistas que tentaram compreender o empreendedor como pessoa, dando ênfase as suas características intrínsecas. Atualmente, o assunto está em processo de expansão para quase todas as disciplinas, sendo inclusive considerada um tema transversal.

Será demonstrado a seguir como o pensamento econômico em relação ao tema evoluiu até os dias atuais.

Adam Smith (1776 *apud* GOMES 2005) refere-se ao empreendedor como alguém que tem como finalidade produzir dinheiro, sendo um proprietário capitalista, um fornecedor de capital, concomitantemente um administrador situado entre o trabalhador e o consumidor.

Um dos primeiros economistas a tratar o tema mais especificamente foi Jean-Baptiste Say, autor da célebre Lei de Say, para o qual a noção de que "a oferta cria sua própria demanda", esta lei baseia-se na hipótese de que todos os rendimentos gerados no processo de produção são canalizados para a compra de bens e serviços produzidos pela indústria. Para Schumpeter (1982) essa lei prevalece na ausência de desenvolvimento econômico, segundo ele o empresário é um agente econômico racional e dinâmico que age num universo de certezas.

A concepção que Say que define o empreendedor como alguém que inova e é agente de mudanças, permanece até hoje. Mas foi Schumpeter quem deu projeção ao tema, associando definitivamente o empreendedor ao conceito de inovação e apontando-o como o elemento que dispara e explica o desenvolvimento econômico. Ou seja, ele verificou que a inovação está ligada ao empreendedorismo.

Schumpeter (1982) assenta as bases de seu raciocínio na inovação. Visa ir além da mera história da economia e de especulações teóricas abstratas. Para tal, utilizou do chamado fluxo circular de produção. Intenta relacionar desenvolvimento econômico com câmbios endógenos e intermitentes na produção de bens e serviços.

Esse fluxo circular é uma teoria econômica do equilíbrio geral. Em outros termos, analisa a questão da produção ser uma atividade contínua, sendo que os agentes econômicos repetem e fazem previsões acerca de sua produção e vendas. É uma teoria estática que não contempla ciclos e rupturas. A teoria de Schumpeter (1982), ao contrário, prevê a mudança, através de inovação, principalmente, por meio da "destruição criativa", induzida pelo empreendedor, primeiramente pela introdução de um novo bem ou de uma nova qualidade de bem. Em seguida a introdução de um novo modelo de produção, ou seja, um método ainda não verificado pela experiência naquele ramo produtivo em que tal introdução é realizada e que não decorre



necessariamente de qualquer descoberta científica, mas que pode simplesmente consistir em um novo método de tratar comercialmente uma mercadoria.

Na seqüência, a abertura de um novo mercado. Posteriormente, a conquista de uma nova fonte de oferta de matérias-primas ou de bens semi-manufaturados, mais uma vez independente do fato de que essa fonte já exista ou tenha que ser criada.

Finalmente, a fundação de uma nova empresa de qualquer indústria, como a criação ou a ruptura de uma posição de monopólio. Destaca-se que o autor demonstrou o quanto importante é o papel do empreendedor e inovação dentro da economia moderna.

3.1. Desenvolvimento econômico e empreendedorismo

Para Schumpeter (1982), o desenvolvimento econômico processa-se auxiliado por três fatores fundamentais: as inovações tecnológicas, o crédito bancário e o empresário inovador. O empresário inovador é o agente capaz de realizar com eficiência as novas combinações, mobilizar crédito bancário e empreender um novo negócio.

O empreendedor não é necessariamente o dono do capital (capitalista), mas um agente capaz de mobilizá-lo. Da mesma forma, o empreendedor não é necessariamente alguém que conheça as novas combinações, mas aquele que consegue identificá-las e usá-las eficientemente no processo produtivo, conforme define Elliott (1988 *apud* SOUZA 1999) que o desenvolvimento econômico é de outra natureza. Ele deriva de novas combinações dos fatores de produção e de mudanças revolucionárias e irreversíveis da função de produção agregada. Sua compreensão implica o conhecimento de tais mudanças a como elas ocorrem.

Essas mudanças revolucionárias ocorrem precisamente no âmbito da produção e não do consumo. Para Schumpeter (1982), é o produtor que, via de regra, inicia a mudança econômica, e os consumidores são educados por ele, ou seja, são induzidos a querer coisas novas, ou que diferem em um aspecto ou outro daquelas que tinham o hábito de consumir.

Schumpeter (1982) nega a importância das alterações dos gostos dos consumidores para deslocar a função de produção para um novo patamar. Constituem simples adaptação e não um processo de desenvolvimento.

O desenvolvimento segundo Souza (1999) deriva de mudanças revolucionárias que alteram de maneira incisiva a situação anterior, como foi o caso no século XIX, das ferrovias que substituíram as diligencias ou do carvão coque e da máquina a vapor deslocando o carvão vegetal e a energia hidráulica.

Nos dias de hoje pode-se identificar essas mudanças revolucionárias ou inovações tecnológicas no incrível avanço dos modelos de telefones celulares, por exemplo. Atualmente, aparelhos sem *display* colorido, câmera fotográfica embutida e comando e discagem por voz já estão, de certa forma, obsoletos. A internet seria outro exemplo desse tipo de mudança irreversível, bem como todo aparato tecnológico que a cerca, com hardwares e softwares cada vez mais avançados, os sistemas bancários automatizados também é um exemplo entre muitos outros que fazem parte do nosso cotidiano e muitas vezes nem percebemos a mudança de paradigma que estamos passando ocasionada pelas inovações destes empresários empreendedores.

Schumpeter (1982) define as “novas combinações” como as empresas, e os indivíduos capazes de realizá-las como “empreendedores”. Assim, o empreendedor não é o gerente ou diretor da firma que dirige um negócio estabelecido, mas um líder que toma iniciativa, tem autoridade e faz previsão. O empresário não é um técnico nem um financista, mas um inovador. Os empresários não constituem uma classe social como os capitalistas e os operários, dado que ser um empresário não significa ter uma profissão permanente.

Percebe-se que para Schumpeter os seres humanos tendem a repetir seus modelos, o que, em muitos casos, tem influência na motivação para alguém ser empreendedor.



Partindo dessa afirmativa pode-se relacionar que quanto mais o sistema de valores de uma sociedade referenciar positivamente a atividade empreendedora, maior será o número de pessoas que tenderão a optar por empreender.

Mesmo tendo vários pesquisadores, de diversas áreas de atividades dando suas contribuições ao fenômeno empreendedorismo até hoje, não foi possível estabelecer cientificamente um perfil psicológico do empreendedor, devido às inúmeras variáveis que concorrem na sua formação. Assim, para Dolabela (2006) o perfil do empreendedor certamente será diferente em função do tempo que está no mercado, da experiência, da região de origem, do nível educacional, da religião, da cultura familiar, etc.

Segundo Dolabela (2006) tudo indica que o empreendedorismo — mesmo na era da globalização — é um fenômeno regional, na medida em que a cultura, as necessidades e os hábitos de uma região determinam comportamentos.

3.2. Cenários e perspectivas do mercado de trabalho

Em função dos novos desafios que a cada dia se apresentam tanto na esfera da vida pessoal, quanto profissional, a necessidade de conciliar o mundo do trabalho e da produção com o prazer da realização humana parecem cada vez mais distantes um do outro.

Essa constatação origina-se entre outros fatores, das mudanças que estão ocorrendo no mundo do trabalho. Segundo Antunes (2007) o capitalismo contemporâneo, com a configuração que vem assumindo nas últimas décadas, acentua sua lógica destrutiva, a partir de algumas tendências apontadas pelo autor:

- O padrão produtivo taylorista e fordista vem sendo crescentemente substituído ou alterado pelas formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas, das quais a chamada acumulação flexível e o modelo japonês toyotismo são exemplos;
- O modelo de regulação social-democrático, que deu sustentação ao chamado estado de bem-estar social, em vários países centrais, vem também sendo solapado pela (des)regulação neoliberal, privatizante e ante social.

Neste cenário descrito por Antunes (2007) a consequência mais imediata sentida pela *classe-que-vive-do-trabalho* é a precarização dos vínculos de trabalho, bem como de suas condições estruturais, sem paralelos em toda era moderna.

Os desdobramentos são apresentados a partir da redução do proletariado fabril estável, que se desenvolveu na vigência do binômio taylorismo/fordismo e que vem diminuindo com a reestruturação, flexibilização e desconcentração do espaço físico produtivo, típico da fase do toyotismo.

Antunes (2007) acrescenta ainda, como consequência dessa mudança no mundo do trabalho, os terceirizados, subcontratados, *part-time*, entre tantas outras formas assemelhadas, que se expandem em inúmeras partes do mundo. Inicialmente, esses postos de trabalho foram preenchidos pelos imigrantes, mas hoje sua expansão atinge também os trabalhadores especializados e remanescentes da era taylorista-fordista.

Em busca de uma nova lógica social Antunes (2007) aponta algumas alternativas essenciais, entre elas: propõe a alteração da lógica societal, ou seja a produção deve ser prioritariamente voltada para produzir valores de uso e não valores de troca; a produção de coisas socialmente úteis deve ter como critério o tempo disponível e não o tempo excedente, que preside a sociedade contemporânea. O autor acrescenta ainda, que é preciso empreender mudanças e resistências que, no plano imediato, incorporem as aspirações nascidas no interior da vida cotidiana da *classe-que-vive-do-trabalho* e por fim reinventar um projeto social que resgate os valores essenciais da humanidade.



O empreendedor emerge neste cenário como um agente de mudanças, não estando ligado apenas ao contexto empresarial, o tema transborda a empresa estando vinculado à todas atividades humanas.

Outro autor que colaborou nessa descrição do cenário atual do mercado de trabalho foi o futurista Alvin Toffler, seus livros aparecem a cada dez anos e delineiam saltos tecnológicos necessários à sobrevivência na década seguinte.

Em sua obra da década de 1980 *The Third Wave - A terceira Onda*, o autor afirma que a história da humanidade pode ser dividida em “ondas”.

Segundo Toffler (1980) a primeira foi a agricultura. Até o fim do século XIX, todas as economias eram agrárias. Na década de 1890, por exemplo, cerca de 90% das pessoas estavam empregadas em trabalhos relacionados com a agricultura. A segunda onda foi a industrialização. Do final do século XIX até os anos de 1960, a maioria dos países desenvolvidos passou de sociedades agrárias para sociedades baseadas em máquinas. A terceira onda chegou nos anos de 1970 e está baseada na informação. Toffler (1980) considera estas ondas essencialmente como revoluções, nas quais, “modos de vida” são inteiramente descartados e substituídos por novos.

Pode-se perceber que com a segunda onda, por exemplo, mudou totalmente a vida dos artesãos à medida que se adaptaram à vida nas fábricas. E a terceira onda está eliminando cargos industriais de baixa qualificação e, ao mesmo tempo, criando abundantes oportunidades de trabalho para especialistas técnicos cultos e qualificados, profissionais liberais e outros “trabalhadores do conhecimento”.

O papel empreendedorismo no cenário atual

Dadas as mudanças nas expectativas na sociedade, as mudanças tecnológicas, entre outros fatores presentes na nova economia, o espírito empreendedor passa a ser um divisor de águas do mundo dos negócios.

Como afirma Robbins (2000) este fenômeno empreendedorismo está acontecendo no Brasil, na América do Sul, do Norte e até em países como República Checa, Hungria, Rússia e China.

Não se pode esquecer, porém, que na maioria das vezes esse ato é fruto de uma necessidade e não necessariamente de uma vocação. A redução do quadro de pessoal de grandes corporações desempregou milhões de trabalhadores, inclusive gerentes. Muitos desses funcionários ao passarem pelo trauma de serem demitidos conseguem transformar em uma oportunidade de auto-emprego, muitas vezes financiado, em grande parte, pela indenização da demissão ou por um prêmio de aposentadoria precoce. No Brasil este movimento ficou conhecido pelos programas intitulados PDV – Programa de Demissão Voluntária.

De uma forma ou de outra se percebe que a visão de Schumpeter (1982) tornou-se predominante: o empreendedor como motor da economia, o agente de inovação e mudanças, capaz de desencadear o crescimento econômico.

Segundo Dolabela (2006) isto é muito importante porque significa que comunidades, através da atividade empreendedora, podem ter a iniciativa de liderar e coordenar o esforço no sentido do seu próprio crescimento econômico. Acredita-se, com isso, ser possível alterar a curva da estagnação econômica e social através de indução de atividades inovadoras, capazes de agregar valores econômicos e sociais.

Para Souza (1999) a teoria schumpeteriana sofre algumas dificuldades de adaptação para os países subdesenvolvidos, ou seja, para aqueles países que não possuem um elevado estoque potencial de empresários com disponibilidade de capital (próprio e de terceiros) e condições de gerar novas tecnologias. Desse modo, para que o modelo schumpeteriano possa ser aplicado aos países em desenvolvimento, torna-se necessário efetuar algumas adaptações às principais



categorias de sua análise. Para isso Souza (1999) considerou as contribuições de Wallich, Laumas e Muñoz.

De acordo Souza (1999) a principal contribuição de Wallich (1969, *apud* SOUZA, 1999) foi afirmar que, em países subdesenvolvidos, o empresário não representa a força propulsora da economia, a inovação nem sempre se faz presente e o enriquecimento privado nem sempre se identifica como o objetivo predominante.

Segundo Wallich (1969, *apud* SOUZA, 1999) a ação do estado na atividade econômica e as pressões dos consumidores, reinvidicando padrões de vida mais elevados, constituem as forças motivadoras mais características do crescimento econômico dos países subdesenvolvidos (...) o Estado inovador substitui o empresário schumpeteriano.

Outra contribuição é a de Laumas (1962, *apud* SOUZA, 1999). A abordagem de Laumas foi igualmente importante por salientar que o Estado pode concorrer com o setor privado por produtos e fatores escassos, inibindo as inovações tecnológicas. Altos custos médios limitam a escala das inovações e a economia teria dificuldade de sair do fluxo circular, não havendo, portanto, desenvolvimento econômico.

Segundo Laumas (1962, *apud* SOUZA, 1999) a perturbação do equilíbrio do fluxo circular precisa ser substancial, sob pena de não provocar o desenvolvimento econômico circular. A partir da ótica de Laumas pode-se afirmar que, no caso brasileiro, o chamado “custo Brasil” é um grande fator limitante do desenvolvimento econômico, pois inibe os investimentos e inviabiliza o círculo virtuoso de desenvolvimento econômico.

O fato é que diante do atual cenário do mercado de trabalho, foi transferido para cada indivíduo a responsabilidade pela sua empregabilidade. Ou seja, a importância em se valorizar o capital humano, a necessidade do empreendedorismo para responder a um mercado que como afirma López-Ruiz (2007) só tem lugar para os melhores, não pode ser considerado uma invenção, mas uma difícil constatação que é real e no cenário atual inevitável.

3.3. Considerações finais

A princípio a visão shumpeteriana parece exagerar na importância dada ao empresário inovador no processo de desenvolvimento. No entanto, é possível notar que outros tipos de empreendedores também podem introduzir inovações no sistema econômico.

Verifica-se, portanto que para Schumpeter o impulso fundamental que inicia e mantém o funcionamento da máquina capitalista decorre das inovações. Dessa forma, percebe-se que suas idéias permanecem bastante atuais, sobretudo neste momento de intenso avanço científico e tecnológico, que incide diretamente no mercado de trabalho.

Além disso, não se pode mais considerar apenas o Estado e as grandes empresas como os únicos suportes econômicos relevantes para a sociedade. Pois nos últimos anos a economia, principalmente dos países em desenvolvimento como o Brasil, tem redescoberto a pequena empresa que emerge do empreendedorismo individual do seu empresário/empreendedor, desempenhando um papel fundamental para o desenvolvimento de uma comunidade, no entanto torna-se um desafio para esta pequena empresa manter-se atualizada e dinâmica em meio às turbulências do mercado globalizado.

Fica evidente, a necessidade de pesquisas nessa área para que possam auxiliar esse empreendedor a desenvolver suas habilidades-técnicas e principalmente para sair do individualismo em que se encontra. Para quem sabe emergir uma nova forma de empreender, que deve ser base para todas as demais manifestações empreendedoras: o empreendedorismo coletivo, que visa antes de tudo o desenvolvimento da comunidade através da sinergia das pessoas que deixam de ser meramente a soma de partes.

Referências



ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho:** ensaio sobre a metamorfose e a centralidade do mundo do trabalho. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

DOLABELA, Fernando. **O segredo de Luísa.** 30. ed. São Paulo:editora de cultura, 2006.

GOMES, Almiralva Ferraz. **O empreendedorismo como uma alavanca para o desenvolvimento local.** 7 ed. São Paulo: Revista Eletrônica de Administração/Uni Facef, Julho/Dezembro 2005.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo. **Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo.** Rio de Janeiro: Azougue, 2007.

ROBBINS. Peter Stephen. **Administração:** mudanças e perspectivas. São Paulo: Saraiva, 2000.

SCHUMPETER, J. A. **A teoria do desenvolvimento econômico.** São Paulo: Abril Cultural, 1982.

SOUZA, Nali de Jesus de. **Desenvolvimento Econômico.** São Paulo: Atlas, 1999.

TOFFLER, Alvin. **The Third Wave.** Nova York: Bantam, 1980.



A EDUCAÇÃO NATURAL DE ROUSSEAU E A CATEGORIA “HOMEM LIVRE”: NOTAS DISCURSIVAS ACERCA DE SUA FORMAÇÃO

Maria do Carmo Carvalho MADUREIRO
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Introdução

O presente projeto de pesquisa consiste numa discussão reflexiva acerca da categoria "homem livre" e processos de educação na infância na concepção do pensamento de Jean-Jacques Rousseau. Abordaremos a temática Educação Natural a fim de compreender o processo de formação do homem no conceito de "bom selvagem". O referido autor vem questionar a impossibilidade de formação do homem e do cidadão, para ele, são duas formações com processos distintos.

Nessa perspectiva a infância da criança é de suma importância para análise e compreensão do processo de desenvolvimento cognitivo do homem, visto que a educação dos sentidos, ou seja, as forças naturais agindo em liberdade são necessidades primárias do ser humano.

Rousseau, na sua proposta para a educação do bom selvagem, propõe necessariamente que a criança deve ser livre ao nascer, entendendo que o despertar dos seus órgãos dos sentidos deve ser de acordo com as necessidades biológicas e sociais. No entanto, deve haver um equilíbrio entre o desenvolvimento físico e cognitivo.

Com essa temática de investigação intencionamos contribuir para o aprofundamento do Grupo de Estudo Educação Infantil com reflexões acerca das concepções de educação e infância. Ressaltamos que o presente estudo, que aqui apresentamos em forma de Projeto de Pesquisa, está em andamento, mas já concluímos estudos e reflexões que consideramos fundamentalmente importante abordar nesse Grupo de Estudo que almejamos participar, possibilitando a socialização da produção do conhecimento na graduação, principalmente nos cursos de Pedagogia conforme podemos nos identificar com a proposta do Fórum Internacional de Pedagogia.

Do objeto de estudo

No presente projeto de pesquisa intencionamos desenvolver um estudo acerca da educação natural de Rousseau e a categoria "homem livre". Nossa intuito maior consiste em realizar um estudo que nos possibilite pensar sobre as notas discursivas acerca da formação presente na educação natural discutida pelo referido autor.

Justificativa

Conforme dito anteriormente, o presente projeto de pesquisa visa investigar o processo de formação do homem livre de acordo com o pensamento de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), tomando por foco principal o livro de sua autoria *Emilio ou da Educação*. Neste, destacaremos o desenvolvimento livre do homem, na concepção da educação natural.

O interesse pessoal por este tema advém de minha trajetória acadêmico-investigativa no curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação de Crateús, *campi* da Universidade Estadual do Ceará. Nas disciplinas cursadas no campo da Filosofia realizei pesquisa bibliográfica sobre está temática. Em reflexões e discussões para construção de trabalhos acadêmicos percebi a repercussão do pensamento de Rousseau, sobretudo no campo investigativos da Filosofia da Educação e suas contribuições em nossa área. Este pensador, embora não seja considerado



educador, influenciou diretamente no trabalho de educadores como Pestalozzi e Frobel.

A curiosidade pelo desenvolvimento da criança fora dos padrões convencionais e dos hábitos herdados dos mais velhos, duramente criticados por Rousseau, me despertou para a elaboração do presente projeto de pesquisa. Sendo assim, interessei-me profundamente por essa discussão que resultou na delimitação deste objeto de estudo.

Entendemos que esta pesquisa será de fundamental importância para a desconstrução de alguns mitos educacionais e práticas pedagógicas ainda existentes, contribuindo para a construção de novos olhares críticos e pedagógicos no processo de formação de homens livres.

Portanto, acredito ser de suma importância recuperar a discussão em torno do conceito “homem livre” enquanto categoria analítica essencial à discussão acerca das práticas pedagógicas educativas exercidas diante de uma reflexão acerca da formação de sujeitos naturalmente livres. Este estudo segue como uma proposta de investigação pautada na reflexão teórica e no entendimento empírico das especificidades próprias da temática abordada.

Pretendo, com o estudo ora proposto, colaborar para a produção do conhecimento enquanto aluna no curso de Pedagogia da FAEC e possível reflexão em debates realizados nesta instituição de ensino, como também, de subsídio para novas produções acadêmicas. Portanto, desenvolver um estudo científico permite-nos, enquanto pesquisadores ainda que iniciantes, desenvolver uma lógica argumentativa em torno da pesquisa, que proporcione aos demais pesquisadores, maior aprofundamento em estudos posteriores.

Uma vez feito esse projeto de pesquisa e exposto para companheiros da vida acadêmica, será o primeiro passo para que pesquisas posteriores oriundas desta faculdade e de outras instituições de ensino superior sejam realizadas na temática da educação natural, como também sobre a repercussão do pensamento de Rousseau.

Objetivo geral

Pesquisar sobre o processo de formação do homem livre, de acordo com o pensamento de Rousseau.

Objetivos específicos

- 1 Compreender o significado de “homem livre” no pensamento de Rousseau;
- 2 Estudar o processo de construção do homem livre na concepção da educação natural;
- 3 Refletir acerca da formação de homens naturalmente livres.

Metodologia

Conforme dito anteriormente, o presente objeto de estudo pretende investigar a construção do homem socialmente livre tomando por referencial teórico o pensamento de Rousseau. Esta temática de investigação parte do pressuposto de que é a sociedade que transforma o homem. Para tanto, faz-se necessário questionar a formação de homens naturalmente livres.

O percurso investigativo de nosso estudo ancora-se, principalmente, na realização da Pesquisa Bibliográfica, por meio de um estudo aprofundado da obra de Rousseau, mas precisamente, o seu pensamento filosófico na busca de construir a categoria central de sua análise, qual seja, o conceito de homem bom.

A escolha do presente teórico decorre dos seguintes aspectos:

- 1 Suas concepções sobre educação, localizadas em sua obra “Emílio” que muito influenciaram na educação da modernidade;



2 É considerado como um dos pensadores mais destacados da história da pedagogia, apesar de não ter sido propriamente um educador, centralizou a questão da educação infantil ao escrever o “*Emílio*”, enfatizando que a criança vive em seu próprio mundo;

3 Por considerar que os objetivos da educação compreende o desenvolvimento das potencialidades naturais da criança;

4 É um personagem ímpar no cenário do Iluminismo francês;

Assim sendo, para se compreender a educação natural como componente fundamental no desenvolvimento livre da própria natureza da criança evidenciando a necessidade de não mais considerar a criança como um adulto em miniatura, “*a essa maneira de educar, Rousseau chamava de Educação Negativa, não significando isso, no entanto, a ausência de educação, mas sim uma educação em moldes completamente diferentes*” (NISKIER, 1992, p.104).

Daí, a importância da educação negativa como categoria central desse trabalho, aqui identificada como educação natural, atendendo às necessidades essenciais e potencialidades da criança desenvolvidas a partir de sua interação com a natureza.

O principal eixo analítico para análise do objeto de estudo em questão foi a compreensão/discussão de que as “*forças naturais, agindo em liberdade, transformam o processo de desenvolvimento*” (Ibidem, p.105) tornando-se agradável e simples o processo de aquisição do conhecimento por meio da educação dos sentidos, estes sendo treinados em contato com os fenômenos físicos da natureza.

Problematização

A *educação negativa*, aqui abordada como educação natural, contemplando as necessidades estimuladas naturalmente da criança surge como objeto de estudo da pedagogia no século XVIII, com o advento do Iluminismo na França.

Em tal contexto histórico, Rousseau, como precursor do Iluminismo, vem questionar a impossibilidade de se desenvolver uma educação que seja, concomitantemente, formadora do homem e o cidadão.

Assim, ao pensarmos na formação do homem, do seu nascimento até a idade adulta faz-se necessário resgatar aquilo que foi originalmente pertencente a sua essência, qual seja, o seu estado primitivo no desenvolvimento dos sentidos para construção do homem natural.

Para o pensador, deve-se considerar que, no seio da sociedade em que vivemos e conhecemos, há uma enorme distância entre o homem natural e o homem social. Significa dizer que essa distância surge no contexto da alma humana.

O homem viveu na simplicidade (vida primitiva) por muito tempo. Rousseau caracteriza esse modo de vida como um momento da vida do homem em que está exposto à poucos males, dos quais, são presente na sociedade civil, moderna e organizada.

É na prática social, pela aquisição do conhecimento que ocorre o processo de educação do homem, histórico e socialmente construído. É por meio dessas mudanças que ocorre a descaracterização do homem primitivo. Para Rousseau, é a simplicidade celeste que deixa de existir e o homem passa por “mudanças”, até chegar ao momento hodierno, pertencente à realidade que conhecemos hoje, caracterizado pela chamada sociedade civil de conflitos delirantes. Rousseau explica detalhadamente esse processo nessa passagem:

(...) por milhares de causas sempre renovadas, pela aquisição de uma multidão de conhecimentos e de erros, pelas mudanças que se dão na constituição dos corpos e pelo choque contínuo das paixões, por assim dizer mudou de aparência a ponto de tornar-se quase irreconhecível e, em lugar de um ser agindo sempre por princípios certos e invariáveis, em lugar dessa simplicidade celeste e majestosa com a qual sem autor a tinha marcado, não se encontra senão o



contraste disforme entre a paixão que crê raciocinar e o entendimento delirante.
(ROUSSEAU, 1991, p. 227)

Ao tomarmos por referência analítica a citação acima observamos, no entanto, que na educação negativa o homem era completo vivendo na simplicidade, sem perversidade e na completa felicidade. Ao confrontarmos a reflexão desenvolvida por Rousseau com o contexto formativo atual, algumas questões tornam-se centrais enquanto campo problematizador da pesquisa ora intencionada, a saber:

- 1 Que fatores condicionam o caráter não livre do homem na sociedade atual?
- 2 Qual a natureza da liberdade é cultivada na educação livresca?
- 3 Que contribuições à educação negativa têm para o homem hodierno na sociedade civil?

Para tanto, faz-se necessário relembrar que, no contexto de Rousseau, é a sociedade que corrompe o homem, e que tudo está bom quando saí das mãos do autor da natureza. Consideramos que os questionamentos apresentados acima constituem ponto de partida para nossa proposta investigativa e ao debate corrente entre pesquisadores e estudantes-pesquisadores dedicados à abordagem da temática em questão.

Revisão de literatura

A proposta de Rousseau para a educação é norteada a partir do envolvimento da criança com o seu meio natural, no qual a educação negativa, que não necessariamente é ausência de educação, contribui para o despertar dos órgãos dos sentidos, de acordo com as necessidades biológicas e sociais.

Ao nascer devemos deixar a criança livre, para se mover à vontade, nada de faixas nem fraldas apertadas que impeça seus movimentos. A criança deve sentir as emoções através dos seus órgãos e se desenvolver livremente, espontaneamente. Assim, se fortalecerá dia após dia, seu progresso será favorável se comparado a uma outra criança que estiver impedida de se movimentar e engatilhar pelo quarto sozinha.

Os primeiros conhecimentos da criança são oriundos das sensações que são percebidas através dos órgãos dos sentidos. Desde os primeiros movimentos as crianças são seres inquietos, Rousseau entende que não devemos repreender os movimentos das crianças que querem tocar em tudo, a imaginação e a memória ainda não estão ativos, e os movimentos são necessários para que a se perceba as primeiras sensações e se conceba as primeiras noções de percepções e conhecimento acerca do espaço em que vive.

Rousseau afirma que com a vida começa as necessidades, somos incapazes ao nascer, precisamos de atenção, carinho, alimentação, assistência, precisamos de tudo. Nos primeiros dois anos de vida, que é o início da idade da natureza, a criança faz seus pedidos através do choro. O choro é definido como o primeiro contato da criança com o mundo que o cerca.

Nesse sentido, a educação negativa parte do princípio de que os sentidos deveriam ser treinados em contato com os fenômenos da natureza despertando a criança que começaria a compreender e desenvolver suas próprias necessidades.

Como consequência dessa educação moldada a partir da ausência formal de uma pedagogia, Rousseau enfatiza que não se deve aprender nos livros o que a prática ensina. Para tanto, a educação livresca não é vista como boa para a formação de homens naturalmente livres. Sendo que, no entender de Rousseau, é a sociedade por meio da educação formal que corrompe o homem. Este, só é bom quando vive na sociedade primitiva. Ainda sobre Rousseau, nessa temática, Niskier (1992, p. 104) ressalta:



Rousseau enfatiza os benefícios da vida primitiva e acreditava ser o progresso uma ilusão. Para ele, o conhecimento corrompia o homem, e, educacionalmente, tudo dependia da sabedoria do coração, de modo que a criança não fosse corrompida pelos falsos da sociedade.

Rousseau considera que deve haver um equilíbrio entre o desenvolvimento físico e cognitivo. A liberdade de expressão não convém com os métodos de ensinar e a educação deve levar em conta a formação do homem em todos os aspectos físicos e morais, intelectuais e afetivos, o que constitui a educação do bom selvagem em um ato mais complexo.

Nesse sentido, a educação negativa supera o imperialismo dos livros e o mecanismo dos métodos. A está educação, prevalece o livre desenvolvimento das faculdades naturais do educando, no qual o ato de aprender está intimamente ligado à prática.

Com base nesta reflexão teórica do processo de educação, pretendemos desenvolver o estudo investigativo ora proposto, enfatizando a formação do bom selvagem na perspectiva já enfocada, considerando a diferença entre sociedade primitiva e sociedade moderna, como também a dificuldade e diferenças entre formação de homens e cidadãos.

Mesmo que Rousseau acredite ser a sociedade moderna uma ilusão, acreditamos que ainda exista bons homens na sociedade do progresso, conforme denominada por Rousseau. Para melhor compreensão desta ênfase, somente investigando o motivo pela qual o teórico ora estudado faz essas considerações acerca da ilusão existente no progresso.

Com essa visão crítica sobre o progresso, nossa investigação será especificamente compreender o teórico Rousseau e suas considerações acerca do progresso, desde o conceito sobre homens naturalmente livres até o processo de desenvolvimento do homem para ser naturalmente “bom selvagem”.

Referências

- ELIAS, Marisa Del Ciappo. Recuperando Rousseau. In: *De Emílio a Emilia: A trajetória da Alfabetização*. São Paulo, Scipione, 2000, p.15-62.
- NISKIER, Arnaldo. Naturalismo: a educação nunca mais foi a mesma. In: *Filosofia da Educação: uma visão crítica*. Rio de Janeiro, Consultor, 1992, p.100-113.
- MATOS, Kelma Socorro Lopes. VIEIRA, Sofia Lerche. Pesquisa e Fontes: possibilidades de escolha. In: *O Prazer de Conhecer*. Fortaleza, Edições Demócrito Rocha, 2002, p.39-56.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação*. São Paulo, Martins Fontes, 1995.



“A MORTE DE NANÃ” NO CANTO DE PATATIVA

Maria do Socorro de Oliveira BRANDÃO⁵⁶

DCR./FAPERN/CNPq

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A Bíblia diz que o homem foi feito de barro da terra. Mas Patativa foi feito também com o sol nordestino, com o luar prateado de nossas noites silenciosas, com as águas das chuvas, com as lágrimas e o suor nordestino (Pe. Antônio Vieira)

Para entender “A Morte a de Nanã” cantada por Patativa do Assaré, não basta debruçar-se apenas sobre a melodiosa voz deste pássaro do Nordeste brasileiro. Antes há que se deter na profundidade dos aspectos sócio-antropológicos que marcam a obra do poeta como uma das maiores expressões da cultura popular do Nordeste do Brasil e marca da identidade cultural do nosso povo.

Para contar uma história triste como “A Morte de Nanã”, na verdade, não só a musicalidade dos 210 versos heptassílabos, distribuídos nas 21 estrofes de 10 versos em que Patativa construiu seu canto, seria suficiente para julgar o mérito desse poeta popular. Para além da simplicidade da redondilha menor, o esquema métrico-rimático ababccdeed é o que sustenta a melodia do cantar patativano do sertão nordestino, configurando as bases geo-lingüísticas e culturais defendidas pelo próprio criador em vários poemas, mas propriamente em “*Cante lá que eu canto cá*” (ASSARE, 2003), estrofe I:

Poeta, cantô da rua,
Que na cidade nasceu,
Cante a cidade que é sua,
Que eu canto o sertão que é meu.
Se aí você teve estudo
Aqui, Deus me ensinou tudo,
Sem de livro precisa
Por favô, não mêsxa aqui,
Que eu também não mexo aí,
Cante lá, que eu canto cá.

Dentro das coordenadas geo-lingüísticas e culturais delimitadas pelo poeta, o canto de Patativa evidencia normas naturais de ensino e aprendizagem, condicionadas à experiência de vida do sertanejo e do poeta que se afirma em leituras de mestres como Camões, Machado de Assis, Olavo Bilac e Guimarães Passos, o ídolo Castro Alves, entre outros (ASSARÉ, 2001).

A seca é vista por Patativa do Assaré como um fenômeno cíclico, natural, que teria consequências especialmente devastadoras para o sertanejo excluído pelos limites das classes sociais e pela indiferença do próprio homem em relação ao outro. Em sua visão clara, aberta aos valores humanos, tais consequências poderiam ser perfeitamente contornáveis, não fosse o descaso pela dor humana, a indiferença daqueles que detêm o poder, sustentam e asseguram as diferenças entre irmãos. Por isso mesmo, o papel da literatura e do poeta, rompendo as barreiras do pensamento humano, desconstruindo crenças e crendices, desfazendo nós de superstição e, acima de tudo, abrindo caminhos e veredas do sertão, plantando sementes nas mentes dos homens por um novo pensar sertanejo, conforme define em “*Nordestino sim, nordestinado não*” (v.19-30):

⁵⁶ Membro do projeto TRADICE, UFC, .



Não é Deus que nos castiga
nem é a seca que obriga
sofrermos dura sentença
não somos nordestinados
nós somos injustiçados
tratados com indiferença.
Sofremos em nossa vida
uma batalha renhida
do irmão contra irmão
nós somos injustiçados
nordestinos explorados
nordestinados, não.

Consciente do seu papel social e com a clareza de pensamento que lhe distinguiu como poeta e como homem, Patativa do Assaré depõe a favor de sua própria arte diante de si mesmo, ao explicar seus versos no poema acima, em *Digo e não peço segredo*, dizendo para Tadeu Feitosa: “Aí sou eu tirando a superstição do caboclo, viu?” (ASSARÉ, 2001, p.42).

Além das marcas de oralidade, no discurso de Patativa do Assaré sobre “A morte de Nanã” tem-se clara a intenção do poeta de sensibilizar o seu público ouvinte/leitor para a impunidade de crimes bárbaros silenciados e banalizados sem constrangimento. Descrevendo cenas de horror da fome na seca de 32 dramaticamente experienciada no interior de sua arte-poética, o poeta revela com maestria e sensibilidade o contextual drama da “vida e morte severina” de uma certa Ana da Silva, que Patativa do Assaré acaba por assumir a paternidade em sua plenitude total, fundindo realidade e poesia no canto popular, de acordo com as três primeiras estrofes de “A morte de Nanã”:

Eu vou contá uma histora
Que eu não sei como comece,
Pruquê meu coração chora,
A dô no meu peito cresce,
Omenta o meu sofrimento
E fico uvindo o lamento
De minha arma dilurida,
Pois é bem triste a sentença
De quem perdeu na isistença
O que mais amou na vida.
(MEMÓRIA)

Já tou velho, acabrunhado,
Mas inriba dêste chão,
Fui o mais afortunado
De todos fios de Adão.
Dentro da minha pobreza
Eu tinha grande riqueza:
Era uma querida fia,
Porém morreu muito nova.
Foi sacudida na cova
Com seis ano e doze dia.
(IDENTIDADE)

Morreu na sua inocença
Aquêle anjo incantadô,
Que foi na sua isistença,



A cura da minha dô
E a vida do meu vivê.
Eu bejava, com prazê,
Todo dia, demenhã,
Sua face pura e bela.
Era Ana o nome dela,
Mas, eu chamava Nanã.
(CULTURA)

Com efeito, no relato da “Morte de Nanã” a temática social do flagelo da seca não deixou cicatrizes profundas apenas no corpo e na alma “dilurida” de um pássaro cantador, mas no canto chorado e solenemente gravado na sua memória e, que se distingue como marca de identidade do povo nordestino.

Depois da apresentação do poema, o contador da história ainda divide a narrativa em pelo menos três momentos reais bem definidos, em que trata de pormenorizar detalhes em cores escuras e tom ultra forte de sua triste aquarela, imagens da vida e da morte de Nanã.

II. Antes da morte de nanã...

A Ana que o poeta viu crescer forte e saudável e, depois, morrer estupidamente de fome “aos seis anos e doze dias”, no abandono de ser nordestino, era o bem mais precioso que o seu pai possuía, conforme descreve na seqüência, estrofes de IV a VI:

Nanã tinha mais primo
De que as mais bonita jóia,
Mais linda do que as fulo
De un tá de Jardim de Tróia
Que fala o dotô Conrado.
Seu cabelo cachiado,
Prêto da cô de viludo.
Nanã era meu tesôro,
Meu diamante, meu ôro,
Meu anjo, meu céu, meu tudo. (VIDA)

Pelo terrôro corria,
Sempre sirrindo e cantando,
Era lutrida e sadia,
Pois, mesmo se alimentando
Com feijão, mio e farinha,
Era gorda, bem gordinha
Minha querida Nanã,
Tão gorda que reluzia.
O seu corpo parecia
Uma banana-maçã. (BELEZA)

Todo dia, todo dia,
Quando eu vortava da roça,
Na mais compreta alegria,
Dento da minha paioça
Minha Nanã eu achava.
Por isso, eu não invejava
Riqueza nem posição
Dos grandes dêste país,
Pois eu era o mais feliz



De todos fio de Adão. (PAZ)

No drama de Patativa do Assaré, Ana é simplesmente “Nanã”, protótipo de tantas queridas filhas vítimas do flagelo da seca que ainda mata de fome, de sede e principalmente de abandono, descaso e injustiça social; filhas de Patativas nordestinas desde sempre, dos idos de 1877, 1915, 1932...ontem e hoje... Observe-se o tom desolado do poeta diante do tema que desenvolverá a seguir, estrofe VII:

Mas, neste mundo de Cristo,
Pobre não pode gozá.
Eu, quando me lembro disto,
Dá vontade de chorá.
Quando há sêca no sertão,
Ao pobre farta feijão,
Farinha, mio e arrôis.
Foi isso que aconteceu:
A minha fia morreu,
Na sêca de trinta e dois.

(MEMÓRIA, CULTURA, IDENTIDADE)

Judith Alves Santana, historiadora piauiense, faz referência ao flagelo da Seca de 32 como sendo uma das piores experiências do nordestino, especialmente dos cearenses. Segundo a autora, muitos velhinhos e crianças morriam sem a menor assistência:

A seca de 1932 talvez tenha sido maior do que a de 1915. Pelo menos para Piripiri. A lavoura ia por terra. Escassez de gêneros, carestia, falta de dinheiro. A pobreza apelava para o “Croatá” e a “Mucunã”. A “Mucunã” para ser comida devia ser lavada em nove águas. Caso contrário era veneno puro. E água? Onde encontrar o precioso líquido? Retirantes do Ceará e de outras localidades vizinhas estacionavam em Piripiri transformando a cidade em um quadro desolador. Muitos velhinhos e crianças nem resistiam à dureza das viagens. Morriam sem nenhuma assistência. Famílias flageladas seguiam em direção ao Maranhão, deixando os filhos entregues a alguma alma caridosa. Iam em busca da Terra Prometida. Era, realmente, um quadro triste! (SANTANA, 1985, p 176).

Ao abordar a temática da Seca no relato da morte de sua “querida filha Nanã”, Patativa visivelmente transfigurado pela dor, eleva seu canto para dar conta de sua visão de mundo, sua filosofia de vida, sua concepção ideológica e seu sentimento de Deus, na seqüência, estrofes VIII - XII:

Vendo que não tinha inverno,
O meu patrão, um tirano,
Sem temê Deus nem o inferno,
Me deixou no desengano,
Sem nada mais me arranjá.
Teve que se alimentá
Minha querida Nanã,
No mais penoso matrato,
Comendo caça do mato
E goma de mucunã.

(INDIFERENÇA, DESIGUALDADE SOCIAL.)

E com as braba comida,
Aquela pobre inocente



Foi mudando a sua vida,
Foi ficando deferente.
Não sirria nem brincava,
Bem pôco se alimentava
E inquanto a sua gordura
No corpo diminuía,
No meu coração crescia
A minha grande tortura. (FOME)

Quando ela via o angu,
Todo dia demenhã,
Ou mesmo o rôxo beju
De goma de mucanã,
Sem a comida querê,
Oiava pro dicumê, epois oiava pra mim
E o meu coração doía,
Quando Nanã me dizia:
Papai, ô comida ruim!
(RESIGNAÇÃO)

Se passava o dia intero
E a coitada não comia,
Não brincava no terrêro
Nem cantava de alegria,
Pois a farta de alimento
Acaba o contentamento,
Tudo destrói e consome.
Não saía da tipóia
A minha adorada jóia,
Infraquecida de fome.
(DESNUTRIÇÃO, INANIÇÃO)

Daqueles óio tão lindo
Eu via a luz se apagando
E tudo diminuindo
Quando eu tava reparando
Os oínho da criança,
Vinha na minha lembrança
Um candiêro vazio
Com uma tochinha acesa
Representando a tristeza.
Bem na ponta do pavio.
(SIMBOLISMO, METÁFORA)

III.Cenas da morte de nanã:

Entre o desgosto e a revolta, Patativa arranca do seu arquivo particular para o mundo com a força que a memória traz, imagens fortes sobre a morte de Nanã, a partir das próximas estrofes, (da XIII - XVIII), avivando a chama da verdade que se esconde e se revela nos pequeninos leitos de morte de Nanãs⁵⁷ espalhadas pelo sertão, ou numa cruz nas beiras de estradas, ou no

⁵⁷ Ver estatísticas sobre desnutrição do IPREDE e outras instituições sem fins lucrativos pela vida de Nanãs: www.iprede.org.com.br



anonimato da periferia das grandes cidades nordestinas. A seguir, cenas de horror de um crime sem punição no drama da vida cantado por Patativa: “A morte de Nanã no auge do verão de 1932:

E, numa noite de agosto,
Noite escura e sem luá,
Eu vi crescê meu desgôsto,
Eu vi crescê meu pena.
Naquela noite, a criança
Se achava sem esperança
E quando vêi o rompê
Da linha e risonha orora,
Fartava bem pôcas hora
Pra minha Nanã morrê.
(HORAS MORTAS)

Por ali ninguém chegou,
Ninguém reparou nem viu
Aquela cena de horrô
Que o rico nunca assistiu,
Só eu a minha muié,
Que ainda cheia de fé
Rezava pro Pai Eterno,
Dando suspiro maguado
Com o rosto seu moiado
Das água do amô materno.
(ABANDONO, DENÚNCIA, FÉ)

E, enquanto nós assistia
A morte da pequenina,
Na menhã daquele dia,
Veio um bando de campina,
De canaro e sabiá
E começaro a cantá
Um hino santificado,
Na copa de um cajuêro
Que havia bem no terrêro
Do meu rancho esburacado.
(IMPOTÊNCIA DIANTE DA VIDA E DA MORTTE)

Aqueles passo cantava,
Em lovô da despedida,
Vendo que Nanã dexava
As misera desta vida.
Pois não havia recurso,
Já tava fugindo os purso.
Naquele estado misquinho,
Ia apressando o cansaço,
Seguido pelo compasso
Da musga dos passarinho.
(HARMONIA ENTRE O HOMEM E A NATUREZA)

Na sua pequena boca



Eu via os laibo tremendo
E, naquela afrição lôca,
Ela também conhecendo
Que a vida tava no fim,
Foi regalando pra mim
Os tristes oíño seu,
Fêz um esfôrço ai, ai, ai,
E disse: "Abença, papai!"
Fechó os óio e morreu.
(AGONIA E MORTE)

Enquanto finalizava
Seu momento derradêro,
Lá fora os passo cantava,
Na copa do cajuêro.
Em vez de gemido e choro,
As ave cantava em coro.
Era o bendito prefeito
Da morte do meu anjinho.
Nunca mais os passarinho
Cantaro daquele jeito.
(LIBERTAÇÃO...)

IV. Depois da morte de nanã...

Movido pelo inconformismo, pela falta de perspectiva, pelo sentimento de profunda impotência e, mas que tudo, pela sua fé, Patativa não hesita em dissociar crime e castigo atribuídos a um Deus punitivo, por uma culpa muitas vezes incompreensível para o sertanejo, ainda que resignadamente aceita, desmitificando todo um conceito de igualdade entre os homens no final do poema, estrofes XIX e XX:

Nanã foi, naquele dia,
A Jesus mostrá seu riso
E omentá mais a quantia
Dos anjo do Paraíso.
Na minha maginação,
Caço e não acho expressão
Pra dizê como é que fico.
Pensando naquele adeus
E a curpa não é de Deus,
A curpa é dos home rico.
(VÔO DE UM ANJO)

Morreu no maió matrato
Meu amô lindo e mimoso.
Meu patrão, aquele ingrato,
Foi o maior criminoso
Foi o maió assassino.
O meu anjo pequenino
Foi sacudido no fundo
Do mais pobre cimitero
E eu hoje me considero
O mais pobre dêste mundo.
(DESCONSOLO, REVOLTA E DOR)



Este sentimento de culpa provavelmente em relação ao pecado original que, parece, foi impregnado na mente do humilde sertanejo, no canto de Patativa se transforma em realismo cruel e aviltante, por ele denunciado como inaceitável injustiça social, expresso taxativamente nos versos sobre “A morte de Nanã (v. 9-10, XIX): “A culpa não é de Deus/A culpa é dos homes rico”.

Por fim, na última estrofe, a voz que se escuta não é só o canto triste de Patativa, “pássaro liberto” que sobrevoa o grande sertão do Nordeste brasileiro, mas o soluço do mundo inteiro, a essência de um canto verdadeiro nos versos de um poeta popular, o cantador de Assaré.

Soluçando, pensativo,
Sem consôlo e sem assunto,
Eu sinto que inda tou vivo,
Mas meu jeito é de defunto.
Invorrido na tristeza,
No meu rancho de pobreza,
Tôda vez que eu vou rezá,
Com meus juêio no chão,
Peço em minhas oração:
Nanã, venha me buscá!

Um drama em três atos no palco da vida do sertão nordestino, além da melodia triste de um pássaro nordestino “A morte de Nanã” parece antes um canto glorioso de arte-poesia a promover insistentes aplausos para o seu criador, o poeta popular Patativa de Assaré.

Patativa: pássaro, violeiro e cantador.

Para situar Patativa do Assaré no contexto da cultura popular, vários estudos, ensaios e teses vão sendo colocadas ao alcance do grande público nacional e estrangeiro que busca compreender o canto livre desse pássaro que se vestiu de uma plumagem característica do grande sertão e das veredas nordestinas. O Pe. Antônio Vieira assim define a arte poesia de Patativa do Assaré:

A poesia de Patativa é como as veredas e picadas do sertão. Tem rastro de gente, de gado, de bode, de preá, de tatu, só não tem pegadas de caiporas, duendes, almas penadas, cousas do outro mundo. Sua poesia é de um realismo cruciante. Não tem metáforas, tropos, estilizações beletristas, erudição livresca como a de certos cantadores. Suas imagens são naturais, colhidas da terra como o milho, o feijão, a batata que ele planta nos seus roçados (VIEIRA, In ASSARÉ, 2001, p. 15).

Na obra deste trovador sertanejo, canto e linguagem se confundem para definir a marca de identidade de Patativa, “pássaro liberto” das amarras das escolas, livros de gramáticas, normas fixas da literatura, mas atento ao ensino/aprendizagem da vida no sertão: “Sem poder fazer escolhas / de livro artificial / estudei nas lindas folhas / do meu livro natural” (ASSARÉ, 2002, p 18).

De acordo com o depoimento do próprio poeta em entrevista concedida a Rosemberg Cariry no ano de 1979, Patativa nos revela aspectos inestimáveis do seu fazer poético: a língua, a letra e a voz na construção de identidade de um pássaro genuinamente nordestino:

Eu lia sempre os folhetos de cordel e foi a partir daí de onde surgiu a minha inspiração para fazer poesia. Eu comecei a fazer verso com 12 anos de idade. E



continuei sempre na vida de agricultor e ali entre os meus irmãos e ao lado de minha mãe. Naquele tempo, 16 anos, eu comprei uma viola e comecei a cantar de improviso. Naquele tempo, 16 anos, eu já improvisava, mesmo glosando, sem ser ao pé da viola (CARIRY, In. PATATIVA DO ASSARÉ, 2001, p.19).

Continuando seu depoimento, Patativa relembrava o início da sua carreira;

Depois comprei a viola e comecei a cantar também, não fazendo profissão. Eu cantava assim por esporte, atendendo convite especial, renovação de santo, casamento que não ia haver dança, também aniversário de pessoas amigas. O certo é que eu só cantava ao som da viola atendendo convite especial (CARIRY, In. PATATIVA DO ASSARÉ, 2001, p.19-20).

Segundo Rosemberg Cariry, “Existe no Nordeste uma escola literária e musical que vem desde Inácio da Catingueira, passando por Fabião das Queimadas Pinto do Monteiro até chegar à modernidade dos violeiros como Ivanildo Vilanova, Lourinaldo Vitorino, Oliveira de Panelas, ou mesmo compositores como Alceu Valença e Vidal Farias” (2001, p.7). Outra escola seria a “poesia de bancada” em que estaria nomes como Leandro Gomes de Barros, João Martins de Athaíde, José Bernardo da Silva, Francisco das Chagas Batista, Expedito Sebastião da Silva, João do Cristo Rei e José Costa Leite. Entre os “monstros sagrados da poesia cabocla” se inscrevem clássicos como Catulo da Paixão Cearense, Juvenal Galeno, Luís Dantas Quesado, Zé da Luz, Geraldo Gonçalves da Silva e Pedro Boca Rica.

Para Rosemberg Cariry, “Como síntese de todas essas vertentes, profundo elo que une passado e presente, projetando-se para o futuro, exemplo maior de força comunicativa e social da nossa poesia temos o poeta Patativa do Assaré – o maior poeta popular brasileiro de todos os tempos” (ASSARÉ, 2001, p. 8).

Resumindo o canto do pássaro, Gilmar de Carvalho, organizador da *Antologia poética* de Patativa do Assaré (2002), faz o seguinte comentário no prefácio:

Pacientemente, li e reli tudo o que ele publicou. E optei por fazer a seleção nesta perspectiva, de livro a livro. Descartei os blocos temáticos e procurei ver a obra de Patativa como um todo. E mantive a grafia de cada poema tal como publicado pela primeira vez, sabedor de todos os ruídos da transcrição, onde cada livro foi ditado a uma pessoa diferente, ficando a revisão e a padronização dessa escritura para uma futura edição crítica.

É onde se ressalta a importância da voz em uma produção para ser dita (cantada) ou para ser lida em voz alta, uma poética que traz essas marcas em sua enunciação. Uma poesia que só consegue atingir a plenitude na performance e daí a certeza de que essa antologia será um documento, um registro chancelado, mas terá sempre esse caráter de falta, pela perda da dimensão da voz, da entonação – onde se acentuam os pigarros, as ironias, as hesitações – e do gesto, do corpo todo que expressa (CARVALHO, In ASSARÉ, 2002, p.11-12).

De fato, criatividade e denúncia social apenas não serão suficientes para simplificar o acervo cultural deixado pelo poeta; uma obra que se avoluma e engrandece o povo nordestino a cada edição e reedição, entre ensaios, teses, comentários e críticas diversas sobre a voz do pássaro nordestino Patativa de Assaré.

Referências s

ARANTES, Antônio Augusto. **O Que é Cultura Popular**. 13.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.



ASSARÉ, Patativa do. **Cante lá que eu canto cá.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____ *Inspiração nordestina*, Cantos de Patativa, Rio de Janeiro, 1967, 2^a edição ampliada, p.231

_____ **Ispinho e Fulô**, Fortaleza, 1988, Secretaria de Cultura, Turismo e Desporto, Imprensa oficial do Ceará, p. 284

_____ **Balceiro**, Fortaleza, Secretaria de Cultura e Desporto, 1991, p. 112

_____ **Aqui tem coisa**, Fortaleza, 1994, Multigraf/ Editora, Secretaria da Cultura e Desporto do Estado do Ceará, p. 252

_____ **Antologia Poética**, Org. e Prefácio de Gilmar de Carvalho 2. Edição. Fortaleza, Edições Demócrito Rocha, 2002, p. 324

_____ **Digo e não peço segredo**. Org. e Prefácio de Tadeu Feitosa. S. Paulo, Escrituras Editora, 2001, p. 324

CARVALHO, Gilmar de. **Patativa do Assaré: Pássaro Liberto**. Fortaleza: Museu do Ceará, 1997. (Coleção Outras Histórias, v. 11)

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 6.ed. Rio de Janeiro:Jorge Zahar, 1992.

SANTANA, Judith Alves. **Piripiri**. Publicação livre. Piauí, 1972

**A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS TREMEMBÉ**

Maria do Socorro Sousa e SILVA

Bolsista/CNPq/UVA.

Maria Robervania Paiva SOUSA

Maria Luzinette F. MENDES

Universidade do Vale do Acaraú -UVA

Apresentação

Aqui buscamos falar da contribuição que a UVA está dando na formação dos professores indígenas Tremembé por meio de um projeto de extensão que teve inicio em maio de 2007 e que vem contribuindo para o fortalecimento da luta indígena na região Norte do Estado e trazendo o debate sobre a educação indígena para os espaços da universidade. Perguntamo-nos: qual o papel da universidade nesse debate? A extensão universitária que, historicamente tem se perguntado sobre seu papel e identidade nas instituições de ensino superior, poderá marcar a história das universidades por meio de um maior comprometimento com as minorias étnicas do país? Qual a contribuição da UVA para o fortalecimento da luta do Movimento Indígena Cearense por educação escolar indígena diferenciada?

Por meio deste trabalho a partir de pesquisas bibliográficas sobre os aspectos históricos da extensão universitária e pesquisas de campo que consistiu em observações realizadas durante o tempo de participação das autoras no projeto de Extensão Apoio à Formação de Professores Indígenas e em visita à comunidade indígena Tremembé de Almofala-Ce, pretende-se compreender historicamente o percurso que a extensão universitária traçou para se afirmar como tripé essencial na formação acadêmica e a importância de um projeto de extensão voltado para a formação de professores indígenas na formação de professores do Curso de Pedagogia da UVA. A participação das autoras no Grupo de Estudo Educação e Cultura Étnico-Racial bem como da co-autora no curso de formação de professores indígenas Tremembé como coordenadora e representante da parceria da UVA no Projeto, facilitou as discussões dentro da universidade sobre a temática e deu subsídios para elaboração teórica e reflexões teórico-práticas.

A partir destes pressupostos será discutida a importância da extensão universitária e como a UVA, por meio da Pró-Reitoria de Extensão, tem contribuído favorecendo o fortalecimento do tripé: ensino, pesquisa e extensão.

1. Universidades populares: vertentes que explicam a origem da extensão

Como nos afirma Souza (2005), há duas vertentes que explicam a origem da extensão universitária: a primeira refere-se às Universidades Populares da Europa no século XIX, que tinha como objetivo a difusão de conhecimentos técnicos para a população. A segunda vertente indica os projetos de prestação de serviços das universidades americanas, iniciativas que surgem a partir de 1860.

Na primeira iniciativa de extensão, o que se pretendia era fazer uma aproximação da universidade com o povo e contribuir para disseminar os conhecimentos naquela realidade da sociedade da época, assumindo, assim, sua responsabilidade social.

A partir destas iniciativas no século XIX, começa a se refletir sobre a função social das universidades, que além do ensino e da pesquisa se faz necessária a extensão, promovendo a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos estabelecendo assim, uma relação de reciprocidade entre universidade e sociedade.



Refletindo o contexto no qual ocorrem as primeiras manifestações de extensão universitária nas universidades populares, que é a luta pela democratização do saber contra a exclusão da maior parte da população que não tinha acesso a educação de nível superior, vale falar também do movimento que provoca essas mudanças. São movimentos que envolvem estudantes e intelectuais na busca de valores igualitários, valorização cultural, qualificação e conscientização da classe operária.

Começou com estudantes e professores anarquistas na França e na Inglaterra, a partir do final dos anos de 1850, onde os títulos acadêmicos e as pesquisas começaram a ser questionadas, primeiramente na Inglaterra depois em toda a Europa. A partir dessa luta são criadas as universidades populares na Europa. Essas universidades tiveram maior destaque na Inglaterra, Alemanha, França, Itália e Bélgica.

Para Souza (2005), a extensão nas universidades fortaleceu a divulgação da cultura universitária na sociedade ao mesmo tempo em que facilitou o trabalho das universidades com o povo pelo envolvimento com a realidade social de cada país. Segundo ela, o Manifesto de Córdoba de 1918, que vê a extensão universitária como um viés que fortaleceu a universidade, possibilitou a integração cultural da universidade com o povo e maior envolvimento com os problemas nacionais. Por outro lado, vem manifestar várias críticas à universidade, dentre elas a de que a universidade não apresentava espírito científico e era controlada pela oligarquia. O movimento exige autonomia para docência, financiamento, o fim da ditadura do imperialismo e gratuidade do ensino. Lamentavelmente, afirma Souza, estas manifestações ficaram na retórica, não sendo trazidas para a realidade da educação superior. Porém, serviram para que os estudantes tivessem oportunidades de familiarizar-se mais com os problemas da realidade e, por estarem em contato direto com o povo, tiveram oportunidade de contribuir com a educação fazendo elo entre universidade e população.

Em paralelo com estes movimentos ocorridos na Europa surge, a partir de 1860 nas universidades norte-americanas, uma nova visão de extensão mais voltada para o assistencialismo à população mais carente. Sendo manifestada desde o inicio em caráter de prestação de serviço através da aproximação com a população na intenção de ilustrá-los, principalmente quando se refere às comunidades carentes, pois, como afirma Sousa (2000), “ao longo de sua história, a universidade vem incorporando diferentes funções, em diferentes contextos”.

Assim, ocorreu na história da extensão universitária. Estruturada historicamente em uma cultura elitista, ela surge como instrumento a ser utilizado pela universidade para a efetivação do seu compromisso social. Essa responsabilidade vai ser percebida a partir dos conflitos gerados pela sua própria razão de existência, surgindo a necessidade de dar uma resposta a população, embora fosse mais com a preocupação de ilustrar seu papel na sociedade.

2. As primeiras experiências extensionistas nas universidades brasilerias

No Brasil, a idéia de Extensão Universitária nasceu com a Universidade Livre de São Paulo em 1912 e contou com a colaboração do médico Eduardo Augusto R. Guimarães. A novidade era a criação de uma universidade popular extremamente ligada ao ensino superior. Essa universidade oferecia curso sobre diversos assuntos aberto ao povo. Ela perdeu até 1917, quando foi fechada devido à pressão do governo estadual apesar de contar com o apoio da esfera federal. Ao lado desta iniciativa surgem também pela Fundação da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa-MG outras atividades ou ações extensionistas que seguiam o modelo americano, ou seja, tanto as iniciativas paulistas quanto as mineiras tinham o caráter de prestação de serviços como assistencialismo às camadas mais pobres da sociedade. Outras tentativas com a intenção de afirmar essa atuação junto à população, foram feitas nas



Universidades Populares do Maranhão, Rio de Janeiro, Universidades Livres do Amazonas e do Paraná, mas não obtiveram também o sucesso almejado.

Em 1938, através do Movimento Estudantil por reformas nas estruturas das universidades brasileiras, a idéia de extensão nas universidades é retomada tendo um caráter mais universal, pois antes eram mais movimentos regionais isolados. Com a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE) os estudantes começam a enfrentar de forma mais sistemática as classes dominantes e a política hegemônica estatal não só com relação às universidades, como também voltadas aos problemas sociais.

Outro movimento que contribuiu para a criação e desenvolvimento da extensão nas universidades brasileiras foi a Juventude Universitária Católica (JUC). Este movimento tinha iniciativas que renovaram as ações católicas presentes desde a década de 20, fazendo os jovens participarem da vida social, lutando pelos anseios da sociedade, contribuindo assim para a formação de uma consciência crítica na academia que levasse os jovens a envolverem-se com os grandes problemas sociais e suas causas. Tal envolvimento contribuía para a atuação dos jovens na sociedade. Segundo Souza:

na década de 1930, com as experiências das universidades de São Paulo e do Distrito Federal é que se dá à extensão uma atenção especial. É nessa época que se consolidam, nos anos posteriores e outros lugares: o serviço de extensão cultural da Universidade de Pernambuco e da Universidade Volante do Paraná; aparecimento do primeiro CRUTAC (Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária), projetos de extensão com o desenvolvimento de ações comunitárias e o Projeto Rondon (2005, p. 22).

O projeto Rondon surgiu a partir de experiências vividas em países desenvolvidos, sobretudo nos Estados Unidos. A primeira experiência do projeto ocorreu em 1967, quando um grupo de 30 alunos coordenados pelo professor Wilson Choeri, viajaram para Rondônia permanecendo lá 28 dias pesquisando, dando assistência médica e promovendo educação sanitária. O projeto resiste até o presente, muito embora tenha passado por reformulações. Sendo uma Organização Não-Governamental (ONG) sua estrutura é alicerçada na força da sociedade civil e não no Estado, mas, composta por associações estaduais tendo como objetivo a ação extensionista em todo o país.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB 9.394/96), no Art. 43, inciso VII estabelece como uma das finalidades da educação superior “promover a extensão aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnologias geradas nas instituições” desenvolvendo desse modo o entendimento do homem e do meio em que vive.

A extensão possui algumas características que, se bem exploradas, podem vir a contribuir para uma mudança no processo de ensinar e aprender: possuem práticas metodológicas diferenciadas, já que se constrói de encontros entre alunos, professores e comunidades; tem a possibilidade de, nas trocas de experiências, incorporarem outros saberes e ampliar a capacidade de reflexão sobre as práticas constituídas pelas experiências. Entretanto, para que isso aconteça faz-se necessário uma universidade comprometida não só com a formação técnica do aluno, mas com todo o contexto social no qual ela está inserida. As mudanças não estão apenas no domínio das próprias universidades. Para que elas aconteçam é necessário incentivo por parte das políticas públicas com investimentos financeiros que atendam às demandas sociais, dando condições para essas ações extensionistas possam assumir seu papel não apenas assistencialista, mas também a função de relacionar os diversos saberes, produzindo conhecimento com a realidade social, sendo o instrumento capaz de articular a produção e socialização do ensino e da pesquisa.



3. A extensão na universidade estadual vale do acaraú

Em Sobral e nos municípios vizinhos a UVA vem procurando desenvolver, em consonância com a política nacional de educação superior, a extensão universitária articulando ensino e pesquisa para uma interação transformadora entre universidade e sociedade. A UVA realiza essas atividades acadêmicas através de programas, projetos, cursos de extensão, eventos, prestações de serviço e elaboração e difusão de publicações e outros produtos acadêmicos, realizando dessa forma ações de caráter acadêmico, cultural e social.

Atualmente a Pró-Reitoria de Extensão da UVA (PROEX) desenvolve ações extensionistas em diferentes áreas de atendimento da demanda social, como: saúde, ação social, cultural, científico ou tecnológico. A UVA trabalha em consonância com Sistema Nacional de Informações de Extensão (SIEX/Brasil), um aplicativo novo criado pelas Pró-Reitorias de Extensão das Universidades Públicas brasileiras, onde são cadastradas e divulgadas todas as ações extensionistas das universidades públicas. No ano de 2007 a UVA integrou-se ao SIEX/Brasil cadastrando seus programas, projetos, cursos e ações extensionistas.

3.1 Projeto de Extensão de Apoio à Formação de Professores Indígenas

Como exemplificação destas ações extensionistas na UVA, pode ser citado o Projeto de Extensão Apoio À Formação de Professores Indígenas (proex-AFPI), uma experiência que começou no Curso de Pedagogia-UVA em maio de 2007, na busca de colaborar com a luta indígena na Região Norte do Estado do Ceará, luta por uma educação diferenciada nos três níveis de ensino (fundamental, médio e superior), buscando o respeito aos saberes e a cultura indígena, construindo assim uma educação que valorize a múltipla formação da cultura da sociedade brasileira.

A idéia da criação desse Projeto de Extensão surgiu de um convite do Prof. Babi Fonteles. Com experiência de mais de 15 anos de atuação junto aos índios Tremembé de Almofala e tendo feito sua pesquisa de doutorado nas aldeias Tremembé; tendo coordenado o processo de consolidação das escolas indígenas Tremembé juntamente com a efetivação do Curso de Magistério Indígena Tremembé Nível Médio (MIT), foi convidado pelos índios para assessorar a formação de seus professores em nível superior. A fim de atuar na formação dos professores índios e possibilitar espaços de aproximação dos alunos da universidade com os índios favorecendo assim futuras pesquisas, criou um projeto de extensão no Curso de Psicologia da UFC/Sobral onde trabalha.

A UVA, por meio do Curso de Pedagogia e do Núcleo de Movimentos Sociais e Educação Popular, foi convidada a fazer-se parceira no Projeto. Com essa parceria nasce, então, o projeto de Extensão Apoio à Formação de Professores Indígenas. Assim sendo, de 02 de maio a 23 de dezembro de 2007 o Projeto foi implantado sob a coordenação da profa. Luzinette Mendes passando a intermediar as relações Pedagogia/UVA e aldeias Tremembé. O Projeto contou ainda com duas alunas do Curso de Pedagogia, voluntárias, que compuseram a equipe de trabalho e o grupo de estudos indígenas.

Durante oito meses de participação no Curso de Magistério Indígena Tremembé Superior (MITS) o trabalho tem sido contribuir na elaboração de um curso superior diferenciado indígena que começou em 2006. A consciência de ser colaboradores leva a pensar na importância de dar continuidade ao Projeto de Extensão apresentando proposta para 2008, o que já vem acontecendo com ampliação da equipe de trabalho, fortalecimento do grupo de estudo e estreitamento dos elos que ligam o Curso de Pedagogia da UVA, bem como outros cursos, ao campo de pesquisa do aldeamento de Almofala.

3.2 Os índios Tremembé de Almofala e sua luta por educação escolar indígena diferenciada



“Queremos estudar pra reforçar a nossa luta. Ter autonomia pra fazer a nossa palavra valer.”
(Professor Tremembé).

Os índios da etnia Tremembé organizam-se, atualmente, em três grupos situados em três municípios do Estado do Ceará: Itapipoca (São José e Buriti), Acaraú (Córrego João Pereira, ocupando uma parte do Município de Acaraú) e Itarema. Neste último encontra-se a maior parte da etnia distribuindo-se em 18 comunidades indígenas formando o aldeamento de Almofala. Desses comunidades 7 (sete) têm escola diferenciada indígena: Varjota, Tapera, Passagem Rasa, Mangue Alto, Praia, Saquinho, Lameirão.

Almofala, distrito que dá nome à aldeia, é o mais conhecido de Itarema tanto pelas praias e presença do Projeto Tamar, quanto pelo histórico de ter sido sede do Aldeamento de Nossa Senhora da Conceição no inicio do século XVIII. Outro fato histórico que trouxe fama à vila foi a igreja ter sido coberta pelas dunas. Este fato contado por populares e historiadores transformou a capelinha de Nossa Senhora da Conceição no cartão postal do vilarejo:

A Igreja de Nossa Senhora da Conceição de Almofala – construída em meados do século XVIII pelos jesuítas, com o trabalho dos índios – tornou-se, desde o início, a principal referência da vida *Tremembé* no Aldeamento. No ano de 1897, no entanto, uma grande duna móvel cobriu a igreja. Muitos índios se dispersaram. Os que ficaram – habitando a região da Lagoa Seca, principalmente – resistiram bravamente e, conforme contam em seus relatos, caravam com próprias mãos a duna, tentando descobrir a igreja. No final dos anos quarenta, finalmente, por ação de novas correntes eólicas, a duna foi removida e a igreja reapareceu (FACED, 2004, p. 8)

O reaparecimento da igreja e da vila que também havia sido coberta pelas dunas trouxe de volta as pessoas que foram repovoando o vilarejo. A argumentação de que não existiam mais índios em Almofala favoreceu o surgimento de posseiros que foram tomado as terras indígenas. Uma vez que os índios não costumavam cercar as terras, mais facilmente foram sendo invadidas e, a partir daí começaram a aparecer cercas de posseiros.

A luta dos índios para reconquistar suas antigas terras foi se tornando uma necessidade que se impunha e favorecia, a partir da década de 1960, o começo do movimento de reorganização dos índios Tremembé.

Se por um lado a década de 1960 marca o inicio da reorganização dos índios para lutar pelo direito de reaver suas terras, na década de 1990 houve outra luta que se juntava a esta: a luta por direito a uma educação diferenciada. A necessidade de escola indígena que respeitasse a cultura e o jeito de ser dos índios chegava às aldeias a partir da discriminação que as crianças indígenas sofriam nas escolas convencionais. Em 1991 os Tremembé decidiram não mais matricular suas crianças nessas escolas e, sem nenhum apoio de parceiros, criaram a primeira experiência de escola indígena na comunidade da Praia de Almofala. A partir desse fato começou a luta por escola indígena diferenciada em suas aldeias e, em consequência, a criação de um curso de formação de seus professores. Assim nasceu o curso MIT. Concluído em 2003, só receberam o certificado em 2005 e logo começaram as discussões para dar início à nova etapa: formação superior de seus professores por meio do Magistério Indígena Tremembé Superior (MITS), em funcionamento na aldeia Tremembé de Almofala desde julho de 2006 e, recentemente reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) como curso de formação de professores em nível superior, sob a responsabilidade da Universidade Federal do Ceará em parceria com a UVA.

4. importância da extensão nas universidades

A



Através da aproximação com as comunidades indígenas dos Tremembé em Almofala-Ce por meio do Projeto de Extensão, foi possível observar, que a construção do conhecimento não se dá somente no espaço escolar; estes saberes são construídos na comunidade através dos diversos processos dialógicos, através da memória local e na relação com a natureza. Em cada uma dessas ações foi possível perceber diversos saberes culturais, que se expressam em gestos simples da alimentação típica, na dança do Torém e em outras manifestações que carregam em si valores pedagógicos e culturais.

É indiscutível a importância dessa relação entre universidade e aldeias indígenas para alunos do Curso de Pedagogia bem como para a universidade como um todo. Conhecer essa realidade que se encontra bem próxima e até então não era contemplada na formação de professores da UVA, torna-se um elemento novo e de grande contribuição na formação docente. A discussão dessa temática no Curso vem somar-se ao empenho do novo currículo que coloca a educação indígena como Seminário de Modalidades Educativas, possibilitando a troca de saberes entre acadêmicos do Curso de Pedagogia da UVA e do MITS num processo de enriquecimento mútuo na formação de professores.

As visitas às escolas indígenas, as aulas de campo e participação em eventos na aldeia de Almofala tem possibilitado aos estudantes e professores da UVA não apenas um conhecimento sobre a vida e organização dos índios e suas escolas, mas ainda perceber que os processos escolares conduzidos pelos próprios índios na forma de educação escolar diferenciada e formação de professores na aldeia gera um rico debate sobre educação que possibilita novos olhares sobre o tema. A luta dos professores indígenas por conseguir sua própria formação para atuarem nas escolas das aldeias, a partir do MIT e do MITS torna-se também uma importante escola que possibilita a discussão de diversas temática educativas.

É assim que, ao colaborar na Formação de Professores Indígenas Tremembé, o Proex-AFPI traz pra dentro da universidade a discussão da luta indígena na Região Norte do Ceará, aproximando estas duas realidades, trabalhando assim a extensão universitária, visando a capacitação do discente, a integração da academia com a sociedade, não como projeto de assistencialismo, mas na construção de conhecimentos a partir deste processo dialético teoria/prática. Desse modo a UVA está dando a sua contribuição para que a universidade seja um centro de saberes cuja destinação seja:

aumentar o conhecimento humano, um noviciado de cultura capaz de alargar a mente e amadurecer a imaginação dos jovens para aventura do conhecimento, uma escola de formação de profissionais e o instrumento mais amplo e mais profundo de elaboração e transmissão da cultura comum brasileira.
(DOURADO, 2004. Apud TEXEIRA, p.236)

Fica claro que a Extensão Universitária na formação acadêmica é importante; sua capacidade de aproximar a universidade e sociedade, estimulando esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, que traz como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com realidades culturais diferenciadas, tão rica em conhecimentos quanto a nossa; por outro lado viabiliza a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade.

Considerações finais

Através destas reflexões pode-se classificar a extensão universitária como a atividade acadêmica capaz de imprimir um novo rumo à universidade brasileira e de contribuir significativamente para a mudança da sociedade. Como afirma Silva (2006), a universidade começa a cumprir o seu papel transformador, através da extensão universitária. Pequenos avanços parecem apontar para esse caminho, que obterá pleno sucesso quando se firmar como



práxis de universidade pública, quando professor, aluno, pessoal técnico-administrativo e gestores assumirem o compromisso com a transformação da realidade educacional brasileira.

Por outro lado estes projetos acabam estimulando o estudante a tomar uma atitude ativa e social. É necessário educar pessoas para que se tornem agentes de mudança, de liderança em todos os setores da vida nacional e que tenham voz ativa na apresentação de problemas da universidade e de toda a sociedade e de suas soluções. A extensão universitária faz isso. É o um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade.

A participação dos estudantes em projetos sociais poderá contribuir com a formação de adultos ativos e críticos, preocupados com as questões sociais, devolvendo o investimento antes feito pela sociedade na sua educação. Ao mesmo tempo em que forma pessoas capazes de respeitar a cultura do outro, tornando-os pensadores preocupados com o bem estar coletivo, além de oferecer as ferramentas capazes de fazer essa inserção social das camadas mais baixas da população em termos sociais e econômicos nos benefícios do conhecimento construídos na universidade. Favorece ainda o resgate da cultura dessa massa de cidadãos, trazendo novos conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos, ao mesmo tempo em que leva a essa população o conhecimento que fica reservado só para o mundo acadêmico. A Extensão encontra na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento.

Referências

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases, Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

DOURADO, Adriana. A Concepção de Universidade em Anísio Teixeira: o Caso da UnB. Revista de Pedagogia. 2004. Ano 2 Nº 3. Disponível em: www.fe.unb.br. Acesso: 22/agosto/2008.

FACED/UFC. 2004: Curso de Magistério Indígena Tremembé – Nível Médio [Relatório], Fortaleza (digitado).

PROEX, Pró-Reitoria de Extensão. Assessoria de Comunicação e Marketing Institucional da UVA. Disponível em: www.uvanet.br/proex/. Acesso em: 27/agosto/2008.

SILVA, Maria do Socorro. Extensão Universitária e a Formação Profissional: Avaliação das Experiências Biológicas na Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco, 2006. Estudos em Avaliação educacional. Disponível em: www.fcc.org.br/. Acesso em: 19/agosto/2008

SOUZA, Ana Luiza Mendonça. A História da Extensão Universitária. Campinas, SP: Alínea, 2000. 119 p.

SOUZA, Olga Suely Soares de. A Extensão Universitária e as Universidades Populares. Revista Faced, 2005. Vol. 09. Disponível em: www.revistafaced.ufba.br. Acesso em: 19/agosto/2008.



PERSONAGENS MÍTICOS DA LITERATURA BRASILEIRA: LINDOIA, MOEMA... CAROLINA, IRACEMA

Maria Edileuza da COSTA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

1- Lindóia e Moema: heroínas nativas

No Brasil, o percurso épico tem o seu início com o poema **Prosopopéia**, de Bento Teixeira, que, mesmo não sendo uma epopéia, integra a tradição épica na intenção literária da realização estrutural, pois faz a sintonia histórico-cultural do Brasil com o mundo. Considerando a condição colonial do Brasil e a falta de uma tradição nativa, não se pode exigir de **Prosopopéia** o desenvolvimento de uma consciência nacional. É com **O Uruguai** (1769) e **Caramuru** (1781) que se constitui a tradição heróica brasileira inicial para o resgate de nossa identidade histórica. Segundo Antonio Cândido (1985, p, 191), Gonçalves de Magalhães, antes de 1836, evoca a pátria na heroína de Durão:

Depois dele, [Gonçalves de Magalhães] manifestam-se favoravelmente a Durão e Basílio, como precursores da literatura nacional, homens tão diferentes quanto Araújo Porto-Alegre, Joaquim Norberto, Pereira da Silva, Santiago Nunes, Fernandes Pinheiro, José de Alencar, Álvares de Azevedo e outros mais, no sentido de caracterizar *O Caramuru*, ao lado do *Uruguai*, como encarnação do espírito particularista e nacional, que os românticos desejavam a todo custo vislumbrar no passado, a fim de sentir a presença de uma tradição que apoiasse e desse foro à sua tomada de consciência.

As citadas obras traduzem o nosso caráter nacional e apesar de ambos elegerem como herói principal o colonizador português, Basílio da Gama e Frei de Santa Rita Durão passam a representar a literatura nacional. O destaque que mereceram estas duas epopéias marca também a fundação do indianismo como vertente literária brasileira, e carregam a responsabilidade de serem os precursores do Romantismo e do Indianismo.

Tendo como dimensão real um feito histórico do colonizador, e como dimensão mítica a aderência nativa, as duas obras integram a etapa inicial do percurso épico brasileiro, permitindo que o colonizado se aproprie culturalmente da sua história, constituindo a gênese literária da nossa identidade histórica.

O Uruguai narra a expedição de Gomes Freire de Andrade às missões dos Sete Povos do Uruguai, com o objetivo de subjugar os índios revoltados e efetivar a posse portuguesa da terra, conforme determinação do tratado de Madrid (1750). O poema é composto de cinco cantos em verso decassílabo branco e estrofização livre. Os índios recebem, no poema, tratamento positivo, ficando implícito o conflito entre a ordem racional da Europa, representada pelos portugueses, espanhóis, jesuítas, e a vida primitiva, sensorial, intuitiva do índio.

O Caramuru compõe-se de dez cantos em oitava-rima, com a narração dos feitos de Diogo Álvares Correa que, vítima de um naufrágio, consegue chegar à praia com alguns companheiros, sendo recebido por uma tribo de índios antropófagos. Feito prisioneiro, e ao ser preparado para o sacrifício, Diogo faz uso da arma de fogo, pois os índios não conheciam a pólvora. Entre aterrados e maravilhados com o evento, os índios passam a venerá-lo como divindade. Acaba casando-se com a índia Paraguaçu e desempenhando papel de mediador nas relações do colonizador com os nativos.



As obras **O Uruguai** e **O Caramuru** preparam e viabilizam a recepção das poesias e romances indianistas. Pode-se dizer que o culto dessas epopéias privilegiando personagens indígenas, às vezes ultra-secundárias como no caso de Moema, inicia uma longa história de figuras femininas que iriam brilhar na Literatura Brasileira. A morte das personagens Lindóia (**Uruguai**) e Moema (**Caramuru**) nos antecede traços da figura feminina romântica, pois ambas morrem por amor. Esse aspecto dramático foi desenvolvido mais tarde na pena dos românticos.

Na obra, (**Uruguai**) a índia Lindóia é retratada como modelo de mulher. Sua primeira aparição no poema é no terceiro canto, retratada como a mulher honesta, amorosa e fiel. A perfeição da juventude, os costumes e a beleza indígena ficam claros na primeira descrição de Lindóia, porém a característica mais forte é a sua bravura na defesa de seu amor por Cacumbo. Lindóia torna-se símbolo da fidelidade, permanece pura durante a ausência do marido e também depois de sua morte; suicida-se para não traí-lo. (1998, p, 663):

[...] Obra de valor tinha Cacumbo
Real esposa, a senhoril Lindóia,
De costumes suavíssimos e honestos,
Em verdes anos: com ditosos laços
Amor os tinha unido; mas apenas
Os tinha unido, quando ao som primeiro.
Das trombetas lho arrebatou dos braços
A glória enganadora. Ou foi que balda,
Engenhoso e sutil, quis desfazer-se
Da presença importuna e perigosa
Do índio generoso; e desde aquela
Saudosa manhã, que a despedida
Presenciou dos dous amantes, nunca
Consentiu que outra vez tornasse aos braços
Da formosa Lindóia e descobria
Sempre novos pretextos de demora.
(CANTO TERCEIRO)

A índia Lindóia torna-se a primeira personagem feminina indianista com traços românticos da Literatura Brasileira, uma espécie de antecipação de Iracema. Segundo Ivan Teixeira (1996, p, 30), Machado de Assis, no soneto intitulado **Lindoya**, escrito em 1895, na comemoração do centenário da morte de Basílio da Gama, retrata a personagem Lindóia resumindo-a da seguinte forma:

[...] a heroína de *O Uruguay* possui o privilégio e o condão de recepcionar, na eternidade, todas as demais criaturas da galeria feminina do nosso indianismo literário: Moema (*Caramuru*), Coema (*Os Timbiras*), Iguassu (*Confederação dos Tomoios*) e Iracema (romance homônimo), pois todos são tributários da mesma forte inspiração de Basílio da Gama, de quem Machado toma emprestado, alterado, o verso final do soneto, para lembrar a limpidez com que a arte do poeta vencia o tempo. Machado usara já o mesmo esquema argumentativo, em 1877, num outro soneto comemorativo, por ocasião da morte de José de Alencar, no qual, de construção mais feliz, Iracema é flagrada em sua ascensão para junto de Lindoya, no eterno espaço azul da fama.

A construção dramática da personagem Lindóia se completa na beleza, na resignação, na infelicidade da heroína índia, na sua pureza e na sua fidelidade. O seu adormecimento na



caverna, a serpente que enrola no seu corpo, o bosque, a escuridão e a fonte murmurante são antecipações do mal do século, segunda fase romântica. Os jasmins e as rosas fazem parte do cenário preparado para a morte de Lindóia. (1998, p, 81):

[...] Um frio susto corre pelas veias
De Caititu, que deixa os seus no campo;
E a irmã por entre as sombras do arvoredo
Busca co' a vista, e teme de encontrá-la.
Entram enfim na mais remota e interna
Parte de antigo bosque, escuro e negro,
Onde ao pé de uma lapa cavernosa
Cobre uma rouca fonte, que murmura,
Curva latada e jasmins e rosas.
Este lugar delicioso e triste,
Cansada de viver, tinha escolhido.
Para morrer a mísera Lindóia.
(CANTO QUARTO)

A heroína Lindóia é apresentada como realização literária. No seu episódio, o poeta extrapola o mundo narrado com adoção de uma perspectiva de fora, transformando o histórico no maravilhoso indígena. Essa transformação faz com que o episódio da morte de Lindóia se aproxime de um poema narrativo romântico, sem se afastar integralmente do poema de feição clássica. A morte tranqüila e voluntária de Lindóia, entre flores e jasmins, além de apresentar características a serem desenvolvidas no romantismo, é uma prova de sua grande fidelidade a Cacambo na recusa de se casar com o índio-antagonista Baldeta, o qual esperava obter desta união a autoridade de chefe que tinha Cacambo. O sofrimento amoroso da heroína, causado, num primeiro momento, pelo afastamento do ser amado, e, depois, pela sua morte, tem também traços de antecipação romântica. Esses traços se estendem também à sua reação diante das situações, quando busca consolo na natureza, preferindo espaços condizentes com o seu estado de espírito ou de alguma forma relacionados com a sua história.

Na construção da personagem Lindóia, já encontramos alguns traços românticos: sua idealização e o seu sofrimento amoroso. Essa construção vamos encontrar na escola romântica, em José de Alencar, nos desenhos de personagens índias com individualidade e humanidade mais profunda, porém com atributos não muito distantes, sendo a nobreza, a bravura, o sentimento amoroso, algumas das características essenciais.

O espaço literário constitui-se em um meio de comunicação que expressa e afirma valores e ideologias. Através das produções literárias desenvolvidas ao longo dos tempos, podemos perceber o quanto a figura feminina esteve atrelada a uma lógica de dependência que a direcionava para a posição de servir. O poema épico *O Caramuru*, através da personagem Moema, retrata essa lógica, a mulher dominada por um amor que a leva à morte. Enquanto a personagem Lindóia de **O Uruguai** vai para o bosque e espera a morte, Moema vai ao encontro desta, nadando, dizendo não à infidelidade de Diogo. No poema, a personagem feminina principal é a índia Paraguaçu, que se casa com Diogo e tem sua união abençoada pelo centro da cultura e da civilização; Moema é uma personagem secundária, uma das muitas mulheres de Diogo, porém a única que se destaca, além de Paraguaçu, porque morre por amor, tornando-se, assim como Lindóia, uma personagem esculpida com traços dramáticos. O ciúme e o desespero de Moema leva-a ao suicídio, num gesto de loucura privada, como se a única coisa que lhe importasse fosse ter Diogo.

A construção da personagem Moema está muito próxima da construção da personagem Lindóia, ambas têm como ponto de partida a matéria indígena, e um final igualmente infeliz. Ambas morrem por amor, sendo que a morte de Lindóia é espontânea, pois teve um amante igualmente



fiel, diferentemente de Moema, cujo amado partiu com outra. Moema não é suicida, morre por perder as forças na luta com o “irado mar”, e a sua ação é originada pela fidelidade a Diogo.

O herói é uma personagem especial, que sempre deve estar presente para a luta, para o sofrimento, para a solidão e até mesmo para a morte. O herói épico clássico, com atributos generosos e caráter especial através de feitos grandiosos no plano histórico, conseguiu projetar-se no plano maravilhoso, em que ganhava a aderência mítica que o caracterizava como herói. Em contraposição à figura do herói, a figura feminina tinha seu papel definido em duas dimensões paralelas: ou eram deusas e musas, atuando na dimensão mítica, ou eram mulheres mortais, atuando na dimensão real. Em ambas as dimensões, sua função era contribuir para o heroísmo do homem, quer por influência positiva, quer por influência negativa, ou seja, tanto através do amor, quanto através do ódio, as figuras femininas, ainda que sob certas circunstâncias atuassem como verdadeiras guerreiras serviam de instrumento para a formação do herói. É o caso das personagens Moema e Lindóia, que, por não poderem participar das duas dimensões ao mesmo tempo, como era atribuição do herói, estavam impossibilitadas de serem tratadas com tal.

2- Carolina: primeiro mito romântico da prosa brasileira

A respeito do primeiro romance e da nossa primeira personagem feminina, Carolina, Valéria de Marcos (1985, p, 115) assume a seguinte posição:

Para pontuarmos esses aspectos nas histórias escritas no Brasil, à sombra de palmeiras tropicais, começemos por nossa “demoiselle” Carolina. Sem dúvida, estamos no reino da inocência, do amor angelical construído na chave ingênua da promessa infantil e do encanto adolescente. Não há forças demoníacas; não há vulcões sexuais. Assim, aqui o enredo romanesco não se constitui sobre seu clássico arquétipo de luta entre o bem e o mal, mas sim sobre alguns de seus clássicos procedimentos: o espaço é traçado com linhas de paraíso; o tempo subordina-se ao ritmo dos sentimentos; talismãs garantem e patrocinam o reencontro do par amoroso; a história desenvolve em prosa a lenda contada pela avó e cantada pela neta. Certamente que o romance escrito por Augusto, como pagamento de uma aposta, narra a história de uma menina que domestica um irreverente estudante.

A história de amor entre Carolina e Augusto retrata peripécias e ilusões que, para os dias de hoje, podem parecer ingênuas e superficiais. São características do romance-folhetim, um gênero de narrativa que marcou definitivamente a história do romance brasileiro. Os procedimentos literários adotados nesta obra permitiram a autores como Machado de Assis, por exemplo, retratar, décadas depois, a complexidade inesgotável da alma humana.

A **Moreninha** segue a estrutura típica do romance romântico; através dele, podemos acompanhar a luta do herói na superação de todos os problemas para a concretização de um grande amor. O livro não narra apenas o nascimento do romance entre Augusto e Carolina, mas também a história de sua própria criação como romance, forma literária consagrada no Romantismo. Apresenta personagens principais planos, simples, construídos superficialmente. Os personagens secundários representam, por meio de alguns tipos característicos, a sociedade burguesa da capital do Império, o casamento no começo, meio e fim de todas as coisas, uma amostra da ideologia burguesa. Sua linguagem é simples, ágil e viva, aproximando-se do coloquial e incorporando ditos populares, introduzindo o leitor diretamente no centro da ação, que se concentra basicamente na paradisíaca ilha onde vivem D. Ana e sua neta. O início e o fim do romance incluem cenas que se passam na cidade onde moram Augusto e seus amigos. Buscando Antonio Cândido, (1997, p, 122) encontramos o seguinte depoimento sobre o estilo de Joaquim Manoel de Macedo:



Não poderíamos encontrar no Brasil, em todo o século passado, escritor mais ajustado a esta via de comunicação fácil do que Joaquim Manoel de Macedo. O pequeno valor literário de sua obra é principalmente social, pelo fato de ele se ter esforçado em transpor a um gênero novo entre nós os tipos, as cenas, a vida de uma sociedade em fase de estabilização, lançando mão de estilo, construção, recursos narrativos os mais próximos possíveis da maneira de ser e falar das pessoas que o iriam ler. Ajustando-se estreitamente ao meio fluminense do tempo, proporcionou aos leitores duas coisas que lhe garantiram popularidade e, mesmo, a modesta imortalidade que desfruta: narrativas cujo cenário e personagens eram familiares, de todo o dia; peripécias e sentimentos enredados e poéticos, de acordo com as necessidades médias de sonho e aventura.

E a respeito da obra como um todo, Antonio Candido (1997, p, 122) diz que: “E assim como Alencar inventou o mito heróico, Macedo deu origem a um mito sentimental, a Moreninha, padroeira de namoros que ainda faz sonhar as adolescentes”.

A personagem Carolina é enfatizada de forma diferente, como um meio termo entre “romântica e clássica”, “prosaica ou poética”, “ingênua ou misteriosa”. A oscilação inicial é desfeita quando o narrador confirma a graça de Carolina através dos adjetivos: interessante, travessa e engraçada. É somente no terceiro capítulo que o narrador inicia a descrição da caracterização física de Carolina: é muito jovem, travessa, inteligente, astuta e persistente na obtenção de seus intentos. Carolina traz na sua caracterização física a criação de um mito romântico genuinamente brasileiro.

Toda a dificuldade, porém, está em pintar aquela mocinha que acaba de sentar-se pela sexta vez, depois que Augusto entrou na sala: é a irmã de Filipe. Que beija-flor! Há cinco minutos que Augusto entrou e em tão curto espaço já ela sentou-se em diferentes cadeiras, desfolhou um lindo pendão de rosas, derramou no chapéu de Leopoldo mais de duas onças de água-de-colônia de um vidro que estava sobre um dos aparadores, fez chorar uma criança, deu beliscão em Felipe, e Augusto a surpreendeu fazendo-lhe caretas; travessa, inconsequente e às vezes engraçada; viva, curiosa e em algumas ocasiões impertinente. (1990, p, 26).

Carolina tem um lastro poético indianista que reflete a preocupação fundamental da literatura da época: criar e valorizar elementos culturais da jovem nação brasileira. Tem também toda a beleza que embriaga e impressiona o homem: “Ela é travessa como o beija-flor, inocente como uma boneca, faceira como o pavão, e curiosa como... uma mulher” (1990, p, 37). Carolina compõe o quadro social necessário para colocar a história em movimento ou propiciar informações de certos dados essenciais à trama:

Figure-se a mais bonita criança do mundo, com um vivo, agradável e alegre semblante, com belos cabelos negros e anulados voando ao derredor de seu pescoço, com o fogo do céu nos olhos, com o sorriso dos anjos nos lábios, com a graça divina em toda ela, e far-se-á ainda uma idéia incompleta dessa menina. (1990, p, 50).

O retrato da protagonista atualiza e recicla um outro mito romântico que será recorrente na prosa de José de Alencar e na poesia de Gonçalves Dias: o índio brasileiro.

Sabendo-se que a personagem representa pessoas, segundo modalidades próprias da ficção, e que aos poucos vai se delineando aos olhos do leitor, montada unicamente com os recursos oferecidos pelo código verbal, passa a ter uma existência que carrega em si toda uma fantasia e



uma multiplicidade de faces e ângulos. Assim, a personagem Carolina é construída, através da fantasia, na fronteira dos sonhos, isto é, no espaço da intimidade. No capítulo XVI, o narrador faz a seguinte descrição de Carolina:

A Moreninha se mostrava na verdade encantadora no mole descuido de seu dormir, e à mercê de um doce resfolegar, os desejos se agitavam entre seus seios; seus lábios entreabertos e como por costume amoldados àquele sorriso cheio de malícia e de encanto que já lhe conhecemos e, finalmente, suas pálpebras cerradas e coroadas por bastos e negros supercílios, a tornavam mais feiticeira que nunca. (1990, p, 113)

Nos capítulos seguintes, a narração prossegue sem grandes novidades; somente no Capítulo XX, Augusto vem como o índio Aoitin, de barco, atravessando as ondas para ver sua Carolina, que de cima de um rochedo canta a sua balada. O amor recebe um tom de encanto fornecido pelo mar que sempre serviu de palco para encontro das grandes paixões. Os personagens lendários Ahi e Aoitin vão cedendo os seus espaços a Augusto e Carolina:

Augusto madrugou e muito. Quando a aurora começou a aparecer, já ele havia vencido meia viagem e seu desejo era ir acordar na ilha de... uma pessoa que tinha o mau costume de dormir até alto dia; e enquanto seu batelão deslizava pelas águas, rápido como uma flecha pelos ares, ele o acusava de pesado, de vagaroso; tinha há muito descoberto a ilha de ... e os objetos foram pouco a pouco se tornando mais e mais distintos; viu a casa, viu o rochedo em que outrora a tamoia deveria ter cantado seus amores, e sobre o qual, cantara, havia oito dias, dona Carolina a sua balada; depois distinguiu sobre esse rochedo negro um ponto, um objeto branco, que foi crescendo, sempre crescendo, que enfim lhe pareceu uma figura de mulher, que ostentava a alvura de seus vestidos. Depois ele tinha desviado um pouco os olhos; quando os voltou de novo para o rochedo, a figura branca havia desaparecido como um sonho. (1990, p, 135)

No capítulo XXI, Augusto e Carolina são retratados como amantes apaixonados que tentam disfarçar a paixão. No capítulo XXII, denominado “mau tempo”, o romantismo espraia-se, o sofrimento amoroso aparece para apimentar a paixão dos adolescentes. Augusto é proibido de visitar a sua Carolina. Esse fato retrata todo o sofrimento que uma personagem romântica deveria sentir na busca de um grande amor.

A personagem Carolina não é uma heroína bem comportada, como as que freqüentavam os folhetins. Pelo contrário: é travessa e, às vezes, mal-educada; é provocadora e nem um pouco ingênua, embora não se possa colocar em dúvida a sua pureza, pois esta era uma qualidade Romântica. Enfim, Carolina faz parte do mundo imaginário em que a aparência afirma-se como realidade, em que a ilusão é recebida e é expulsa em que o complicado alia-se ao surpreendente, em que os jogos do ser e do parecer se confundem e se instauram na narrativa.

3- Iracema: modelo de mãe e demulher

O mito foi a narrativa primeva através do qual o homem organizou seus símbolos, na necessidade de explicar o deslumbramento do mundo que acabara de nascer, e explicar-se nele. Fruto de impulsos humanos para apreender o indizível, o inexplicável, os mitos representam uma necessidade fundamental de conhecimento. Nesse sentido, as narrativas míticas envolvem uma crença e, em sendo expressões coletivas, culturais, projetam-se, necessariamente, na história. É o caso da personagem Iracema, que surge da história e marca a poética do período romântico estruturada sobre o símbolo. Regina Zilberman (1977, p, 150) faz o seguinte comentário:



Sabe-se que o momento histórico em que esta obra surge coincide com a terceira fase do Romantismo, em que a sociedade com a independência política tida como assegurada tratava de compor seus mitos que garantiriam uma ideologia própria. Nas décadas anteriores servira a tal fim o indianismo, oferecendo como herói um elemento nativo único, mas ideal, pois concretamente o processo de extinção da nação indígena ia acelerado.

Na obra **Iracema**, encontramos a fascinante narrativa de uma origem, o que acentua a noção de princípio e, consequentemente, de primitividade. A personagem homônima detém um saber espiritual, aquele que institui um equilíbrio dos elementos na terra em que vive; filha de Araquém, pajé da tribo Tabajara, Iracema deve manter-se virgem porque freqüenta o bosque sagrado, guarda o licor secreto dos índios, o vinho de tupã, e o mistério do sonho. Sua mão fabrica para o Pajé a bebida de Tupã. Como norma de ruptura, apaixona-se pelo invasor, por aquele que seria o inimigo da raça. Luis Filipe Ribeiro (1996, p, 224) nos diz que:

Iracema apaixona-se por Martim. Por ele trai e abandona os seus. Ela, a sacerdotisa da jurema, vestal da tribo, votada à pureza e aos ritos sagrados, não pode entregar a “flor de seu corpo” a nenhum índio. O bosque sacrificial é interditado aos homens, exceto nos dias rituais. Nele Martim é introduzido, para escondê-lo do ciúme e da fúria de Arapuã. Nele tem acesso ao licor sagrado – alucinógeno destinado às celebrações da tribo – para dormir e lembrar-se da noiva loura. Nele possui Iracema – ou mais exatamente, é por ela possuído, enquanto dura o efeito da droga.

Na obra **Iracema**, sua personagem homônima é o símbolo sob o qual se transmite o mito da fusão de raças e o início da sociedade. Já nas primeiras páginas o autor procura colocar essas idéias em prática. José de Alencar adota o gênero romance, mas o faz com um cuidado especial na construção das imagens, dos símbolos e da musicalidade da linguagem. A personagem Iracema é, desde o início, idealizada e colocada ao patamar não apenas de uma virgem, mas de uma mulher diferente, superior e poderosa. Em todos os momentos da obra a figura de Iracema assume contornos mágicos: no primeiro encontro com Martim, na quebra da harmonia, na sua sedução, no conflito, no exílio e na morte. O momento em que Martim encontra Iracema revela a idealização romântica em seu grau mais elevado. É uma maneira de introduzir a simbologia do romance, mostrando Iracema como a América virgem e exuberante, que atrai a atenção e o interesse da velha Europa.

O percurso feito pela personagem Iracema, no texto, demonstra que o seu papel de esposa exige todos os sacrifícios, inclusive o da renúncia de si mesma. Antes de conhecer Martim ela se encontrava em plena harmonia com os animais, com a natureza e com a sua comunidade. Ao chegar, Martim quebra essa harmonia e aos poucos Iracema vai perdendo o seu sorriso, a sua força, o seu coração e a sua superioridade. Para que o seu senhor e marido seja feliz ela deverá sair de cena depois de cumprir o seu papel principal, o de fecundar o herdeiro Moacir. Iracema torna-se então a primeira mãe de brasileiro, ou seja, o modelo inaugural e base do que venha a ser depois.

A personagem Iracema traz em si um teor mítico, que não se limita apenas aos símbolos emergentes em seu perfil. Comportamentos e gestos sugerem sua importância como coadjuvante no crescimento do homem. Como mãe, amante ou mestra espiritual, ela é a sacerdotisa que revela, tanto nos ritos, como nos simples gestos cotidianos, sua dimensão mítica, por isso torna-se uma referência de mãe e de esposa fiel; ela será o modelo de mulher pretendida por uma sociedade.



5. Algumas considerações

Como últimas considerações, ressaltamos alguns pontos relevantes na constituição deste trabalho: 1) Com Moema e Lindóia a literatura brasileira inicia a grande trilha de personagens femininas, que representam a mulher idealizada. Inicia também o culto feminino da heroína indígena, uma espécie de anunciação de Iracema e do personagem romântico brasileiro. 2) A obra **A Moreninha** é uma simbiose feita de colagens, traços de cultura luso-brasileira, elementos da mitologia indígena, referências e citações. É uma mistura das relações espaços-temporais em que se cruzam e se neutralizam múltiplos enunciados tomados de outros textos. 3) Como representante da América virgem e selvagem, a personagem Iracema é construída como a encarregada de catalizar em si um padrão de brasiliidade. Ela tem as maiores virtudes físicas e morais para representar uma cultura e uma pátria. Tem a força e a coragem que são comuns aos heróis, e é modelo de feminilidade. É a sacerdotisa dos tabajaras, guarda o segredo da jurema e o mistério do sonho, porém ao deixar o seu espaço, deixa também o heroísmo e a coragem, tornando-se submissa e resignada, assumindo o papel de esposa fiel e obediente.

Referências

- ALENCAR, J. de. **Iracema**. São Paulo: Martin Claret, 2000.
- CANDIDO, A. **A personagem do romance**. In: A personagem de ficção. São Paulo: 10 ed. editora perspectiva, 2000.
- COSTA, M. E. da. **O mito feminino: de Marília a Capitu**. João Pessoa: UFPB, 2005. Tese (Doutorado) –185p.
- DURÃO, J. de S. R. **Caramuru**. Rio de Janeiro: Garnier. Edição precedida da biografia do autor pelo visconde de Porto Seguro. [entre 1970 e 1980].
- GAMA, B. **O Uruguai**. Rio de Janeiro: RECORD, 1998.
- MACEDO, J. M. de. **A Moreninha**. São Paulo: circulo do livro. 1990.
- MARCO, V. de. **A perda das ilusões. O romance histórico de José de Alencar**. Campinas: Unicamp, 1993.
- RIBEIRO, L. F. **Mulheres de papel um estudo do imaginário em José de Alencar** Machado de Assis. Niterói: EDUFF, 1996.
- TEIXEIRA, I. **Obras poéticas de Basílio da Gama**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.
- VOLOBUEF, K. **Frestas e arestas**. A prosa de ficção do romantismo na Alemanha e no Brasil. São Paulo: fundação editora da UNESP, 1999.
- ZILBERMAN, R **Do mito ao romance: tipologia da ficção brasileira contemporânea**. Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul, Porto Alegre, Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1977. [coleção Chonos].



**A CULTURA POPULAR NA SALA DE AULA: A EXPERIÊNCIA DE
PROFESSORES/PESQUISADORES E ALUNOS DO MUNICÍPIO DE LUIS GOMES
COM O CONTO POPULAR ORAL**

Maria Edneide Ferreira de CARVALHO

Bolsista CAPES

Ciro Leandro da Costa FONSECA

Lúcia de Fátima Barreto RODRIGUES

Bolsista PIBIC/CNPq/CAMEAM/UERN

Lílian de Oliveira RODRIGUES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

Neste trabalho, propomos algumas reflexões acerca da experiência de professores e alunos da rede básica municipal de educação, do município de Luis Gomes, com a cultura popular. O projeto Caravana de leitura percorre sertão e veredas da linguagem, desenvolvido por alguns professores de língua portuguesa, do colégio Pe. Oswaldo possibilita a inserção dos contos orais no contexto escolar e instaura uma nova percepção da escola em torno das manifestações literárias populares. Essas passam a ocupar espaço no processo de ensino/aprendizagem de literatura e possibilitam novas experiências de alunos e professores com a cultura local, com a sua própria constituição cultural.

Através do projeto “Memória, narrativa e identidade: um estudo sobre contadores de histórias do alto-oeste potiguar”, desenvolvido pelo Departamento de Letras, do Campus Avançado Profª Maria Elisa de A. Maia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, coordenado pela professora Lílian Rodrigues, tivemos contato com o projeto Caravana de leitura, desenvolvido pelo professor Ciro Leandro e outros professores do Colégio Pe. Oswaldo. Esse trabalho é, portanto, resultado das reflexões advindas da pesquisa Memória, narrativa e identidade, com as experiências vivenciadas pelos professores do projeto Caravanas de leitura.

Desse modo, refletiremos inicialmente acerca da importância da coletividade nas práticas orais de contação de história e em seguida o professor Ciro relata algumas experiências de professores e alunos advindas pelo projeto Caravanas de leitura, com essa cultura. É importante lembramos que os contos orais, bem como, as demais manifestações literárias só apresentam-se como processos significativos dentro de contextos coletivos. Somente através da relação entre contadores e leitores, esses contos são ressignificados e se constituem como atividades relevantes. E é através dessa é percepção que nos propomos a delinear a experiência advinda da relação entre narradores e leitores/pesquisadores.

O contador e o leitor: como se constroem os significados das histórias orais?

Não se pode compreender a cultura popular na individualidade. Apesar de se constituírem como forma de representação das próprias condições de existência ou de experiências individuais vivenciadas pelo narrador, os artefatos culturais populares só adquirem significação quando inseridos em situações coletivas, nas quais o narrador/cantador/folheteteiro estabelece um elo entre as suas experiências e as experiências de seu público/ouvinte. As inúmeras manifestações culturais populares, orais e/ou escritas, dependem de um contexto coletivo para sua realização. E, nesse contexto, narrador e leitor/ouvinte são indispensáveis no processo de ressignificação dessas expressões literárias.



Um dos exemplos significativos dessa coletividade na cultura popular é o processo de recepção da literatura de folhetos (escritos). Esta manifestação literária, mesmo pertencente a vertente escrita, que parece distanciar o leitor do narrador “real”, haja vista, o leitor estar diante de um livro, sozinho, só se concretizou, durante muito tempo na coletividade. Uma das práticas mais conhecidas das leituras do cordel foram as feiras livres do nordeste. O autor e/ou vendedor dos folhetos contava as histórias para o público consumidor, e, fazia com que, mesmo as pessoas que não sabiam ler, comprassem os folhetos. Em outras situações, esse mesmo público “analfabeto”, a-letrado, pedia aos seus vizinhos, familiares que contassem as histórias, o que, possibilitou sempre leituras coletivas.

A literatura oral popular, por outro lado, já pressupõe a presença de um contador e de um público. O aspecto oral dessa literatura torna indispensável a existência de um sujeito que conte algo (as histórias) e um público/ouvinte que esteja atento ao que é contado. Porém, esses ouvintes/leitores não são sujeitos passivos no processo de recepção das narrativas. O silêncio, as próprias experiências são fatores determinantes no exercício de contação de histórias. O narrador está atento ao que o público espera ouvir e, mesmo quando conta as suas experiências ou as trazidas de outros povos, estabelece um elo com as experiências de seu leitor. Nos dizeres de Benjamim (1993, p. 201) “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos ouvintes”.

Ainda segundo esse autor “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores” (1993 p. 198). As narrativas orais se configuram como representações do universo de seus narradores e ouvintes. A percepção em torno da experiência, que passa de um narrador a outro, a experiência que deixa sua individualidade e se reelabora na voz e na experiência individual de cada narrador é o fio que tece a profunda rede das histórias orais no percurso da memória. Cada narrador experiencia as histórias de modo singular, único, primevo e, dessa forma, também possibilita ao leitor essa mesma vivencia única, diferente para cada sujeito.

Por outro lado, as experiências compartilhadas entre narrador e leitor não podem ser apreendidas em sua totalidade sem dimensionarmos o contexto da cultura em que estão inseridos esses sujeitos. Narrador e leitor fazem parte de momentos históricos determinados e estão inseridos em contextos culturais preestabelecidos. Ao pensarmos esses sujeitos como detentores de um saber e, mais importante, sujeitos que participam ativamente no processo de produção/recepção cultural, não podemos esquecer que a atividade cultural é premissa das práticas sociais desses indivíduos e, portanto, estão em constante reelaboração. Não podemos desvirtuar a relação intrínseca entre os objetos culturais produzidos/consumidos pelos agentes culturais populares e as intensas modificações vivenciadas por esses sujeitos nos mais diversos momentos histórico-sociais e culturais. Nas palavras de Rodrigues (2006, p. 55)

A cultura popular como conjunto de significados vivos que estão em contínuo processo de modificação, existindo como um elemento indissociável da vida das pessoas que dela compartilham. As práticas culturais por elas exercidas não se reduzem a objetos culturais a serem colecionados, mas são produtos significantes de sua atividade social e desse modo é que essas práticas articulam-se na esfera do social e do político.

As narrativas orais populares são objetos culturais que só adquirem sentido quando indissociáveis das práticas sociais dos sujeitos que as produzem/consomem. O conto, apenas na memória do narrador, sem apresentar-se como artefato significativo dentro das relações sociais que este estabelece com a comunidade da qual participa, é apenas um artefato, produto. Entretanto é como processo de ressignificação da própria existência dos sujeitos, de suas



experiências que as narrativas orais se atualizam, se reelaboram as relações sociais desses sujeitos. Como “elementos indissociáveis da vida”, essas narrativas estabelecem diferentes sentidos para os narradores e ouvintes/leitores de diferentes épocas e de diferentes contextos. Elas são artefatos vivos e apresentam uma dinâmica sócio-cultural que as redefine a cada novo contexto em que são experienciadas.

Sob outro prisma, como forma de experienciar a própria vida e, ao mesmo tempo, realidades sempre novas, o conto popular apresenta uma dinâmica social dentro da vida de cada sujeito que se exprime nos contextos em que são narrados/ouvidos. O texto é apenas um dos componentes constitutivos do processo de contação de histórias. Todos os elementos que envolvem a situação em que as narrativas são contadas determinam a significação dessa atividade. Segundo Rondelli (1993, p. 25) “Tomado de um processo comunicativo oral, o texto é apenas um de seus componentes, e por isso tem pouco sentido quando destacado do contexto ou da situação em que é narrado”. A literatura aqui passa a ser entendida dentro de relações sociais bem definidas. As narrativas orais fora dos contextos de contação se tornam pouco significantes para os sujeitos.

Em pesquisas realizadas no povoado de Raposa, no estado do Maranhão, Rondelli constata que a literatura oral só pode ser compreendida em contextos coletivos, nos quais, contadores e leitores/ouvintes são indispensáveis para o processo de ressignificação das histórias. Segundo essa autora, para a realização da literatura oral é necessário que narrador e leitor se situem em grupos sociais de mesma “referência”, ou seja, as histórias se constituem como formas de representação da vida desses sujeitos, somente quando eles compartilham saberes e experiências dentro de um mesmo sistema de valores.

Entretanto, apesar de as histórias apresentarem-se como representativas das práticas sociais dos sujeitos, não podemos limitá-las a um determinado público, homogêneo, como se essas histórias se limitassem a um público rústico, analfabeto. Muitas histórias, que ao longo dos séculos foram contadas e recontadas em inúmeros contextos, para leitores/ouvintes pertencentes à culturas/povos diferentes se constroem como modo representativo do povo, por constituir-se de linguagem e, por isso são plurissignificativas.

As experiências de diferentes sujeitos e, as experiências advindas pelos narradores nômades, que viajam e relatam experiências de outros povos permitem que as mesmas histórias tenham significados diferentes para os ouvintes do seu grupo em relação aos significados que têm na cultura de “origem”. É o que Benjamim retificará com veemência em seu texto **O narrador**: considerações sobre a obra de Nicolai leskov, a importância da experiência e do elo estabelecido entre a experiência do narrador e as experiências de seu público. Ao contar e recontar uma história, o narrador dialoga com os saberes de seu público e, por isso, não se pode limitar a percepção em torno do público. Esse é plural e participativo para a ressignificação das histórias.

Esse fato é bastante inquietante, uma vez que, com as inúmeras mudanças nos contextos de produção cultural da modernidade, o público leitor/ouvinte das narrativas orais parece desaparecer. As atividades do ócio, os serões familiares, as debulhas de feijão, parecem sucumbir e, juntamente com esses momentos, sucumbe também a atividade de narrar. Como propõe Benjamim, (1993, pp. 204-205)

O tédio é o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência. O menor sussurro nas folhagens o assusta. Seus ninhos – as atividades intimamente associadas ao tédio – já se extinguiram na cidade e estão em vias de extinção no campo. Com isso, desaparece o dom de ouvir, e desaparece a comunidade dos ouvintes.

A comunidade de ouvintes parece desaparecer e, portanto a atividade de contar histórias também, haja vista, essas não existirem sem a instância primordial do público. As noites nas



calçadas, em que contadores e ouvintes, cansados da luta diária na lavoura ou em atividades da agricultura, venciam o cansaço através das histórias. Essas eram o lazer, a maneira que cada sujeito encontrava para contar e contar-se. E nesses serões, nem sempre narrador e ouvinte se distinguiam. As experiências contadas e os relatos pessoais, pareciam falar sobre as mesmas situações vivenciadas por todos. Os relatos tornavam-se “estórias”. Mas, como diz Benjamim, essas situações parecem extinguir-se e com elas desaparecem também o dom de ouvir e a “comunidade de ouvintes”.

Assim como as noites de ócio, as situações do tédio, Benjamim propõe que contar histórias é uma “atividade artesanal” que é realizada durante outras atividades artesanais. Essas mesmas atividades também estão em declínio constante. As pessoas não fiam mais, nem tecem. Os aparatos tecnológico-industriais substituem gradativamente as atividades artesanais e a comunidade de ouvintes desaparece. Segundo esse autor, o leitor esquece de si enquanto fia ou tece, o que permite que as histórias se gravem em sua memória mais rapidamente. Nos dizeres de Benjamim (1993, p. 205)

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las.

Os leitores/ouvintes tornam-se narradores. O ritmo do trabalho se entrelaça com o ritmo das histórias e reciprocamente estes se fundem como se fossem uma única atividade. A vida e as histórias se imbricam e tornam-se reflexo mútuo. Os ouvintes se tornam os sujeitos que garantem a conservação das histórias. Ao recontá-las tornam-se narradores e perpetuam a arte de narrar. Porém, essas atividades também estão em declínio. As atividades artesanais já não mais perduram na sociedade da informação e da industrialização. A comunidade de ouvintes e, como denomina Francisco de Assis Lima “a comunidade narrativa” está desaparecendo e com ela as narrativas orais.

Desse modo, a contação de histórias parece desaparecer sob a premissa do desaparecimento dos ouvintes. De um lado, as atividades do ócio, as noites nas calçadas em que homens, mulheres, jovens e crianças se reuniam para ouvir e contar suas experiências e histórias que delas emergiam. De outro lado, as atividades manuais de artesanato ou o trabalho mais árduo das debulhas de feijão, substituído pelas máquinas, pelo trabalho automatizado. Os contextos de contação parecem desaparecer, com eles os ouvintes e, consequentemente as histórias. O processo de contação só tem sentido quando dá significado à própria vida dos sujeitos envolvidos nesse processo. O leitor não é apenas um sujeito que ouve, mas aquele que vivencia, que determina os significados das narrativas. Sem a instância do público, desaparece o dom de narrar.

No entanto, a aparente certeza de desaparecimento não se sustenta se pensarmos que esse público não desaparece por completo, ao contrário, modifica-se. Com as mudanças ocorridas nos contextos de contação, os ouvintes também se renovam, se transformam e, dessa forma, as histórias passam a adquirir novos significados.

Nesse trabalho buscamos investigar o universo desses novos leitores, e somente em nossa análise poderemos delinear alguns resultados sobre essa questão.

Relato da experiência dos professores e alunos do Colégio Municipal Padre Osvaldo com os contadores de estórias



Onde foi parar a história dessas que administravam propriedades e bens quando os maridos iam à guerra, transmitiam a tradição oral da sua gente, eram depositárias de lendas, praticavam medicina (muitas vezes sendo consideradas bruxas), parindo e educando os futuros guerreiros e mandantes do seu povo?

Lya Luft

Crônica Nem tanto assim, do livro Pensar é Transgredir

Os professores de língua portuguesa, do município de Luís Gomes, a partir dos trabalhos desenvolvidos na feira de cultura promovida pela escola Pe Oswaldo, cujo tema foi “A metamorfose sertaneja”, voltaram o seu olhar para os bens culturais existentes no município que, apesar do contexto da modernidade, sobrevivem e se constituem construtos da identidade regional. As pesquisas realizadas na preparação do evento mostraram que a tecnologia moderna chega ao sertão, mas as práticas populares continuam a existir e fazer parte de muitas pessoas do município. Por exemplo, as mesmas pessoas que procuram os médicos, também procuram as rezadeiras e benzedeiras em casos de doenças, bem como as parteiras em caso de gravidez. A televisão, moderna contadora de estórias, que conta e mostra ao mesmo tempo, convive com as estórias narradas na zona rural e também na zona urbana como forma de passatempo e de ensinamento de valores, nas calçadas ou alpendres das casas dos contadores. Com essa experiência e com a celebração do centenário de morte do escritor João Guimarães Rosa, os professores elaboraram o projeto de leitura “Caravana da leitura percorre: Sertões e Veredas da linguagem” com o objetivo de conhecer as lendas, os causos e estórias contadas em nosso município, como também os contadores, sujeitos ativos enquanto reelaboradores de uma prática que foi passada de geração a geração.

Ao apresentar a proposta de trabalho aos alunos, o professor Ciro Leandro, juntamente com as professoras Solange Batista da Silva e Sílvia de Andrade Pinheiro, perceberam um interesse significativo dos alunos pelas estórias do nosso ambiente, contadas por seus conhecidos, pessoas que, na maioria das vezes, não encontram mais interesse por suas estórias, a não ser quando há uma pesquisa nessa área. Os alunos conversaram com seus avós, vizinhos, conhecidos e notaram o quanto estes têm a lhes ensinar sobre a vida, anotaram as estórias contadas, tanto em forma de entrevista como narrando-as em forma de conto. As estórias foram coletadas, em sua maioria, nas comunidades rurais onde a contação de estórias é mais freqüente.

Em sala de aula, os contos orais coletados eram reunidos e cada aluno contava a sua experiência e a história ouvida. Assim, percebemos que havia semelhanças entre eles, como a quebra de uma regra e um consequente castigo, em narrativas que tinham características do universo mítico e religioso.

Dentre essas narrativas míticas, destacou-se a contada por dona Raimunda de Julianá, no Sítio Lagoa de Pedras, bastante longe da cidade. Nela, uma princesa encantada vivia numa pedra em forma de casa e cantava para seduzir vaqueiros e caçadores que, se tivessem um coração puro, poderiam desencantar sua riqueza, uma espécie de “butija”, palavra que no meio popular significa a riqueza deixada após a morte de seu dono para ser desencantada por quem merecer e for de sua vontade.

Outros contadores também se destacaram nesse trabalho, como dona Lucília Fonseca, parteira que aprendeu com a sua mãe, conhecida por Mãe Bernardina, o seu ofício e que através do convívio social proporcionado pelo seu trabalho, traz nas estórias narradas as marcas da interação com as parturientes e com as crianças nascidas, que lhe tomam a bênção e se tornam seus afilhados, de batismo e de vida. Outro contador é Joaquim Alves de Fontes, conhecido como Joaquim de Benvinda, que além de contar estórias, é poeta, apesar de pouco ler e escrever, compõe cantos para aboiar. Também foi entrevistado Francisco de Assis Ernesto, conhecido como Xeba, contador de sua própria história de vida, a superação do alcoolismo, através das frases e cordéis que produziu.



Houveram momentos em que os professores reuniam os alunos de turmas diferentes para uma troca de experiências sobre o contato com os contadores e para que pudessem contar as estórias coletadas uns com os outros. Dentre essas experiências, os alunos que participaram das visitas a dona Raimunda em Lagoa de Pedra cumpriram a tarefa de repassar para sua turma a lenda da pedra, a forma como foi contada e o prazer de conhecer uma autêntica contadora de estórias.

Através desta experiência, nós educadores compreendemos a importância de conhecer os bens culturais que constituem a identidade cultural do município de Luís Gomes, as lendas, rezas, poemas orais, cordéis, provérbios, e principalmente, valorizar os agentes responsáveis pela produção e reelaboração desses bens enquanto sujeitos cuja trajetória de vida são o epicentro da releitura que fazem dessas práticas populares. O espaço que a escola comece a criar para a literatura popular oportuniza que seus alunos conheçam não só as produções, mas os indivíduos que nos transmitem o seu legado. Dessa forma, podemos formar leitores sensíveis a literatura e cultura populares que são construídos em meio ao cotidiano da nossa terra e poucas vezes trazidas para o ambiente escolar. Percorrer os sertões através das veredas da nossa cultura foi uma experiência de leitura que despertou nos alunos o interesse pelo o que é local, próprio da terra. O que é um bom começo.

Referências

- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política** – obras escolhidas. V. 1 5^a. Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.
- RODRIGUES, L. de. O. **A voz em canto:** de Militana a Maria José, uma história de vida. Tese (Doutorado em Letras) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.
- RONDELLI, B. **O narrado e o vivido:** o processo comunicativo das narrativas orais entre pescadores do Maranhão. Rio de Janeiro: FUNARTE/IBAC, coordenação de Folclore e Cultura Popular, 1993

**ENSINO DE CIÊNCIAS POR INVESTIGAÇÃO**

Maria Eridan da Silva SANTOS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

1. Experimentos em Análise

A minha proposta de trabalho foi realmente desenvolver de forma significativa experimentos científicos de prática de sala de aula com os alunos professores do Curso de Pedagogia (PROFORMAÇÃO) objetivando discutir e analisar práticas e posturas pedagógicas que permeiam nas escolas e públicas em especial nas séries iniciais do Ensino Fundamental referentes ao Ensino de Ciências.

Foram formados pequenos grupos para a construção do projeto, onde todos teriam liberdade de escolher tema e ou série a ser desenvolvido o experimento, que logo após, a sua conclusão em sala de aula seria apresentado para os colegas destacando pontos positivos e negativos ocorridos, êxito da experiência tendo como princípio a resolução de verdadeiros problemas.

Não será possível aqui descrever individualmente cada experiência mas farei análise geral do desempenho dos professores a partir de pontos observados no relato da experiência e nas atividades didáticas desenvolvidas levando em considerações aspectos indispensáveis a prática pedagógica, como: habilidades didáticas, gestão de sala de aula, relação professor/ aluno processo ensino/aprendizagem, conhecimento da disciplina que ministra o desenvolvimento profissional.

Todos esses aspectos apontam para o novo paradigma do Ensino de Ciências que é romper com o conhecimento do senso comum para que se torne possível o conhecimento científico, racional e válido, mas como bem diz Carvalho (2006 pág.10).

Essas mudanças não são fáceis. Não é só uma questão de tomado a de consciência pontual, mas é preciso romper com um tratamento ateórico e colocar a Didática das Ciências como uma (re) construção de conhecimentos específicos sobre os processos de ensino e aprendizagem.

E nesse contexto referenciamos a importância e necessidade do professor refletir sobre sua ação, e os reflexos educativos porém salientamos que refletir sobre a ação é tarefa, não diria complicado mas complexa pois exige do profissional desponjamento consciente do seu trabalho através de atitudes e posturas inerentes a um pesquisador, ou melhor ele precisa se afastar do objeto de reflexão para que a mesma possa atingir a sensibilidade crítica sem a independência do eu.

Durante a socialização da experiência prática de sala de aula, sentimos que a maioria dos professores não conseguiram desenvolver habilidades didáticas que identificassem características livrescas e mecânicas, questão de sala de aula, dois aspectos bem trabalhados: apresentaram material didático de apoio e trabalhos em grupos e individual, porém a organização espacial eles relataram a impossibilidade, haja vista salas superlotadas e alunos indisciplinados, e consequentemente dificuldades foram enfrentadas tanto na questão harmoniosa quanto disciplinar pois, para os professores a falta de estímulo não foi superada por parte dos alunos.

Acredita-se que parte desses problemas estejam realmente na dinâmica do processo ensino e aprendizagem, os professores não conseguiram deixar claro a sua compreensão em relação as individualidades do aluno, não percebemos clareza na orientação das atividades, apesar deles (os professores) dizerem que usaram estratégias pedagógicas variadas, acabavam



apresentando atividades que não favoreciam à reflexão, o pensar e o agir ativamente do aluno. E nos preocupamos ainda mais quando constatamos a limitação teórica em relação a disciplina de ciências até mesmo do domínio dos conteúdos. Muitos só haviam lido sobre a disciplina por ocasião do curso PCNs em Ação, a maioria não conseguia relacionar o conteúdo tratado com outras áreas do conhecimento.

O desenvolvimento profissional exige saberes, habilidades e competências docentes que vão além de dar aula, seja numa perspectiva tradicional ou construtivista. A mudança de atitude percebendo a sua atividade didática como uma atividade investigativa, questionadora, argumentativa, desafiadora que parte sempre de um problema verdadeiro, leva ao Ensino por Investigação e, o papel do professor é o de contribuir com os alunos a passagem do saber do cotidiano para o saber científico.

2. Prática de sala de aula

A análise das práticas de sala de aula e das concepções dos professores pesquisados nos remete a uma preocupação. A distância que existe entre o conhecimento científico e a prática do ensino de ciências nas salas de aula, pois as visões simplistas sobre o ensino de ciências é fator determinante para uma prática fundada na tendência pedagógica tradicional que percebe a ciência como estanque e acabada e o conhecimento em sala de aula de dívida pela transmissão, memorização e repetição. A rigidez e a intolerância dessa perspectiva de ensino subestimam a criatividade do trabalho científico e criam obstáculo intransponível para o Ensino de Ciência por Investigação. Com isso podemos dizer que o avanço da ciências e da tecnologia ocorridos nas últimas décadas pouco penetrou nas práticas escolares mesmo que tenhamos encontrado currículos e programas bastante atualizados percebemos também que o trato didático dado é contraditório a tais propostas e Carvalho (2006) discute o Ensino de Ciências nas escolas e enfatiza que a educação escolar favorece a visão distorcida da atividade científica pois baseia-se em concepções empírico-indutivistas.

E hoje essa prática já não satisfaz as exigências impostas socialmente. E aqui referenciamos a importância de professores que sejam capazes de perceber o aluno como sujeito social, histórico e cultural e por consequência observe a diversidade presente na escola, na sala de aula e no aluno, só assim, poderá desenvolver um trabalho em sala de aula com significado, valorizando os saberes traduzidos pelos alunos, seus valores, e crenças sem perder de vista o conhecimento científico que pretende ensinar, e certamente esse perfil será de um professor que segundo Oliveira (97)

Deixa de ser um informante dos conhecimentos científicos, o grande organizador das classificações biológicas e passa a investigar o que pensam os seus alunos, a interpretar suas hipóteses, a considerar seus argumentos e analisar suas experiências em relação aos contextos culturais.

Para que o professor possa desenvolver no aluno o senso crítico, autonomia de pensamento e ação, necessariamente deve estar preparado e consciente para desenvolver ações pedagógicas numa perspectiva construtivista, o que exige do professor uma mentalidade aberta, atitude investigativa, despreendimento intelectual, senso crítico, sensibilidade às mudanças da sociedade.

3. O professor reflexivo e o ensino de ciências

Estamos vivendo a era das ciências, da tecnologia e das comunicações num ambiente globalizado, e isso exige profissionais reflexivos, investigadores, abertos a novos desafios para que sua prática educativa venha atender as necessidades do aluno no seu meio de vivência



preparando o para uma participação ativa, nas mais variadas situações sociais observando as constantes mudanças, entretanto, como bem explicita Carvalho (2006, p.97)

Não podemos pensar em uma nova Didática das Ciências, introduzindo um só aspecto... Deve incluir as idéias construtivistas de que uma aprendizagem significativa de conhecimento Científicos requer.

No contexto atual discute-se uma prática educativa pautada no tradicionalismo onde prioriza-se conteúdos tratados de forma mecânica e descontextualizada. Diante do posto a formação do profissional docente precisa-ser fundada na reflexão na investigação, no questionamento, na observação, na comparação e na comunicação de informação de forma que ele faça mudar o espaço escolar tradicional para um espaço educativo onde o saber seja tratado numa perspectiva de construção do conhecimento. Para isso, precisamos de planejamento que vá além do previsível, pois, trabalhamos com a diversidade e temos que estamos preparados para a incerteza, para as diversas situações problemáticas ou não de aprendizagem que surgirão na sala de aula.

A formação profissional do professor de Ciências de acordo com Carvalho (98 pág. 16) deve contemplar o “saber” e o “saber fazer” que propõe a aprendizagem como construção do conhecimento com características de uma pesquisa científica e também a transformação do pensamento espontâneo do professor.

Esse “saber” e “saber fazer” está diretamente ligado ao bom conhecimento da matéria e ou conteúdo a ser ensinado, onde o docente precisa aprender, valorizando assim competências e habilidades além do domínio conteudista. Acredita-se que a formação do docente deve ser pautada na realidade na qual ele atuará, pois, a distância que existe entre o ideal e o real hoje constitui-se numa das grandes dificuldades enfrentadas pelo docente no desempenho e consequentemente um ensino de qualidade.

O Ensino de Ciências na contemporaneidade exige professores desafiadores de habilidades e competências para que ao planejar utilize estratégias de pensamentos, de percepção, de estímulo e decisão para o processamento investigativo e sistemático do conhecimento científico de forma significativa e relevante para o aluno.

O profissional do Ensino de Ciências deve inserir-se no contexto atual de forma que o seu universo de conhecimento seja mais ampliado que o conteúdo que deverá tratar com seus alunos, para isso, necessário se faz que ele priorize a sua formação continuada, observando a escola como melhor locus, e o aluno como sujeito da sua aprendizagem.

Essa idéia é corroborada por Campos (1999 pág. 19).

Todo educador que trabalhe visando à aprendizagem significativa dos conteúdos deve estar atento ao fato de que a criança tem algo a dizer; pensa alguma coisa; vê sob uma perspectiva o fato, o fenômeno e qualquer conteúdo passível de aprendizagem..

Daí ser de muito importância que o professor conheça o pensamento da criança. E essa nova perspectiva de educação tende inserir o aluno nesse mundo globalizado onde o avanço das Ciências, da tecnologia e das comunicações é desenfreado, desafiando o profissional docente está em constante formação desenvolvendo novas competências, novas habilidades, novos conhecimentos, novas didáticas metodológicas para atender de forma satisfatório as necessidades sociais e de aprendizagem do aluno.

4. Atentando para Mudanças



Vivemos numa sociedade globalizada que a cada dia exige de seus indivíduos mais conhecimentos e maior preparação para uma vivência digna, fundada nos preceitos éticos e morais de cidadania. Com isso, se reconhece a qualidade do trabalho pedagógico que deve ser desenvolvido no Ensino de Ciências de modo à dar significado às aprendizagens, além de propiciar a experiência do próprio aluno como um trabalho de construção de conhecimento, despertando no aluno para que seja protagonista da sua própria história e colaborador ativo e consciente na construção do histórico do seu povo, como bem discute Carvalho (2006 pág.3).

Um ensino que vise à aculturação científica deve ser tal que leve os estudantes a construir o seu conteúdo conceitual participando do processo de construção e dando oportunidade de aprenderem a argumentar e a exercitar a razão, em vez de fornecer-lhes respostas definitivas ou impor-lhes seus próprios pontos de vista transmitindo uma visão fechada das ciências.

Nesse sentido, percebe-se a necessidade de desenvolver uma proposta curricular que tenho como princípios básicos da ação didática – pedagógica a interdisciplinaridade e a contextualização dando assim, sentido a partir de uma problematização das situações concretas da vida do aluno.

Para que o Ensino de Ciências atenda a essa perspectiva deverá observar as mudanças que ocorrem na sociedade, desenvolver práticas pedagógicas que levem à conscientização e autonomia do aluno, contribuindo para sua formação crítica e para a construção de sua identidade social, num processo de reconstrução e ressignificação das relações homem x natureza. Nessa perspectiva segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (pág. 24).

Se a intenção é que os alunos se apropriem do conhecimento científico e desenvolvam uma autonomia no pensar e no agir, é importante conceber a relação de ensino e aprendizagem como uma relação entre sujeitos, em que cada um, a seu modo e com determinado papel, está envolvido na construção de uma compreensão dos fenômenos naturais e suas transformações, na formação de atitudes e valores humanos.

Para isso, cabe ao professor trabalhar com verdadeiros problemas dando oportunidades para o aluno desenvolver conceitos, posturas e atitudes desejáveis socialmente demonstrando respeito a diversidade e ao ambiente compreendendo a natureza como uma dinâmica em que ele é o ator principal e atua como agente de transformação desse ambiente em que vive.

É indiscutível que o professor hoje é desafiado à mudar de mentalidade e vê o Ensino de Ciências como investigação científica e não como uma disciplina fechada, acabada ou concebê-lo apenas como experimento, que, vale ressaltar nem sempre garante a aquisição do conhecimento científico. O Ensino de Ciências numa visão progressista, investigadora e construtivista contribui para a integridade humana pois, leva o aluno a pensar, debater, questionar, justificar suas idéias e aplicar seus conhecimentos em situações novas e problematizadoras.

Considerações Finais

Podemos perceber que, no Ensino por Investigação a chave para a resolução do problema apresentado é a participação dos alunos e, para isso, o professor deverá conduzir as orientações de forma adequada para que o aluno saia de uma postura passiva, acomodada para uma postura do aprender a pensar, do aprender a construir, elaborando raciocínio, falando, escrevendo, trocando idéias, justificando idéias, observando, comprovando. E para isso, o professor deve conhecer bem a disciplina, o assunto para poder favorecer a participação do aluno de maneira



significativa, incentivar à formula hipóteses, auxiliar na elaboração das hipóteses e dos experimentos para testá-las, possibilitar o comprovação das hipóteses dos alunos, colaborar nas discussões evitando desvios do objetivo central, propor atividades em que o aluno perceba claramente o que e porque vai fazer e relacionar com o que foi feito anteriormente.

Portanto podemos dizer que dessa forma o aluno possa a usar suas potencialidades mentais, suas habilidades bem como suas emoções de forma critica como hoje se propõe o Ensino de Ciências por Investigação, que vê o aluno de forma valorativa no seu saber prévio e busca introduzir mudanças nas idéias existentes sobre o papel de quem aprende e nas definições do saber, nos currículos das Universidades para melhor formar professores para atuarem como transformadores sociais que lutem por um ensino menos tradicionalista e definam novos objetivos para o ensino de ciências de modo que supere-se o senso comum para o conhecimento científico observando a sua dinâmica de evolução científica tecnológica e social sem perder de vistas a relação harmoniosa homem e natureza.

Referências

- CARVALHO, A.M.P. (org) Ensino de Ciências: Unindo a pesquisa e a prática 1º ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.
- CAMPOS, M.C.C. Didática de Ciências: O ensino aprendizagem como investigação. São Paulo FTD, 1999.
- OLIVEIRA, D.L. (org) Ciências nas Salas de Aula. Porto Alegre: Mediação 1997. (Caderno da Educação Básica 2)
- PEREZ, D.G; CARVALHO, A.M.P.: Formação de Professores de Ciências: 39 ed. São Paulo: Cortez, 1998 (Coleção: Questões da nossa época)
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Ciências Naturais Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental 3.ed. Brasília: A Secretaria, 2001.



EDUCAÇÃO DO CAMPO E ATUAÇÃO POLÍTICA DOCENTE: DESAFIOS COMO CONQUISTA

Maria Genaína Sátiro da SILVA

Maria Elis Natália Alves SILVA

Simone Cabral Marinho dos SANTOS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

A educação do campo precisa assumir uma intencionalidade política, cuja identidade dos sujeitos sociais esteja a ela envolvida. Compreendendo a educação do campo enquanto direito do cidadão e dever do estado, as escolas do campo precisam se comprometer não só com uma concepção pedagógica específica do campo, como também com a formação política dos sujeitos e o fortalecimento da sua cidadania.

Neste sentido, deve-se assegurar que o poder público assuma o diálogo como um dos mecanismos para desenvolver políticas educacionais concernentes à inclusão de todos os povos do campo ao ensino escolar, à proporção que pode contribuir no dimensionamento de mudanças sociais, econômicas e políticas necessárias à concretude da educação escolar em termos universais. Se assim proceder, poderá vir a ser, institucionalmente, o maior provedor de uma educação com qualidade social para as escolas do campo.

É nessa perspectiva que se insere a pesquisa “Educação do Campo: ações e desempenho entre os/as atores/atrizes sociais”, desenvolvida no período de julho de 2007 a agosto de 2008 através do Núcleo de Estudos em Educação (NEEd), do Departamento de Educação do *Campus Avançado Profª Maria Elisa de Albuquerque Maria*. Trata-se de uma pesquisa cujo universo de estudo é a análise das potencialidades que o poder local e as municipalidades possuem ou não para garantir a efetiva implementação de uma política de Educação do Campo, sendo o lócus da nossa investigação o município de São Miguel, localizado na região serrana do alto-oeste potiguar.

Particularmente, nos deteremos neste texto aos dados referentes à participação política docente, pelo recorte investigativo de análise dos dados, bem como pela importância de que se reveste essa temática ao permear todo o processo de atuação profissional docente. Para tanto, num primeiro momento, discutiremos o conceito e o processo de participação política à luz das idéias de Bordenave (2007), Dallari (1999) e Demo (2001). Em seguida, a relação e contribuição dos movimentos sociais do campo com uma política pública de educação do campo. E, por último, apresentaremos dados preliminares da pesquisa realizada sobre a atuação e participação política docente no município de São Miguel-RN.

1. Participação política e o processo de participar: conceito e prática

Partindo da premissa de que a política democrática surge como um meio de organização da vida em sociedade, o primeiro desafio que se coloca é a necessidade de compreendermos que não podemos falar de política sem falarmos de participação. Para Bordenave (2007), entender participação talvez seja mais fácil se compreendermos o seu contrário, a não participação, isto é, o fenômeno da marginalidade, ficar de fora de alguma coisa, às margens do processo, sem nele intervir.

Se a Política refere-se à vida na polis, ou seja, à vida em comum, às regras de organização dessa vida, aos objetivos da comunidade e às decisões sobre todos esses pontos, a



participação política, por sua vez, configura-se como um despertar dos indivíduos, facilitando o crescimento da consciência crítica da população, o seu poder de reivindicação e preparação para a vida em sociedade (DALLARI, 1999). Porém, um fato inegável é que a participação muitas vezes está associada a interesses meramente particulares e não coletivos, desrespeitando, assim, a vontade coletiva.

Participar politicamente e contribuir com a decisão da maioria, mesmo que não seja essa a melhor escolha, é um direito e um dever de todo ser humano. No primeiro, o indivíduo tem o direito de influir sobre todas as regras de convivência; no segundo, para que o cidadão tenha seus deveres assegurados é preciso exercê-los, participando. Apesar de os indivíduos não terem a dimensão do poder participativo, ou mesmo, quando podem exercê-lo, muitas vezes omitir-se, segundo Dallari (1999), a participação política é dever de todo cidadão.

Dentre as formas de participação política encontram-se as formas de participação individual e coletiva. Na individual, temos o direito de decidir, sendo responsáveis por nossas escolhas; enquanto que na coletiva, mesmo reafirmando os mesmos conceitos expressos na individual, estaremos integrados a um grupo social, o que faz toda a diferença. Sempre que “um grupo de pessoas se organiza e se dispõe a trabalhar em conjunto por um objetivo, algum resultado é conseguido, e sempre o grupo consegue mais de que qualquer de seus integrantes obteria se agisse isoladamente” (DALLARI, 1999, p. 46).

Além da relevante participação coletiva, existem também as formas de participação que se dão pela conscientização e pela organização. A conscientização consiste em um meio eficaz por conscientizar os indivíduos, despertando-os para o pensar e o agir em defesa de sua dignidade e da melhoria das condições de convivência. Por sua vez, o trabalho de organização, traduz-se em um fim prático e eficaz do processo participativo. Esses mecanismos de participação política são indispensáveis, pois através deles é possível superar as condições de marginalização, bem como adquirir condições para integrar-se aos processos de decisão política.

Nesse mesmo viés, Demo (2001, p. 18) apresenta a participação como conquista, para significar “que é um processo, no sentido legítimo do termo: infundável, em constante vir-a-ser, sempre se fazendo”. Todavia, continua, a participação não pode ser entendida como dádiva, concessão ou como algo preexistente, ela é resultado de lutas, tomada de decisões e negociação de conflitos (DEMO, 2001).

Demo (2001) fala de uma perspectiva também política das formas de participação, cujo fenômeno não pode ser desvinculado do processo de conquista frente às tendências históricas de dominação, hegemonia e polarização hierárquica da sociedade. Dizer que não participamos porque somos impedidos, ou mesmo, que só participamos se nos concederem a possibilidade, reduz o processo participativo a uma visão burocrática e distorcida. Muito embora essa postura não deva ser confundida com situações de opressão e repressão da participação.

Podemos então compreender que a perspectiva política da participação envolve processos constantes de um fazer e um refazer e de permanentes mobilizações, resistências e reivindicações, inerentes ao processo de tomada de decisões, lutas e conquistas. A participação é, por assim dizer, um processo que demanda não só fazer parte, mas ser e tomar parte.

2. Movimentos Sociais e Educação do Campo

A análise de construção de políticas públicas de educação do campo não pode ser separada de estudos relativos ao funcionamento do Estado e, consequentemente, do setor governamental na relação com a sociedade, no sentido de compreender os mecanismos da ação estatal para, com isso, analisar as possibilidades de construção de políticas a partir da reivindicação e da participação social das classes populares nesse processo.

Sendo o fator participativo extremamente relevante, por se apresentar como fator decisivo na elaboração e definição de políticas públicas, Bordenave (2007) esclarece que quando se



promove a participação ela transforma as pessoas, antes passivas e conformistas, em pessoas ativas e críticas. Além disso, ela ocasiona a descentralização e distribuição do poder.

A compreensão em torno da idéia de Educação do Campo não pode ser desvinculada da luta dos diferentes movimentos sociais e segmentos da população do campo: os trabalhadores(as) rurais, os camponeses, os quilombolas, as nações indígenas e os diversos assalariados que têm suas vidas vinculadas à zona rural.

Neste contexto, os movimentos sociais têm elaborado e efetivado um conjunto de iniciativas educacionais inovadoras, com a intencionalidade de enfrentar o processo de exclusão social e educacional dos sujeitos que vivem e trabalham no campo, ao mesmo tempo, forjara a elaboração de políticas públicas que garantam o acesso à educação e construam uma identidade própria das escolas do campo.

Sendo a escola um espaço estratégico para a formação de trabalhadores, a educação é considerada um elemento essencial para o desenvolvimento político, econômico e sociocultural dos povos do campo. O movimento “Por uma Educação do Campo” ganha força em grande parte pela capacidade de mobilização dos movimentos sociais e sindicais e da sociedade civil. O movimento social no campo representa uma nova consciência do direito à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação. O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizam, os riscos que assumem, mostram como se reconhecem sujeitos de direitos (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2004).

A participação política dos que fazem o campo, quando exercida e aliada aos movimentos sociais, tem o poder de analisar, criticar e transformar a realidade numa dimensão ética e coletiva, tornando a educação para os povos que vivem no campo um direito público e subjetivo. Ao problematizar a realidade social e as condições de marginalização dessa realidade, afirma-se o compromisso com a melhoria da qualidade de vida e com uma visão mais rica do conhecimento e da cultura dos povos do campo. Segundo Caldart (2004), a participação em movimentos organizados pode ser, em determinadas ocasiões, o modo mais adequado e eficiente de mobilização popular em favor de certo objeto político. Acrescenta ainda que o movimento tanto pode usar a defesa de situações já conquistadas, como pode ser desenvolvido para que certas metas sejam atingidas.

Desse modo, pensar uma educação do campo expressa a necessidade de homens e mulheres, submetidos a um modelo agrícola hegemônico excludente, insustentável e seletivo, darem conta da compreensão crítica dos mecanismos que o produzem e o sustentam, assim como das possibilidades dos sujeitos sociais envolvidos produzirem mudanças nessa dinâmica. Por isso, a luta é por uma educação *no* e *do* Campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação resultante das reivindicações dos processos formativos, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2004). Os sentimentos dos que vivem na e da terra recriam o sentimento de pertença e reconstruem suas identidades com a terra e sua comunidade. Identidades não excludentes, mas de afirmação.

Considerando-se que as políticas para a educação do campo foram resultantes de intenso debate e pressão dos movimentos sociais, particularmente os do campo, isso é um indicativo de que o poder de articulação e mobilização social em determinada localidade seria o elemento diferenciador do sucesso, ou fracasso, na implementação dessas políticas. Podemos deduzir isso a partir da perspectiva da participação, que considera que quando certos grupos sociais, comunidades desenvolvem relações baseadas na ação coletiva, organização e mobilização social, têm maior poder de pressão e tomada de decisão, pois

A participação social envolve ela mesma processos participatórios, isto é, atividades organizadas dos grupos com objetivo de expressar necessidades ou demandas, defender interesses comuns, alcançar



determinados objetos econômicos, sociais ou políticos, ou influir de maneira direta nos poderes público (BORDENAVE, 2007, p. 26).

Nessa perspectiva, um dos princípios centrais do movimento “Por uma educação do campo” expressa sua preposição de que não basta ter escolas no campo; quer-se ajudar a construir escolas do campo. Necessariamente, escolas com Projeto Político Pedagógico vinculado as causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo (KOLLING, CERIOLO e MOLINA, 2004). Os movimentos sociais do campo vêm mostrando como a educação e a política ligam-se intimamente, pela atenção que conferem às formas com que se legitimam os currículos escolares não representativos dos códigos culturais dos povos dos campos ou dos grupos sociais subjugados.

3. Atuação e participação política docente: o que fazem e dizem os/as professores/as de escolas do campo no município de São Miguel-RN

Os princípios do projeto educativo popular, advindo dos movimentos sociais do campo, apontam para o reconhecimento de que esse projeto está no seio das lutas democráticas, e suas questões educacionais cruciais estão na mobilização do povo que vive no campo com suas organizações para conquista e construção de políticas públicas, contribuindo na reflexão político pedagógica das práticas já existentes e projetando novas ações educativas que ajudem na formação dos sujeitos do campo (KOLLING, CERIOLO e CALDART, 2002).

Nesse sentido, trataremos de descrever as atividades realizadas na pesquisa “A Política de Educação do Campo em Municípios do Alto-Oeste Potiguar: Ações e Desempenhos entre os atores sociais”, especificamente, no que diz respeito à participação e atuação política docente, a partir de dados preliminares obtidos através da aplicação de 30 questionários com professores, supervisores e coordenadores pedagógicos que atuam na educação do campo nesse município. O recorte dado à pesquisa partiu da análise da situação educacional das escolas do campo, a partir das seguintes temáticas: formação e qualificação do(a) professor(a), condições de funcionamento das escolas do campo; organização do trabalho pedagógico; formação e atuação política do(a) docente; dificuldade que os professores(as) enfrentam na escola do campo; curso de elevação de escolaridade; organização e funcionamento da gestão escolar; percepção da família sobre a escola.

Segundo o atual censo demográfico, o município de São Miguel possui uma população de 22.579 habitantes, com uma área territorial de 172 km² (IBGE, 2007). Em termos da situação educacional, o censo registrou, em 2006, 4.294 matrículas no ensino fundamental e 461 na pré-escola da rede municipal, com 201 docentes que atuam no ensino fundamental e 17 na pré-escola. Quanto aos estabelecimentos de ensino da rede municipal, há 36 escolas de ensino fundamental e 11 de pré-escola (IBGE, 2006). Destes estabelecimentos de ensino, 44 escolas são rurais: 15 funcionam na modalidade creche e 29 na modalidade fundamental regular (séries iniciais) e educação de jovens e adultos (EJA), variando entre ciclo e seriação (INEP, 2007). Dentre as escolas situadas na zona rural, a minoria funciona com sala de aula multisseriada e com pouca quantidade de alunos em cada turma, de acordo com a constatação realizada in loco.

Procurando relacionar a atuação política dos docentes com as organizações políticas existentes no município da realidade pesquisada, observamos relativa fragilidade do movimento docente referente às reivindicações feitas em relação à melhoria das condições de trabalho e funcionamento das escolas, tendo em vista a falta de organização, participação social e poder reivindicatório. As mobilizações existentes restringem-se a reivindicações individuais, junto à Secretaria Municipal de Educação, por transportes escolares, ampliação da escola, promoção de pequenos eventos para atrair a família dos discentes à escola, entre outros.

O envolvimento dos docentes em mecanismos de participação social, particularmente, em conselhos, apresenta-se de forma bastante fragilizada. Quando perguntados sobre a participação



em conselhos gestores, dos trinta informantes, 1 (um) respondeu que conhece o Conselho Municipal de Educação, 6 (seis) o Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), nenhum conhece o Conselho da Merenda, 2 (dois) não responderam esse item. No que diz respeito ao acompanhamento, apenas 5 (cinco) informantes afirmaram acompanhar, enquanto que 21 (vinte e um) não participam e 4 (quatro) não responderam a essa questão

Perguntamos também que ações na política de educação do campo eles consideravam que deviam ser prioridade do sistema em seu município, classificando 05 (cinco) prioritárias num conjunto de doze prioridades pré-estabelecidas, como:

1. Construir, ampliar e/ ou melhorar o prédio/ as instalações físicas da escola;
2. Ampliar/ criar níveis e modalidade de ensino;
3. Aumentar vagas nos níveis/ modalidades já existentes;
4. Valorizar a cultura, ensinar coisas úteis e dentro do modo de vida do campo;
5. Oferecer, ampliar ou melhorar a qualidade do transporte escolar;
6. Oferecer, não interromper a oferta, e/ou melhorar a qualidade da merenda escolar;
7. Aumentar ou melhorar o equipamento da escola (mobiliário, iluminação, ventilação);
8. Aumentar ou melhorar os recursos didáticos (livros, laboratórios, computadores);
9. Aperfeiçoar a seleção, formação inicial e/ou continuada dos professores;
10. Melhorar a remuneração dos professores e funcionários;
11. Rever o calendário de aulas para conciliar com o clima e os períodos de trabalho no campo;
12. Criar ou melhorar os canais de participação dos alunos e famílias na gestão da escola.

Para os informantes, Construir, ampliar e/ ou melhorar o prédio/ as instalações físicas das escolas, aparece como prioridade 01, 02 e 04; Ampliar/ criar níveis e modalidade de ensino é a prioridade 03 e 05. Percebe-se então, que persiste uma das maiores preocupações das escolas do campo: instalações físicas e ampliação dos níveis e modalidades de ensino. Essas preocupações foram mencionadas pelos informantes como ações que devem ser tratadas pelo poder público municipal como prioritárias para o desenvolvimento de uma política pública municipal. As demais prioridades foram apontadas sem muita expressividade no formulário, embora apresentem relevância social para a qualidade do ensino no campo, como: Aumentar vagas nos níveis/ modalidades já existentes; Oferecer, não interromper a oferta, e/ou melhorar a qualidade da merenda escolar; Aumentar ou melhorar os recursos didáticos (livros, laboratórios, computadores).

Na classificação das prioridades feita pelos informantes não aparece o item Criar ou melhorar os canais de participação dos alunos e famílias na gestão da escola, assim como outros, como Melhorar a remuneração dos professores e funcionários, Aumentar ou melhorar o equipamento da escola (mobiliário, iluminação, ventilação), Aperfeiçoar a seleção, formação inicial e/ou continuada dos professores; Rever o calendário de aulas para conciliar com o clima e os períodos de trabalho no campo. O primeiro item que destacamos revela um processo alheio ao envolvimento da comunidade escolar na tomada de decisões em canais de participação social na escola por parte dos professores. Isso é reflexo da baixa intensidade de participação social (SANTOS, 2002) dos sujeitos locais, como atestou a pesquisa empírica.

Sabe-se que a dimensão da participação apresenta-se como fator decisivo na elaboração e definição das políticas públicas efetivamente voltadas para a educação do campo. No cenário de emergência de movimentos que reivindicam acesso à educação como um direito social e com uma qualidade que possa atender aos povos do campo, a participação tem marcado o processo decisório. Falamos, então, do papel da dimensão política da participação, como nos lembra Demo (2001), na qual os sujeitos envolvidos recuperam o espaço da participação como um



processo de conquista. É nesse contexto que se realiza a luta contra-hegemônica de diferentes atores da sociedade quando atuam e participam (mesmo que de maneira representativa) para superar a situação de marginalização social. Essa realidade ainda é distante no município de São Miguel-RN.

Considerações finais

Uma educação pensada “no e do campo” poderá ajudar os sujeitos, na sua relação de pertença com o espaço em que vivem, a construir uma história digna, desde que seja comprometida com a realidade do campo. Essa discussão precisa estar presente não só na escola, mas no sindicato, na associação, enfim, em todos os espaços onde estamos pensando e desenvolvendo práticas educativas escolares e não-escolares.

Embora as diretrizes das escolas do campo sejam um instrumento de luta e afirmação dos direitos à igualdade de acesso à educação e exercício da cidadania, a educação do campo requer um diálogo permanente com os sujeitos envolvidos, de modo que o fortalecimento e a organização social no campo alcancem níveis de participação determinantes para o desenvolvimento de políticas públicas para a educação do campo.

Esse cenário tem sido resultado do isolamento das políticas públicas para a educação do campo e da própria fragilidade dos movimentos sociais do campo, tal como pudemos observar no município de São Miguel-RN, através da baixa intensidade de participação política dos docentes pesquisados. O desafio está nas diferentes possibilidades e condições adversas de fazer do processo de participação uma conquista, uma provocação da mudança social.

Referências

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. **Educação Rural**: das experiências à política pública. Brasília-DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural-NEAD, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo**. Resolução CNE/CEB n. 1, de 03 de abril de 2002.
- BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007 (Coleção Primeiros Passos, nº 95).
- CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, Mônica C. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento**. 3 ed. São Paulo: Expressão, 2004.
- DALLARI , Dalmo de Abreu. **O que é participação Política**. São Paulo: Brasiliense, 1999 (Coleção Primeiros Passos, nº 104).
- DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- DOIMO, Ana Maria. **A vez e voz do popular**: movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70. Rio de Janeiro: Relumé-Dumará; ANPOCS, 1995.



GERMANO, José Willington. Globalização alternativa, políticas emancipatórias e solidariedade. In: FORMIGA, J. M. M.; CASTRO, J. L.; VILAR, R. L. A. (Org.). **Políticas e Gestão de Saúde**. Natal-RN: Observatório RH/NESC-UFRN. 2006. P. 35-48.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 1999 (Coleção Questão da Nossa Época, v. 71).

_____. **História dos movimentos sociais**: a construção da cidadania dos brasileiros. São Paulo: Loyola, 2001.

LEITE, C. S. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999 (Coleção Questões da Nossa Época, 70).

KOLLING, Edgar; Jorge; CERIOLO, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo**: Identidades e Políticas Públicas. Brasília-DF: Editora Universidade de Brasília; Articulação Nacional por uma Educação do campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 4).

POCHMANN, M.; AMORIM, R. (Orgs). **Atlas da Exclusão Social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

RELATÓRIO FINAL DO PIBIC/CNPq 2005-2006. **Pesquisa Educação do Campo**: fatores de exclusão de escolaridade no alto-oeste potiguar. Pau dos Ferros-RN: NEEd, 2006/2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Os processos de globalização**: fatalidade ou utopia? Porto: Apontamento, 2002. p. 31-106.

_____. **A gramática do tempo**: por uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006 (Coleção para um novo senso comum, v. 4).

STOER, Luiza; CORTESÃO, Stephen R. Cartografando a transnacionalização do campo educativo: o caso português. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.



O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DA PRIMEIRA TURMA DO CURSO DE GEOGRAFIA DO CAMEAM/UERN

Maria José Costa FERNANDES

Rosalvo Nobre CARNEIRO

Luiz Eduardo do Nascimento NETO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

A formação docente, ou melhor, a sua qualidade, é crucial para as transformações educacionais. Neste particular o estágio enquanto componente obrigatório das práticas de ensino das licenciaturas em geral, e da Geografia em particular, deve propiciar as condições para esta qualificação.

Conforme o Decreto nº. 87.497, de 18 de agosto de 1982, em seu artigo 2º, o estágio envolve atividades de aprendizagem para estudantes realizada na comunidade ou nas empresas sobe a responsabilidade das instituições de ensino.

“O ensino para grande número de professores universitários não se coloca ou coloca-se como algo menor. Apenas uma minoria tem a preocupação com ambos os aspectos: pesquisa e ensino” (PONTUSCHUSKA, 2002, p. 102), o que é mais agravante quando o que está em jogo é a formação docente dos licenciandos, cuja responsabilidade deve ser assumida por todos. Diz Freire (1996, p. 29) que “Enquanto ensino contínuo buscando, reprocuro [....]. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo edoco e me edoco”.

Em se tratando da formação de professores de Geografia cabe aos departamentos universitários desta ciência assumir a responsabilidade por esta formação, cabendo aos cursos de educação o papel que lhe é pertinente no projeto de formar geógrafos próprios a cada Curso. Uma boa formação docente exige articulações entre universidade e a comunidade na qual está inserida, ou seja, com os espaços onde o estagio supervisionado será realizado. Malysz (2007) defende, neste ponto, um projeto de estágio em parceria entre a escola e a universidade, que seria capaz de resolver muitas questões postas pela formação docente durante o estágio supervisionado.

Uma boa formação pode ser pensada a partir da capacidade que desenvolvem os novos professores em propor algo as escolas onde estagiaram e desenvolvem sua prática de sala de aula. Estagiar é, neste sentido, ir além da mera constatação e chegar à proposição a partir da realidade observada e vivenciada. “Nas universidades os alunos dos cursos de licenciatura em Geografia raramente desenvolvem projetos de pesquisa destinados a compreender e propor alternativas para melhoria da qualidade no ensino fundamental e médio” (MALYSZ, 2007, p. 19).

“Há licenciandos que têm dificuldade em analisar seriamente o espaço da sala de aula e da escola no seu todo e vêm somente os defeitos e, muitas vezes, pouco colaboram com o professor da classe na compreensão do ensino da disciplina” (PONTUSCHKA apud PASSINI, 2007, p. 18). Cabe frisar, portanto, que os estagiários devem contribuir a formação continuada dos professores colaboradores das escolas onde lecionam, pois é papel da universidade dar o retorno devido à sociedade.

É papel do estágio supervisionado garantir ao futuro professor que este forme sua autoridade, formação esta fortemente vinculada a competência profissional, pois “[...] a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor” (FREIRE, 1996, p. 91). Neste particular cabe aos estudantes assumirem sua formação com seriedade e perseverança.



O trabalho que ora se apresenta busca relatar a experiência do estágio supervisionado no ensino fundamental durante o semestre 2007.2, referente a uma turma de graduandos, a primeira concluinte, e sua relação com a formação dos mesmos, no Curso de Geografia do Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e sua relação com o ensino de Geografia.

2. Passos metodológicos adotados no estágio supervisionado

O Curso de Geografia do CAMEAM/UERN está localizado em Pau dos Ferros/RN. O Projeto Político-Pedagógico do curso, aprovado em 2007, não contempla a turma inicial do curso, cuja entrada é de 2004, ao qual se reporta este trabalho.

A experiência de estágio supervisionado aqui relatada realizou-se durante os semestres letivos 2007.2, ocorrido nos meses de novembro a abril, com a primeira turma, na época pré-concluinte do mesmo, com a disciplina de Prática de Ensino em Geografia I.

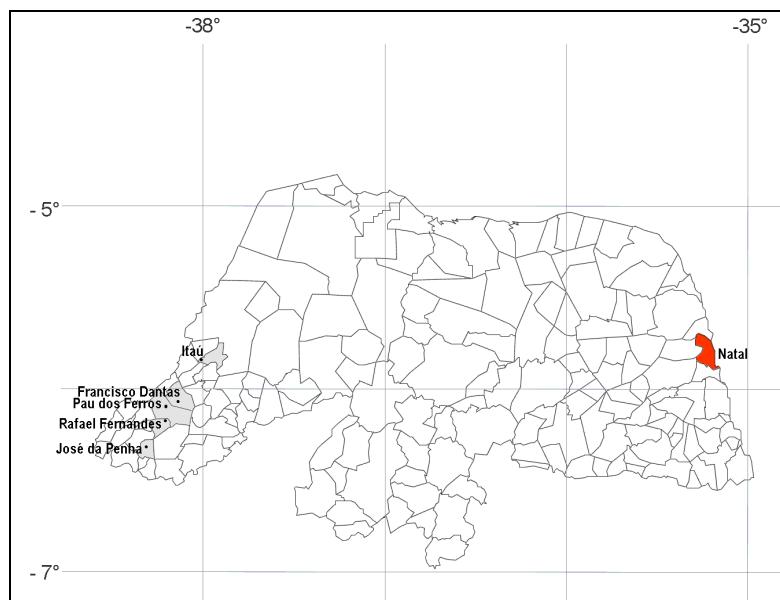
Esta disciplina é de 10 créditos e 150 horas, distribuída entre 45 horas para a fase de orientação, 20 para realização de planejamento, 20 para a realização de oficina pedagógica, 20 para realização do diagnóstico das escolas campo de estágio, 30 para regência de classe, 15 para elaboração de relatórios parciais e final.

Em função da distribuição de carga horária no curso de Geografia, e de normas sobre o estágio, a disciplina Prática de Ensino em geografia I dividiu-se entre três professores, no semestre 2007.2, cada qual com 8 alunos.

Na fase de orientação discutiram-se textos acerca do estágio supervisionado e da prática de ensino em Geografia, tentando vislumbrar sua importância para a formação docente. Em 2007.2 fazia parte da metodologia do professor da disciplina a solicitação de fichamentos de todos os textos trabalhados em sala de aula. O plano de trabalho e a oficina pedagógica para os estagiários não foram e construídos durante a fase de planejamento. No semestre 2007.2 as oficinas limitaram-se a elaboração e realização de micro-aulas por parte dos alunos, voltadas para os conteúdos do ensino fundamental.

As micro-aulas objetivaram observar o grau de conhecimento dos estagiários quanto aos temas das aulas de regência e o seu grau de segurança em situações específicas. Neste sentido simulou-se uma sala de aula com alunos indisciplinados, agressivos, rebeldes e questionadores bem como se procurou trabalhar com algumas habilidades pedagógicas, como movimentar-se pela sala, olhar para a classe, o uso correto da voz e do quadro.

A realização da regência se deu em diversos municípios do Alto Oeste Potiguar (MAPA 01) uma vez que Pau dos Ferros, sede do Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia, não apresenta escolas suficientes para os 22 alunos estagiários existentes de sétimo e oitavo período do curso. Por outro lado, em função de dispositivo legal próprio da UERN, a resolução 15/98 os alunos que já eram professores podiam estagiar em suas próprias salas de aula.



Mapa 01 – Municípios onde se realizou o estágio supervisionado 2007.2 do curso de Geografia do CAMEAM/UERN.

Em função de infra-estrutura precária do CAMEAM em relação aos transportes, as observações dos alunos tiveram que ser divididas entre os três professores da Prática de Ensino. A fim de identificar o grau de aprendizagem dos estagiários foi solicitada a entrega de relatório final. Em 2007.2 não foram pedidos relatórios parciais sobre a fase de orientação, de diagnóstico e de planejamento e oficinas.

Para a realização dos relatórios estabeleceu-se nos dois semestres horários pré-determinados para orientação dos mesmos, momento em que os escritos dos estagiários eram corrigidos e sugestões de melhoria feitas. Os alunos não procuraram os professores para orientação, o que implicou na baixa qualidade dos relatórios, extremamente descritivos.

3 Breve relato da experiência do estágio supervisionado no ensino fundamental do curso de geografia do cameam/uern

O desempenho dos estagiários foi variável ao final do estágio. Algumas condições influenciaram tal fato, tais como a própria condição em que se realizou a disciplina Prática de Ensino em Geografia, bem como o fato de ter sido naquele semestre a primeira experiência do curso com o estágio supervisionado.

Na parte teórica da disciplina de ensino de geografia I notou-se forte desinteresse dos alunos no tocante as leituras passadas. Pode-se relacionar a situação a não obrigatoriedade da elaboração de fichamentos sobre os textos e a não solicitação de plano de trabalho e relatórios parciais aos estagiários, posto que as leituras seriam condições para estes atividades.

Como reflexo da situação anterior, a oficina geográfica não se realizou a contento, limitando-se a micro-aulas sobre temas do ensino fundamental. Acrescente-se a este dado a questão dos graduandos estagiários residirem em diferentes municípios, próximos ou distantes de Pau dos Ferros, onde se localiza o curso de geografia. Por outro lado, parte destes graduandos já exercia a função de professor nas redes públicas de educação.

O diagnóstico das escolas campo de estágio foi pouco satisfatório, não sendo aproveitado as potencialidades das mesmas durante a regência. A observação da regência do professor cooperador pelos estagiários parece não ter contribuído satisfatoriamente para a prática dos estagiários, posto que poucos eram habilitados em Geografia. Soma-se a isto, a tradicionalidade das práticas de ensino de tais profissionais, distante da nova realidade educacional.



As escolas campo de estágio se localizavam todas na zona urbana dos municípios, uma média de 27 alunos por turma no 6º e 7º ano, 25 alunos no 8º e 23 no 9º ano (GRÁFICO 01). Os dados mostram que há uma diminuição nas médias de alunos na medida em que estes avançam de uma série a outra, o que pode estar ligada a questões de evasão e repetência, particularmente porque parte dos alunos destas escolas, embora urbanas, são da zona rural.

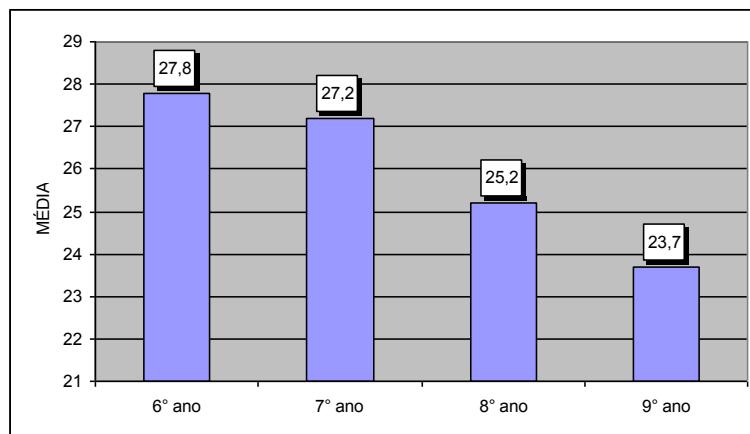


Gráfico 01 – Média de alunos por turma do ensino fundamental nas escolas campo de estágio do Curso de Geografia do CAMEAM/UER durante o semestre 2007.2

Fonte: Regis Neto (2008), Rafael (2008), Nunes (2008), Batista (2008), Silva (2008), Queiroz (2008).

Observando-se a quantidade de alunos por ano do ensino fundamental nas escolas campo de estágio (GRÁFICO 02) constatou-se uma variação de 13 no mínimo em uma turma para 51 na máxima. Observa-se, por outro lado, que a exceção desta única turma com menos de 20 alunos, as demais turmas, no total de 10, continham mais de 20 alunos.

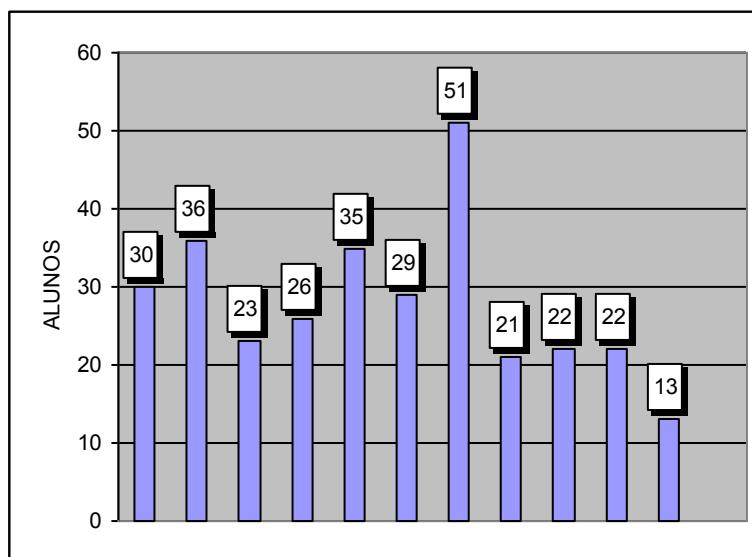


Gráfico 02 – Número de alunos de Geografia no 6º ano das escolas campo de estágio do Curso de Geografia do CAMEAM/UERN durante o semestre 2007.2

Fonte: Regis Neto (2008), Rafael (2008), Nunes (2008), Batista (2008), Silva (2008), Queiroz (2008).



No sétimo ano nota-se (GRÁFICO 03) o declínio das turmas com mais de 20 alunos e a existência de 47 e 61 alunos em outra turma. Apresentando realidades diferentes, particularmente infra-estruturais e de pessoal as escolas enfrentam dificuldades em subdividir as turmas. Resulta desta realidade a dificuldade para os professores e os estagiários desenvolverem um bom trabalho durante sua regência.

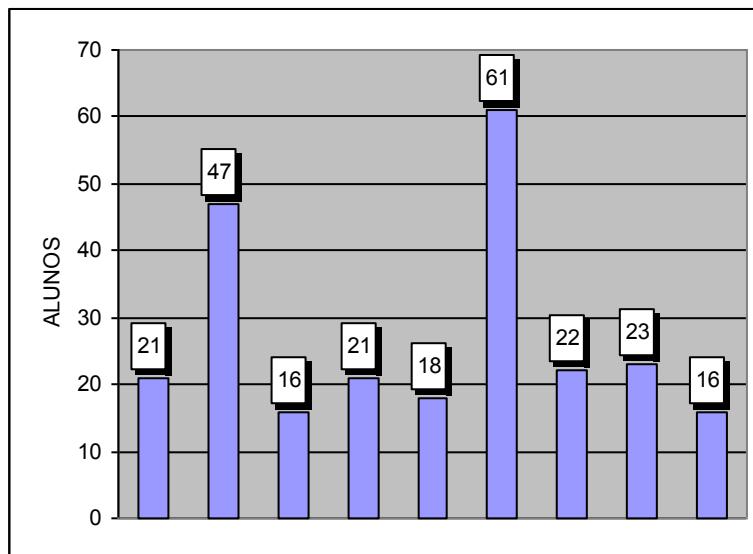


Gráfico 03 – Número de alunos de Geografia no 7º ano das escolas campo de estágio do Curso de Geografia do CAMEAM/UERN durante o semestre 2007.2

Fonte: Regis Neto (2008), Rafael (2008), Nunes (2008), Batista (2008), Silva (2008), Queiroz (2008).

O 8º ano, assim como o anterior, apresenta também, comparativamente ao 6º ano um declínio no número de alunos por turma, sinalizando as dificuldades enfrentadas pelos mesmos quanto à aprendizagem nas séries iniciais, o que dificulta a passagem para as posteriores (GRÁFICO 04).

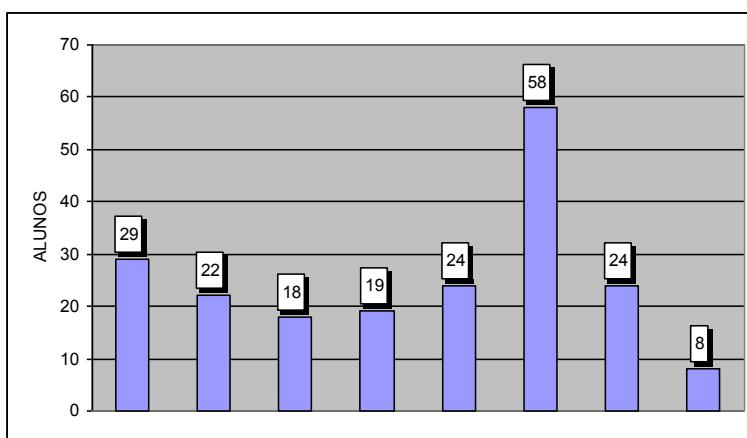


Gráfico 04 – Número de alunos de Geografia no 8º ano das escolas campo de estágio do Curso de Geografia do CAMEAM/UERN durante o semestre 2007.2

Fonte: Regis Neto (2008), Rafael (2008), Nunes (2008), Batista (2008), Silva (2008), Queiroz (2008).



O 9º apresenta a maior baixa de alunos quanto a sua distribuição por turmas, se levarmos em consideração que abaixo de 20 alunos identifica-se 5 turmas. Por outro lado, há uma turma cuja quantidade excede os 66 alunos (GRÁFICO 05).

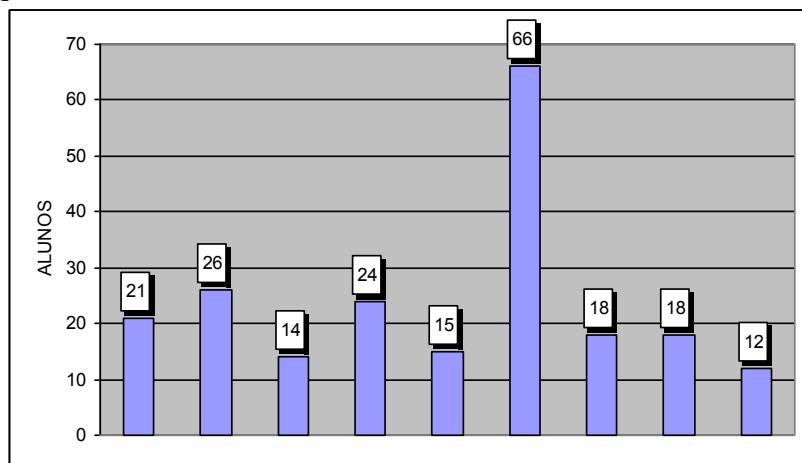


Gráfico 05 – Número de alunos de Geografia no 8º ano das escolas campo de estágio do Curso de Geografia do CAMEAM/UERN durante o semestre 2007.2

Fonte: Regis Neto (2008), Rafael (2008), Nunes (2008), Batista (2008), Silva (2008), Queiroz (2008).

Um ponto de bastante relevância diagnosticado pelos estagiários foi o referente ao projeto político-pedagógico das escolas campo de estágio. Neste particular notou-se que todas elas possuíam este projeto, porém com algumas diferenciações.

No tocante a forma de elaboração dos mesmos vê-se que a direção e os professores foram os segmentos da comunidade escolar que mais participaram, 6 ocorrências em cada caso, os pais não participaram em duas escolas e a universidade foi chamada a colaborar em apenas uma escola (GRÁFICO 06).

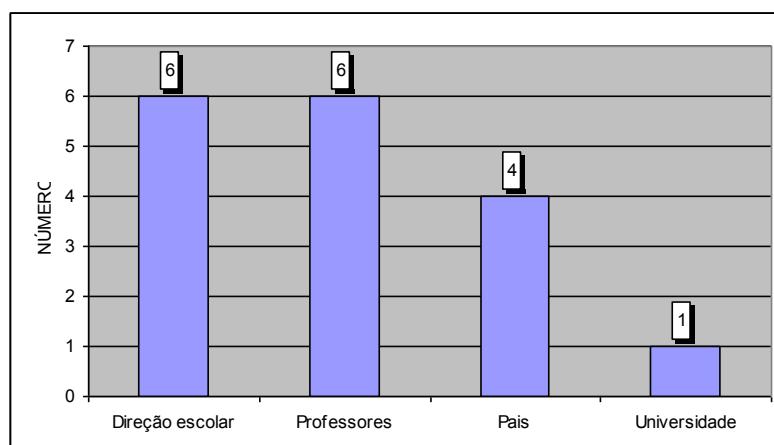


Gráfico 06 – Atores sociais envolvidos na elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas campo de estágio do Curso de Geografia.

Fonte: Regis Neto (2008), Rafael (2008), Nunes (2008), Batista (2008), Silva (2008), Queiroz (2008).

Quanto à opção teoria e metodológica adotada pelas escolas (GRÁFICO 07) houve uma maior presença do construtivismo, talvez pela força recente desta perspectiva no Brasil e pela



influencia dos parâmetros curriculares nacionais. Duas escolas se definiram como eclética e uma comportamental.

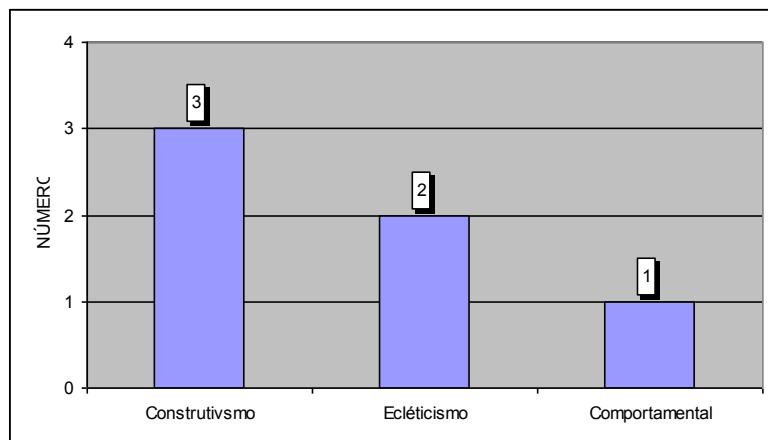


Gráfico 07 – Linha teórico-metodológica adotada pelas escolas campo de estágio do Curso de Geografia, conforme seus projetos político-pedagógicos.

Fonte: Relatórios dos estagiários 2007.2 do curso de Geografia do CAMEAM/UERN.

Apesar disto, o período de permanência dos estagiários na escola, 20 horas de diagnóstico e 30 horas de regência não foi suficiente para um conhecimento aprofundado da escola, tampouco para elaboração de propostas de construção de alternativas aos problemas que a mesma enfrenta.

Na maior parte das escolas a infra-estrutura das mesmas era precária e o projeto político pedagógico arquivado, isto é, existia, mas não se praticava o que ele preconizava. A realidade comprovou as discussões de sala de aula quanto à elaboração do PPP pelas escolas públicas, mais para constar que para se aplicar.

Durante a fase de regência dos estagiários cada qual observou, mediante formulário fornecido pelo professor orientador, as aulas dadas pelo professor cooperador. Dentre as habilidades trabalhadas na universidade e avaliadas por eles, houve significativa correspondência entre a teoria e a prática dos professores das escolas.

Cabe destacar, neste caso, a habilidade de relacionar os conteúdos ao saber dos alunos e a de elogiar as falas dos alunos (GRÁFICO 08), cuja maior parte dos professores se saíram bem. No quesito movimentar-se pela sala e fazer perguntas estimuladoras, embora significativo o número, alguns professores não se saíram bem neste ponto.

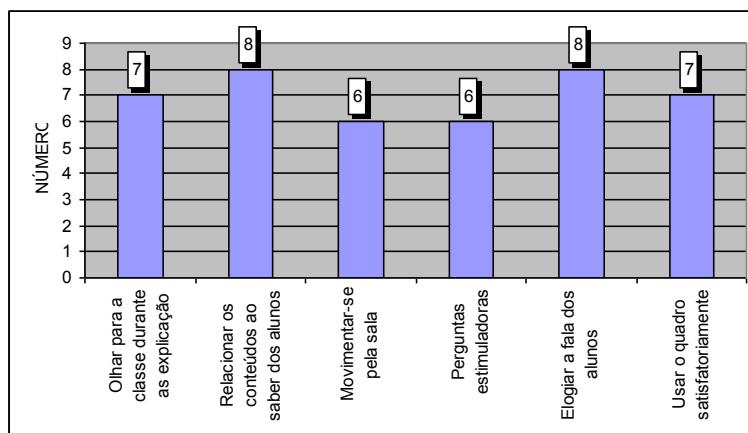




Gráfico 08 – Habilidades observadas nos professores cooperadores dos estagiários do semestre 2007.2.

Fonte: Relatórios dos estagiários 2007.2 do curso de Geografia do CAMEAM/UERN.

A regência ocorreu em escolas públicas, embora algumas escolas particulares tenham se disposto a receber os estagiários. Alguns alunos, inclusive, não se sentiam preparados para ensinar nestas últimas, razão também de não se ter realizado nas mesmas, além de seu turno matutino, que chocava com o horário do curso de geografia.

O estágio supervisionado durante o semestre 2007.2 embora sendo o primeiro do curso e de todas as implicações que sofreou contribui significativamente para os alunos, o que pode ser vislumbrando em suas falas, a que nos reportamos a partir de suas conclusões presentes nos relatórios entregues ao professor orientador.

Afirmou Queiroz (2008, p. 14), estagiária do curso, referindo-se ao estágio que “[...] vivemos nesse momento um instante ímpar de nossa vida acadêmica, onde temos a possibilidades de não só apresentar o que aprendemos [...] como também apresentar nossa produção, a nossa própria leitura do mundo e de vida”.

A relação entre teoria e prática foi destacada pelo estagiário Silva (2008, p.16) ao dizer que “[...] conseguimos estabelecer relações entre as teorias aprendidas na graduação com prática docente e sua funcionalidade para o processo de ensino-aprendizagem de Geografia”.

Outro estagiário destacou o papel do educador ao dizer que “O processo de aprendizagem tornar-se um desafio permanente para o professor que deve ter a preocupação de contribuir para desenvolver nele próprio e no aluno a capacidade de pensar, refletir, criticar [...]” (BATISTA, 2008, p. 18).

Na fala de Nunes (2008, p. 17) nota-se a sua preocupação em contribuir para a escola campo de estágio, questão esta discutida hoje no próprio âmbito da UERN, ao dizer que “[...] a competência e a responsabilidades usadas no período de estágio supervisionado tenham de fato contribuído com a escola [...].”

A importância da orientação de sala de aula na universidade foi destacada por Rafael (2008, p. 25) ao afirmar que as leituras e discussões de sala de aula nos “[...] orientaram para atuarmos em sala de aulas, de maneira que fizéssemos das aulas de Geografia, um espaço de construção do conhecimento”.

“Achamos [...] que o estágio devia ser mais prolongado, acreditamos que essa experiência é fundamental para o educando que está formando-se em via de entrar no mercado de trabalho” (REGIS NETO, 2008, p. 18). Tal fala vislumbra a realidade do estágio para esta turma aqui analisada, que faz parte do currículo antigo do Curso de Geografia, cuja permanência na escola campo de estágio é limitada.

Estas falas remetem as diferentes formas como o estágio influenciou na visão do fazer geográfico e da formação docente, pois nota-se em cada caso uma postura particular quanto à importância do mesmo para a sua formação, embora todos corroborem quanto à relevância do estágio e a dificuldade de se ensinar.

Buscou-se aqui, portanto, relatar uma experiência de estágio ocorrida com a primeira turma concluinte do curso de Geografia do CAMEAM, durante o semestre 2007.2, tal experiência por ter sido a primeira merece algumas considerações.

Conclusões

A prática de ensino se constitui numa disciplina crucial para a formação dos novos professores da educação básica, razão pela qual as universidades devem centrar esforços para a sua mais adequada realização.



As condições infra-estruturais e humanas adequadas dos cursos de licenciatura em geral, e de Geografia do CAMEAM/UERN em particular, a sua realização são fundamentais para esta adequação. Em situações cujos professores supervisores ou orientadores de estágio precisam se deslocar para outros municípios além da sede do curso exige isto.

A experiência aqui relatada mostrou que é necessária uma maior articulação de todos os professores do curso quanto ao estágio de geografia, de tal forma que este não seja encarado apenas como uma questão de professores do Ensino de Geografia. A responsabilidade por um estágio de qualidade passa pela colaboração de todos os envolvidos.

Este ponto do estágio, da forma que está sendo implementada, é considerada pela maioria dos estagiários como uma das piores etapas dos cursos de licenciaturas e isso se deve a diversos fatores que levam a comprometer os encaminhamentos das etapas dos estágios.

A regência em sala de aula culmina todas as etapas do estágio, é a inserção do estagiário no universo escolar, depara-se com as evidências da teoria e sente na prática a realidade do ensino, dependendo de onde esteja inserido seu relatório apresenta sua análise como positiva ou negativa. É neste ponto que o encontro com a teoria e prática apresentam contradições e similaridades, necessitamos efetivar mais e muito melhor a prática dos estágios tendo em vista que as disparidades falam muito mais do que pensamos.

A produção dos relatórios destas etapas citadas que não contemplam as realidades vivenciadas, necessitamos direcionar para outros desencadeamentos estas produções que não oferecem um diagnósticos reais que possam ser trabalhados nas análises do ensino em diversos níveis. Neste pensar a produção de outros produtos dentre eles artigos científicos, já vislumbrados por algumas instituições podem ser utilizados como fontes de pesquisas e redirecionamentos para a implementação de políticas ligadas ao ensino.

Referências

- ALVES, J. A.. **Relatório de estágio supervisionado:** 1^a fase. Pau dos Ferros: Curso de Geografia/CAMEAM/UERN, 2008.
- ANDRADE, Manuel Correia de. **Geografia, ciência da sociedade:** uma introdução à análise do pensamento geográfico. São Paulo: Atlas, 1987.
- BATISTA, J. C. G.. **Relatório de estágio supervisionado:** 1^a fase. Pau dos Ferros: Curso de Geografia/CAMEAM/UERN, 2008.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** história e geografia. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- BRASIL. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. DECRETO Nº. 87.497, DE 18 DE AGOSTO DE 1982. Regulamenta a Lei nº. 6.494, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências. (Alterado pelo DEC. Nº. 89.467/84, DEC. Nº. 2.080/96 já inseridos no texto). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/D87497.htm> Acesso em: 20 ago. 2008.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **Novos caminhos da geografia.** São Paulo: Contexto, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do conflito.** São Paulo: Paz e Terra, 1981.
- _____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. 30^a Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez Ed, 1994.



KAERCHER, Nestor André. **Desafios e utopias no ensino de Geografia.** 3.ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

MACIEL, L. S. B. (orgs). **Reflexões sobre a formação de professores.** Campinas: Papirus, 2002.

MALYSZ, S. T. Estágio em parceria universidade-educação básica. In: PASSINI, E. Y. **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado.** São Paulo: Contexto, 2007.

MOREIRA, S. A. G.; MARÇAL, M. da Penha V.; ULHÔA, L. M. A Didática da Geografia Escolar: uma reflexão sobre o saber a ser ensinado, o saber ensinado e o saber científico. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, n. 17, n. 33, p. 23-30, jun. 2006.

NATHANIEL, P; NISKIER, A.. **Educação, estágio e trabalho.** São Paulo: Integrare, 2006.

NUNES, M. G. P.. **Relatório de estágio supervisionado no ensino fundamental.** Pau dos Ferros: Curso de Geografia/CAMEAM/UERN, 2008.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de; PONTUSCHKA, Nídia Nacib (Orgs.). **Geografia em perspectiva.** São Paulo: Contexto, 2002.

PONTUSCHKA, N. N.. A formação inicial do professor de Geografia. In: SHIGUNDU, A.; QUEIROZ, A. F.. **Relatório de estágio supervisionado:** 1^a fase. Pau dos Ferros: Curso de Geografia/CAMEAM/UERN, 2008.

RAFAEL, M. J.. **Relatório de estágio supervisionado.** Pau dos Ferros: Curso de Geografia/CAMEAM/UERN, 2008.

REGIS NETO, R. N.. **Relatório de estágio supervisionado I.** Pau dos Ferros: Curso de Geografia/CAMEAM/UERN, 2008.



CENÁRIOS DA PEDAGOGIA: CLASSE PEDAGÓGICA HOSPITALAR

Maria José Faria de OLIVEIRA

Léia de Araújo DANTAS

Tânia Cristina Meira GARCIA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Nos dias atuais, a educação se posiciona como um importante instrumento de transformação seja ela no aspecto científico ou humano, cujos desafios nos lançam em várias direções. Levar a educação em todos os lugares, onde encontrem vidas, essa é a missão do grande pedagogo, que será um mediador do conhecimento a todos que de uma forma ou de outra deixaram de ter oportunidade de continuar aprendendo.

O projeto de extensão cuidando da criança internada e de seus acompanhantes desenvolvido no Hospital do Seridó em Caicó - RN tem auxiliado as crianças enfermas a dar continuidade ao processo escolar, com propostas lúdicas e multidisciplinares o projeto significa o eixo educação - saúde das pessoas hospitalizadas. A classe hospitalar Sullivan Medeiros é um trabalho pioneiro na região do Seridó que ajuda as crianças internadas favorecendo a reinserção na escola.

Com base no Estatuto da criança e do adolescente, Lei federal nº8. 069, de 13 de julho de 1990, o direito à educação é dever da sociedade, a qual deve buscar meios para que sejam evitadas ociosidade e evasão escolar em diversas situações onde estão inserida crianças em fase de aprendizagem. Nesse contexto, o professor deve ir além da instituição escolar afim de garantir a educação e o bem-estar do enfermo, tendo em vista que a participação do pequeno em atividades educativas fazem com o que ela sinta-se ativa, produtiva, e autônoma em resolver os problemas e situações difíceis no período de internamento.

1 A criança e o hospital

A criança quando está enferma em um hospital vivencia situações dolorosas, ela se afasta da família, dos amigos, da escola para tratamento das patologias. No período em que ela está internada ela passa por vários procedimentos acarretando traumas e outros comportamentos oriundos do tratamento das patologias tipos: injeções, punções, exames, curativos, remédios, entre outros levando o interno ao choro e ao estresse.

As várias situações pela qual a criança é submetida diariamente na enfermaria do hospital bloqueiam e impedem as mesmas em fase de aprendizagem a continuarem freqüentando a escola como antes devendo isso a baixa auto-estima e o medo advindos do período de internação, neste sentido o pequeno enfermo mostra-se inseguro , amedrontado e sem ânimo para prosseguir com seus estudos ,pois o internamento é doloroso e abalam o seu estado psicológico e emocional , nesse caso o pequeno passa a rejeitar esse ambiente de forma a adquirir novos comportamentos como: Irritações e sentimento de abandono,raiva e fragilidade .

Quando a criança está com patologia em estado avançado busca auxilio no hospital por ser a instituição adequada ao alívio de dores e a cura de doenças, para tanto, essa casa de saúde se apóia em vários recursos e procedimentos, a fim de amenizar ou restabelecer a saúde do paciente, em consequência são submetidos a injeções, solturas, cirurgias e outras intervenções invasivas e ao mesmo tempo essenciais para o alívio de dores, inflamações e outros sintomas desconfortáveis que rodeiam a criança, essas situações causam dor física o que desperta nas mesmas sensações de perigo, medo e insegurança no ambiente que se encontra.

A rotina hospitalar e os procedimentos adotados visando a cura, provocam nas crianças sensações horríveis, traumáticas que levam muitas vezes a piorar seu quadro de adoecimento,



nesse sentido é importante que no primeiro dia de internação sejam evitados privações e abusos, ou qualquer atitude brusca que venha a somar o prejuízo físico-emocional e consequentemente trauma aos internos.

Observando as reflexões de Caparelli (1998, p.59) destacamos alguns sintomas e problemas decorrentes dos traumas ligados a hospitalização:

Distúrbios de condutas, problemas alimentares, distúrbio de sono, regressão em níveis anteriores de desenvolvimento e perda de comportamento já adquiridos; problemas no controle dos esfíncteres; surgimento de movimentos involuntários denominados tics; depressão, ansiedade, medo do hospital, da equipe de saúde, de aplicação de injeção, procedimentos de diagnóstico como o raio-X, medo da morte, mutismo, regressão a estados de incomunicabilidade, sintomas histéricos, pensamentos e preocupações excessivos a cerca do funcionamento do organismo ou desilusão sobre o mesmo.

Tais reações não acontecem isoladamente nem tão pouco só durante o período de internação estes sintomas prevalecem mesmo após a alta hospitalar, ou seja, os traumas ultrapassam as barreiras da instituição de saúde para o meio familiar, grupo de amigos a na vida escolar, desse modo, mesmo apresentando cura da doença a criança manifesta um comprometimento psicológico, afetivo e emocional, causadas pelas péssimas lembranças vivenciadas no interior do hospital, em consequência fica fragilizada, sem ânimo passando a se excluir das instituições educativas prejudicando de modo significativo seu processo de escolarização.

2 A pedagogia hospitalar e o pedagogo

Com o intuito de assegurar à criança enferma a continuação nesse processo educativo é implantado a Classe Hospitalar Sulivan Medeiros, esta oferece por meio de estagiárias atividades educativas, lúdicos artísticas, e recreativas procurando fornecer orientação e suporte especializado para que os internos vençam as dificuldades e minimizem os danos decorrentes do período de internação e afastamento da instituição escolar.

Em 2002, o ministério da educação, por meio de sua secretaria de educação especial, elaborou um documento que orienta o atendimento em classes hospitalares, assegurando o acesso à educação básica, esse documento busca desenvolver a humanização no ambiente hospitalar, fortalecer a atenção à saúde, apoiando os familiares envolvendo-os no dia-a-dia das crianças internadas.

A legislação Brasileira reconhece o direito de crianças e adolescentes hospitalizadas ao atendimento pedagógico-educacional, nesse caso é proposto que a educação seja ministrada em classes hospitalares, oferecendo alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde e de acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência no hospital.

A classe hospitalar desenvolve no H.S atividades educativas de modo a possibilitar nas crianças que ali estão à continuidade dos estudos evitando assim a ociosidade e evasão escolar, por outro lado oferece aos alunos, futuros pedagogos a oportunidade de vivenciar na prática determinados comportamentos e atitudes manifestados pelos internos ,servindo de experiência na sua vida profissional e maior conhecimento no ramo da pedagogia hospitalar.

A pedagogia hospitalar é um modelo de educação não formal que ainda não dispõe de uma definição concreta, mas é um modelo que inova que desafia os educadores e ainda coloca-se na inter-relação entre duas equipes, saúde e educação integrando os conteúdos e saberes que envolvem essas áreas.

Segundo Cavagnari (2003), o pedagogo é aquele que estuda profundamente o fenômeno educativo e que na perspectiva dialética é o articulador das práticas sociais e culturais.



A educação é um instrumento de humanização dos homens na sociedade, ela existe por toda parte, portanto vai além da instituição educacional. Nesse caso a pedagogia hospitalar se caracteriza com o atendimento a uma clientela que não deve ser excluída da escola principalmente em virtude de adoecimento.

A Classe Hospitalar através dos voluntários se encarrega de oferecer o subsídio necessário para que a criança não interrompa a vida escolar, os graduandos de pedagogia propiciam aos mesmos uma educação diferenciada, os métodos utilizados servem como suporte psico-sócio-pedagógico mantendo o enfermo integrado às suas atividades escolares beneficiando o bem estar físico e emocional deles.

Segundo Ceccim e Fonseca (1444, p.36):

Os espaços e tempos da aprendizagem para crianças ou adolescentes hospitalizados seguem regularidade e intensidade diferentes da escola comum e atendem, além das demandas intelectuais, as necessidades de pertencimento a uma comunidade afetiva e de inclusão sócio-interativa.

3 A prática docente no ambiente hospitalar

As ações pedagógicas desenvolvidas na sala Sullivan Medeiros são planejadas com responsabilidade pela equipe de voluntários e coordenadores do projeto ,são feitos mensalmente e de acordo com a capacidade de cada educando ,levando em consideração a idade e a etapa de desenvolvimento dos mesmos ,há também por parte da equipe uma preocupação quanto a limpeza da sala e desinfecção dos objetos e materiais utilizados durante o expediente.

As práticas educativas ministradas priorizam trabalhar os aspectos emocionais e afetivos, nesse caso é fundamental que ao visitar a sala a criança tenha uma visão positiva daquele espaço, para que seja quebrada a idéia negativa do ambiente onde ele está internado. Os laços de afetividade com o paciente/aluno se dão logo nas enfermarias quando o voluntário faz o primeiro contato com a criança, o convite é feito de forma lúdica, animadora com informações agradáveis acerca do que espera ao chegar à sala: Brinquedos, livros de historinha, pinturas, etc. E assim conquistar a confiança do mesmo garantindo seu deslocamento até a classe hospitalar: Ressalvo que o aluno tem plena liberdade para se dirigir ou não a salinha de aula. O momento do convite é dedicado também a contatos com os profissionais da pediatria que ali trabalham com o intuito de conhecer as patologias dos pequenos, tendo em vista que aquelas com enfermidades infecto-contagiosas ou cirurgiadas não podem permanecer juntas no ambiente da classe hospitalar prevenindo assim a contaminação e infecções hospitalares.

De volta a salinha o educador faz o cadastro da criança onde são coletadas informações que dizem respeito ao paciente infantil : Como nome, data de nascimento, idade, escola regular, série , patologia nome do acompanhante e na ficha individual há um espaço para registro de observação do comportamento e desempenho do aluno. Ao final da aula o voluntário faz um relatório acerca das atividades realizadas especificando o objetivo metodologia e resultado dos mesmos. As estagiárias propõem atividades diferentes para as crianças , aos mais novos são oferecidas atividades lúdicas que ajudam , facilite e favoreça certas etapas do desenvolvimento da criança como a sensória motora e dependendo da idade são oferecidas contação de histórias, fantoches, música, jogos, dramatizações, brincadeiras etc. Com os mais velhos são feitas atividades de cunho pedagógico como leitura, interpretação e produção de texto, desenhos a mão livre, além de trabalharmos produção de maquetes e construção de objetos com materiais recicláveis. Além desta são desenvolvidas atividades especiais alusivas as datas comemorativas como dia das mães, são João, festa de Santana, semana da criança, que é comemorada com direito a festinha e presentes para os pequenos internados.

Segundo Cardoso (1995, p. 48)



Educar significa utilizar práticas pedagógicas que desenvolvam simultaneamente a razão, a sensação, o sentimento, a intuição, que estimulam a integração intercultural e a visão planetária das coisas, em nome da paz e da unidade do mundo. Assim a educação, além de transmitir e construir o saber sistematizado o enfermo assume um sentido terapêutico ao despertar no educando uma nova consciência que transcendendo do eu individual para o eu transpessoal.

4 Interação entre pais e filhos no ambiente hospitalar

As atividades da sala também são dirigidas aos pais, eles pintam, ajudam os filhos nas tarefas impostas e recebem orientações sobre saúde, higiene e prevenção. Após realizarem as tarefas educacionais as crianças passam um segundo momento voltados mais ao lazer na brinquedoteca da sala neste as crianças se desenvolvem de forma integral, aprendem manipulando os brinquedos e jogos a elas disponíveis construindo seu conhecimento a cerca deles através da interação e trocas de afetividades com outras pessoas.

Nesse espaço de ludicidade, pais, crianças e voluntários participam e aprendem juntos, há uma troca de afetividade, são momentos de conquistas, onde ambos, pais e filhos se desligam do procedimento e as situações anteriormente vivenciadas nas enfermarias do hospital do seridó.

Os pais por sua vez, também tornam-se participantes ativos da classe hospitalar, vivenciam momentos alegres, tirando o cansaço e as preocupações advindas da doença do filho. Nesse caso, a classe hospitalar torna-se um aliado valoroso, um instrumento de humanização num processo coletivo.

Segundo Ortiz e Freitas, (2005, p.41):

A participação dos pais em todo o processo do enfermo, desde o ato de internação, aplicação terapêutica, e suporte do período de retorno à vida cotidiana, garantem ao paciente pediátrico, o acesso à maior comunicação, segurança e harmonia familiar. São situações de efetiva visão otimista que instrumentalizam a criança na construção de seus projetos de vida e o planejamento positivo para o futuro, restauração progressista da auto-estima e da identidade abalada para, enfim, preservar o seu crescimento social e psicológico saudável.

Portanto, a presença dos pais neste ambiente hospitalar, propicia a criança proteção e segurança favorecendo o processo de recuperação e o educativo.

Capacitação do pedagogo para atuar em classe hospitalar

O trabalho realizado pelos voluntários no H.S exige deles, certo conhecimento quanto às patologias, reações e outras atitudes que envolvem as crianças. Para tanto, são oferecidos aos mesmos grupos de estudos e palestra sobre desenvolvimento infantil, nutrição, pedagogia hospitalar, entre outras temáticas que são essenciais ao pedagogo em atividade na classe hospitalar. Esses profissionais da educação também participam de congressos, oficinas e mini-cursos a fim de ganharem mais conhecimento na área em questão.

A atuação da equipe pedagógica no hospital é feita de forma responsável, dinâmica, afetiva e atrativa, acontece de segunda a sábado no turno vespertino.

Na salinha, a atenção está voltada para o paciente-aluno: Os cuidados com a higienização e materiais pedagógicos, observação do soro, cuidado com jogos e brinquedos que contém peças miúdas que podem ser engolidas entre outros, além destes a equipe mantém contato com



enfermeiros e pessoal de apoio a respeito de qualquer fato que venha a acontecer durante o expediente na classe pedagógica.

Para dar apoio, a equipe de alunos da UFRN, o projeto conta com uma equipe multidisciplinar composta por pedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo, nutricionista, odontólogo, auxiliar de enfermagem, advogado e graduandos de pedagogia, através destes são desenvolvidos trabalhos de reabilitação e educação de crianças enfermas e acompanhantes internados. Essa equipe desenvolve atendimento e palestra sobre saúde, desenvolvimento da criança entre outros.

Fazer uma análise do paciente infantil, observar as suas limitações e ter conhecimento de sua enfermidade será um dos primeiros passos para que o trabalho pedagógico seja desenvolvido. A integração de crianças com patologias diferentes também devem ser analisadas para que se possa dar a assistência adequada e mediar os conhecimentos necessários a fim de obter os resultados esperados.

Nesse caso o contato do pedagogo com a criança internada favorece de alguma forma a continuação dos mesmos, a escolarização de modo a obter positivamente bons resultados na recuperação da sua saúde e nenhum transtorno para a continuação dos estudos após a alta.

Na sala Sullivan Medeiros a equipe pedagógica, a multidisciplinar e os profissionais do hospital, escola e família estão integrados e prestam apoio pedagógico humano e psicológico as crianças internadas e acompanhantes dando auxílio para que continuem sua vida educacional através de um trabalho lúdico, obtendo resultados positivos quanto o resgate da auto-estima e a recuperação mais rápida do paciente infantil, algo verificado nos vários depoimentos das mães e profissionais da saúde, que trabalham diretamente com os pequenos que estão internados.

Considerações finais

O projeto de extensão Cuidando da criança internada e de seus acompanhantes acontece em um espaço distante das instalações educacionais normais. Nesse caso, a pedagogia hospitalar vem contribuir de forma inovadora para a aprendizagem de crianças e adolescentes que estão internadas e consequentemente afastadas da sala de aula, isso se torna possível através da presença do pedagogo no hospital que trabalha de maneira lúdica e responsável proporcionando atividades educacionais essenciais para a aprendizagem dos pequenos enfermos.

Este trabalho desenvolvido no hospital do Seridó, em Caicó-RN, promove de modo significativo melhorias no estado de saúde dos pacientes que ali estão internados, tem mostrado resultados muito satisfatório no aumento da auto estima das crianças, na superação de traumas, na resolução de problemas decorrentes da internação entre outros.

O trabalho no hospital fortalece as práticas pedagógicas do professor, pois garante uma experiência proveitosa, um estágio rico preparando-os para atuar em diferentes espaços além das instituições escolares. Por outro lado, proporciona alegria, saúde, aprendizagens, recreação aos pequenos enfermos utilizando em sua prática docente instrumentos como a leitura, a arte, entre outros recursos fundamentais para o desenvolvimento das ações educativas.

Referências

BRASIL. ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Lei nº8. 069/1990.

Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. COMANDA: Ministério da Justiça/Secretaria de Estado de Direitos Humanos/Departamento da Criança e do Adolescente, edição de 2002.

CAPARELLI, Adriana Barbosa de Freitas. A doença, a criança e sua família.

Pediatria Moderna. V.34n. 1/2, p.59-62, jan./fev. 1998.



CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **Uma visão holística de educação.** São Paulo: Summus, 1995.

CAVAGNARI, L.B. **Atividade Integrada.** Palestra proferida em Junho de 2003 na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

CECCIM, Ricardo Burg e Fonseca, Eneida Simões da Classe Hospitalar: buscando padrões referenciais de atendimento pedagógico – educacional á criança e ao adolescente

MATOS, Elizete Lúcia Moreira. **O desafio do professor universitário na formação do pedagogo para a atuação hospitalar.** Pr. 1998. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 1998.

Hostilizado. **Integração.** V. 21. P. 31-40, 1999.

MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia hospitalar:** A humanização integrando educação e saúde. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

ORTIZ, Leodi Conceição Meireles; FREITAS, Soraia Napoleão. **Classe hospitalar:** caminhos pedagógicos entre saúde e educação. Santa Maria: UFSM, 2005.

**DO ENSINO MÉDIO AO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DO TRABALHO COM OS GÊNEROS DO DISCURSO EM SALA DE AULA**

Maria Leidiana Alves

Bolsista/PIBIC/CNPq

Gilton Sampaio de Souza

José Cezinaldo Rocha Bessa

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Crígina Cibelle Pereira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

1. Introdução

Nos últimos anos, os gêneros discursivos têm sido objeto de interesse de diversos pesquisadores do campo dos estudos da linguagem, preocupados seja com a descrição deste objeto, seja com as possibilidades de sua aplicabilidade em sala de aula. No Brasil especificamente, depois da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), inúmeros trabalhados têm se voltado de forma mais intensa para a abordagem dos gêneros, na perspectiva de contribuir para redimensionar especialmente o trabalho com a leitura e a produção de textos na escola.

Esse trabalho se insere nessa linha de investigação, voltando-se especificamente para a reflexão sobre o trabalho com os gêneros em sala de aula dos níveis Médio e Superior, situando-se também numa perspectiva de dícontinuidade a pesquisas que temos desenvolvido (SOUZA, 2005; 2006; 2007), na área de leitura, produção de textos e de formação de professores de línguas. Nestes termos, interessa-nos no presente trabalho investigar como é realizado o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula de língua materna e estrangeira do Ensino Médio e Superior, visando estabelecer uma relação entre a função social dos gêneros e os objetivos subjacentes às propostas dos professores para o ensino da leitura e da produção de textos.

Para tanto, estabelecemos como objetivos específicos: identificar os gêneros discursivos que circulam nas aulas de língua materna e estrangeira do Ensino Médio e Superior com base nas respostas dos professores dadas aos questionários; comparar, com base nas respostas aos questionários, o trabalho realizado com os gêneros discursivos identificados no Ensino Médio e no Ensino Superior, considerando a função social do gênero e os objetivos subjacentes às propostas sugeridas pelos professores; estabelecer uma relação entre o que dizem, nos questionários, alunos e professores do Ensino Médio e Superior, acerca das atividades envolvendo os gêneros discursivos, no intuito de verificar se há confluência na concepção dos gêneros discursivos e no trabalho com eles realizado em sala de aula.

2. Metodologia

Para execução da pesquisa, elaboramos e aplicamos questionários com professores e alunos do Ensino Médio e Superior aos: a) alunos regularmente matriculados no 7º Período do Curso de Letras/CAMEAM, ano letivo 2008, e seus respectivos professores; e b) alunos regularmente matriculados no 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual “Dr. José Fernandes de Melo”, em Pau dos Ferros/RN, ano letivo 2008, e seus respectivos professores de línguas. A escolha dessa escola como representante do Ensino Médio se deu pelo fato de que todos os professores de línguas que nela atuam são formados pelo Curso de Letras do CAMEAM e, também, porque essa instituição de ensino se apresenta como a maior escola de Ensino Médio da



região, localizando-se no mesmo município que sedia o Curso de Letras. O fato de todos os professores de línguas dessa escola terem sido formados pelo Curso em análise e, ainda, de todos eles terem sido informantes de pesquisa desenvolvida anteriormente - “O perfil dos egressos do Curso de Letras do CAMEAM/UERN”-, possibilita-nos uma comparação entre a atuação dos professores do Ensino Superior e a atuação de seus ex-alunos, formados pelos primeiros, o que é um dos aspectos centrais dessa pesquisa.

Já a opção por uma única escola se justifica pelo fato de já termos, como resultado da pesquisa sobre os gêneros do discurso nas aulas de Ensino Fundamental e Médio (SOUZA, 2006), os dados referentes ao trabalho com leitura e produção de textos de todas as escolas da região. Sendo assim, a Escola Estadual “Dr. José Fernandes de Melo” se nos apresentou, qualitativamente, como a instituição de Ensino Médio de nossa região que reunia mais características necessárias para ser escolhida como representante desse nível de ensino no universo de estudo dessa pesquisa. Já a opção pelos alunos que estejam cursando o 3º ano do Ensino Médio e o 7º período do Curso de Letras se justifica porque eles já se encontram em fase de conclusão dos cursos, e que, portanto, já cursaram – ou estão cursando - as disciplinas na área de línguas que são essenciais para a formação dos mesmos.

No gráfico abaixo, apresentamos os dados gerais da pesquisa no que se refere à constituição do universo de estudo:

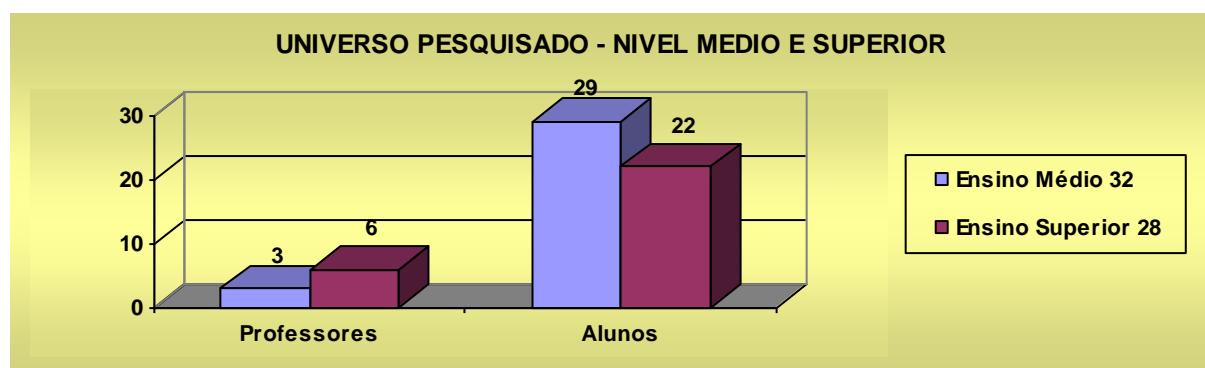


Gráfico 1: Universo geral da pesquisa

O Gráfico 1 apresenta o universo de estudo, formado por um total geral de 60 participantes que, de fato, devolveram os questionários respondidos. Desse total, 03 (50% dos previstos) correspondem ao número de professores, e 29 (64,4% dos previstos) correspondem ao número de alunos, ambos do Ensino Médio. No Ensino Superior, de um total de 28 participantes, 22 (70,96% dos previstos) representa o número de alunos e 06 (46,15% dos previstos), o número de professores. Temos, portanto, um número considerável de questionários respondidos (mais de 50% do total), que nos possibilita compreender como funciona o trabalho com gêneros textuais nesses níveis de ensino.

3. Análise dos dados

3.1. Que gêneros são trabalhados no Ensino Médio?

Com base nos questionários de professores, podemos perceber que já há nas aulas de língua portuguesa do ensino médio um trabalho com uma diversidade de gêneros discursivos que circulam socialmente (artigo, editorial, anúncio, e-mail, propaganda, entre outros), o que representa um avanço, à medida que não se estar limitando o trabalho nas aulas de língua



materna à famosa redação escolar e ou mesmo aos gêneros do domínio literário, como mostra o gráfico abaixo:

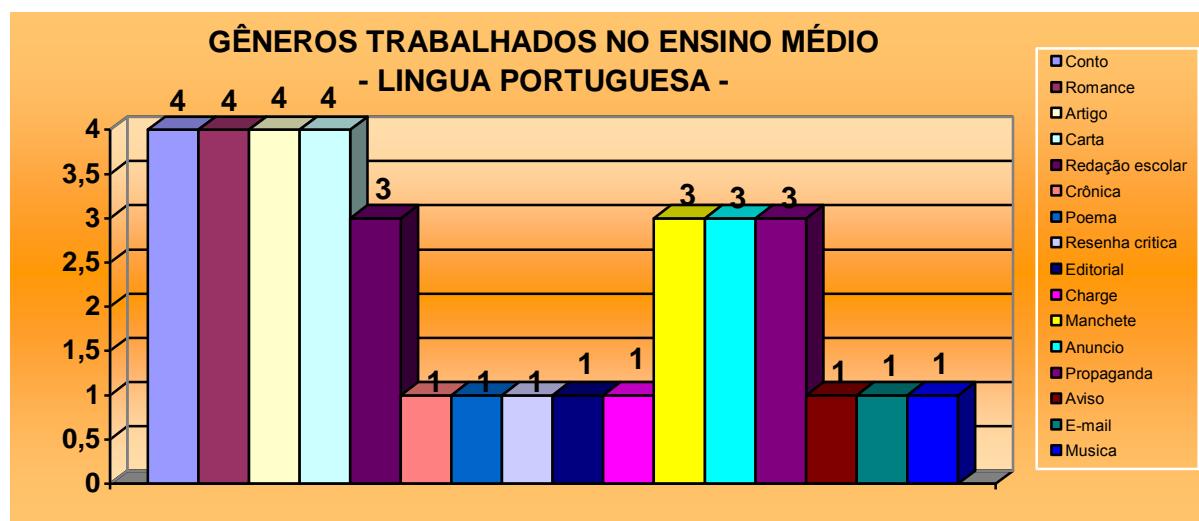


GRÁFICO 2: Gêneros trabalhados no Ensino Médio – Língua Portuguesa

De acordo com esse gráfico, são apontados 16 gêneros, sendo que, desse total, os quatro mais apontados são o conto, o romance, o artigo e a carta. Esses gêneros são de três diferentes esferas da comunicação humana: literária/ficcional, jornalística e interpessoal (BAKHTIN, 1997; MARCUSCHI, 2008). Os referidos dados indicam que, em parte, o ensino de língua se realiza com base nos gêneros do discurso e não mais centrado apenas nas tipologias textuais. O uso dos gêneros, como objeto de estudo, em sala de aula é também reforçado pelas políticas oficiais para o ensino de línguas, pois “o estudo dos gêneros discursivos e dos modos de como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem” (BRASIL, 2006, p.129).

Os dados dos questionários respondidos pelos professores do Ensino Médio referem-se exclusivamente à área de Língua Portuguesa, uma vez que nenhum professor de Língua Inglesa desse nível de ensino devolveu o questionário respondido.

3.2. Que gêneros são trabalhados no Ensino Superior?

No Ensino Superior, muitos dos gêneros mencionados pelos professores do Ensino Médio também são citados, porém, no Superior, há destaque para os gêneros da esfera da atividade acadêmica, científica, conforme podemos verificar nos gráficos abaixo, em que apresentamos os gêneros trabalhados no Ensino Superior pelos professores das habilitações de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa.



Gráfico 3: Gêneros trabalhados no Ensino Superior – Habilitação em Língua Portuguesa

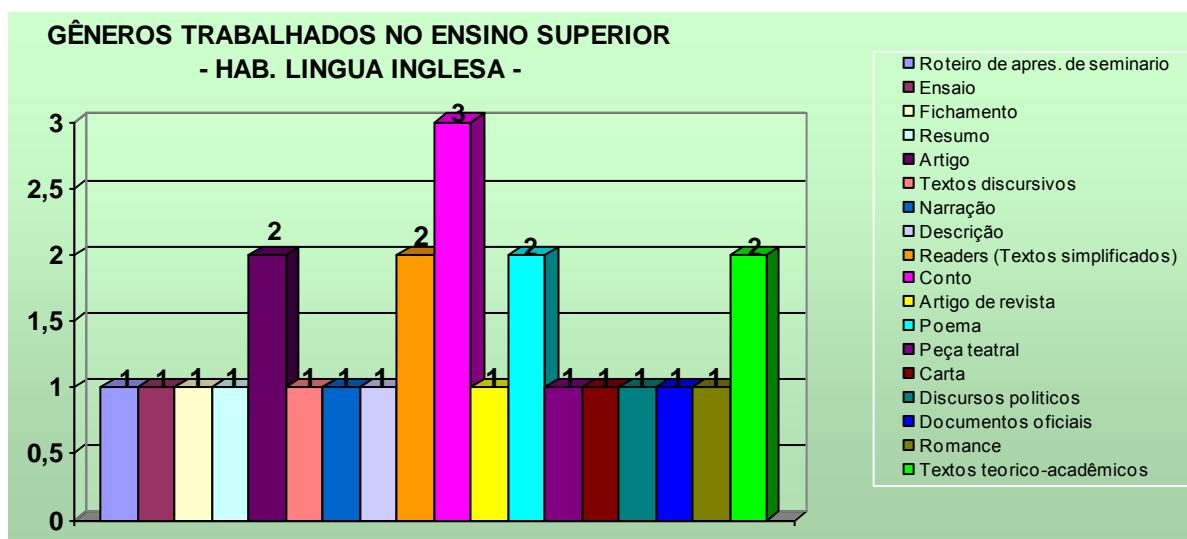


Gráfico 4: Gêneros trabalhados no Ensino Superior – Habilitação em Língua Inglesa

No gráfico 3, Língua Portuguesa, temos um total de 14 gêneros elencados pelos professores, sendo que os mais citados são o artigo, a resenha e o resumo. Já no gráfico 4, da habilitação em Língua Inglesa, são citados um total de 18 gêneros, embora alguns deles não possam ser chamados exatamente como tal. Entre os mais citados, estão o conto, o poema, o artigo, o ensaio e o *readers* (textos literários simplificados). Percebemos, numa correlação entre os gêneros citados em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa, que há, entre professores de Língua Inglesa, uma recorrente confusão terminológica entre gênero e tipologia textual. As seqüências tipológicas narração e descrição (MARCUSCHI, 2008) são citadas como se fossem gêneros textuais. Isso indica que, na própria universidade, entre os professores da Habilitação de Língua Inglesa, na qual os professores do Ensino Médio dessa área são formados, há uma indefinição teórica da noção de gênero textual e tipologia textual. Não conseguimos, contudo, perceber se esse problema de dificuldade teórico-metodológica sobre o uso dos gêneros no ensino de Língua Inglesa também se reflete no Ensino Médio ou se é restrito aos docentes do Ensino Superior, pois os questionários daquele nível de ensino (Médio) não nos foram



devolvidos. Já na área de Língua Portuguesa, tantos os docentes do Ensino Médio quanto os do Superior apresentaram uma noção clara dos gêneros textuais/discursivos.

3.3. Como é o trabalho com os gêneros no Ensino Médio e Superior?

Uma vez conhecidos os gêneros mais solicitados nas aulas de língua materna e estrangeira do Ensino Médio e Superior, apresentaremos a seguir, com base nas respostas dadas pelos professores e alunos aos questionários, como se dá o trabalho com esses gêneros nas aulas de leitura e de produção de textos.

3.3.1. O trabalho com os gêneros nas aulas de leitura

Quando questionados sobre a questão “Como você trabalha a leitura dos gêneros nas aulas de Língua Portuguesa?”, as respostas apresentadas pelos professores do ensino médio apontam que as propostas de leitura dos textos estão voltadas para os aspectos estruturais ou macroestruturais dos gêneros, assim como para o seu conteúdo, visando, às vezes, a sua produção, como evidenciam as palavras transcritas abaixo:

São apresentados textos e realizadas interpretações textuais, observando a linguagem dos textos e as características que dizem respeito à estrutura. PNM1

Levando ao aluno cópia do gênero que pretendo trabalhar para a prática de leitura, reconhecimento da macroestrutura do texto e uma possível produção. PNM2

PNM – Professor de Nível Médio

Embora, nas palavras dos professores, a estrutura tenha sido o aspecto mais focalizado, a referência à função social dos gêneros pode ser vista na resposta, dada por um professor de Língua Portuguesa, à pergunta: “Com quais objetivos esses gêneros são propostos nas aulas de leitura e escrita?”

Com os objetivos de fazer com que o aluno tome conhecimento da existência de vários gêneros, de analisar a função social dos mesmos e também para que percebam que os gêneros textuais surgem e desaparecem de acordo com as necessidades dos indivíduos de uma sociedade. PNM1

Nessa resposta, percebemos que o professor demonstra ter uma noção de gêneros textuais como práticas sociais, que surgem para atender as necessidades sócio-comunicativas dos indivíduos, mostrando uma sintonia com as discussões mais recentes das teorias lingüísticas, em especial da teoria dos gêneros.

Também respondendo à questão dos objetivos propostos, observamos que houve docente que focalizasse a questão dos gêneros sob aspectos diferentes, como podemos ver no exemplo seguinte.

Isso depende muito da disciplina. Por exemplo, em Seminário de Monografia I, a especificidade da disciplina e seus objetivos restringem muito o leque. De todo o modo, dentre as sugestões de gêneros para a escrita como: resumos, fichamentos e sínteses e o projeto de monografia. Já em disciplina como Produção Textual, estão na minha proposta de trabalho gêneros como contos, resenhas, propagandas, artigos, resumos, cartazes, panfletos, slogans. PNSP4

PNSP – Professor do Nível Superior em Língua Portuguesa

Para esse professor, as propostas de trabalho com os gêneros textuais já são, de certa forma, determinadas pelas especificidades das próprias disciplinas. É o caso da disciplina Seminário de Monografia I, cujo objetivo é levar o aluno a escrever um Projeto de Pesquisa; portanto, a produção de um gênero textual específico é o próprio fim da disciplina. Cabe ao



professor explicitar a função social desse gênero, os seus possíveis interlocutores, sua estrutura composicional, entre outras características necessárias ao ensino e à produção dos gêneros em condições específicas. Já para os professores de Literatura (ver exemplo abaixo), alguns afirmam não terem “aulas especificamente de produção de textos” (PNSP5); outros citam a produção de análise das obras trabalhadas: “análises e críticas sobre as obras que trabalhamos” (PNSP6) como os gêneros textuais mais usados na área, o que denota uma certa imprecisão em relação a caracterização do gênero trabalhado, já que análise e crítica podem fazer parte de gêneros diversos como a resenha crítica, um artigo de opinião, entre outros e não constituir propriamente um gênero.

3.3.2. O trabalho com os gêneros nas aulas de produção de textos

Quanto às aulas específicas de produção de texto, um professor do Ensino Superior (PNSP4) afirma que:

... as propostas de produção de textos podem ser realizadas tanto de forma coletiva (escrita compartilhada) como individualmente, partindo sempre de um conteúdo abordado e procurando explorar tanto aspectos formais quanto da funcionalidade, procurando deixar claro para o aluno que ele escreve para alguém, com uma determinada finalidade e que suas escolhas lingüísticas se dão em torno desses aspectos. PNSP4

Nesse caso, podemos perceber que, apesar da preocupação com os aspectos estruturais e temáticos do gênero, existe também uma preocupação com seu aspecto funcional, na medida em que o professor procura esclarecer o aluno sobre a existência de uma finalidade específica, e o que é também muito importante, de um possível interlocutor para a sua produção, além do próprio professor que, na esfera da comunicação acadêmico-pedagógica, é sempre um dos interlocutores de seus textos. Agindo dessa forma, o professor está explicitando a função social dos gêneros textuais, fazendo o aluno perceber que os textos são práticas sociais e que, portanto, têm funções a desempenhar na sociedade; são produzidos com propósitos específicos, seguem uma estrutura organizacional recorrente, são direcionados a destinatários geralmente pré-definidos e se orientam por estilos próprios de cada gênero.

Embora encontremos propostas de trabalho com os gêneros na produção de textos que envolvam o aspecto funcional da língua, como a explicitada acima, constatamos também propostas que se distanciam muito desta perspectiva de trabalho, como evidencia o depoimento de um aluno, que transcrevemos abaixo:

Nas aulas de produção de texto, geralmente o professor dá um tema ou trabalha um texto a partir do qual o aluno deverá produzir um texto ou ainda permite que o aluno escolha um tema, dentro do limite do que foi trabalhado. O interlocutor imediato é o professor e se escreve primeiro para cumprir com as atividades acadêmicas e segundo para possível socialização de conhecimentos através da publicação de trabalho em congressos. ANSI5

ANSI5 – Aluno de Nível Superior em Língua Inglesa

Como se ver, existem ainda propostas de produção de textos que se limitam à indicação de uma temática sobre a qual o aluno terá que discorrer, cujo interlocutor se restringe ao professor, o que representa a quase inexistência de condições reais de interação em sala de aula, até porque também se concebe o escrever prioritariamente como uma atividade obrigatória, para fins de atendimento às exigências acadêmicas – entenda-se das disciplinas -, que tem na atribuição de uma nota a razão maior de sua realização, conforme é enfatizado no dizer de (ANSI1): “[...] infelizmente o que a gente escreve é na maioria das vezes para atingir uma nota e somente o professor faz a leitura desses textos [...]”



Convém destacar que, apesar de ser freqüente ainda a produção textual com a finalidade de obtenção de uma nota, é possível vislumbrar, com base nas respostas dadas pelos alunos, algumas iniciativas de propostas de trabalho que abrem espaço para a circulação social dos textos dos alunos à medida que se viabiliza a apresentação desses trabalhos em eventos e/ou congressos, conforme aponta (ANSP14): “[...] Os textos são produzidos em forma de resenhas e artigos são indicados para serem apresentados em “semanas universitárias” e outros encontros relacionados aos estudos científicos”. Nestes termos, a produção textual do aluno se constitui numa dinâmica de interação, posto que nestas condições se escreve com uma finalidade específica e considerando interlocutores bem definidos, o que implica, portanto, fazer um sentido para a escrita do aluno.

4. Confluência entre a concepção de gêneros e o trabalho realizado com estes em sala de aula

Com base nas respostas aos questionários de alunos e professores de Ensino Médio e Superior, observamos que, no dizer desses informantes sobre as atividades praticadas, envolvendo os gêneros discursivos, existe confluência entre a concepção de gêneros e o trabalho realizado com estes em sala de aula.

De um total de 29 alunos do Ensino Médio que responderam aos questionários, 24 disseram que o ensino de língua se dá por meio da produção de textos, em sua maioria, argumentativos. Os demais alunos, que somam um total de 05, citam atividades como seminários, interpretação de texto, atividades de pesquisa e de refacção textual. Nas respostas dos professores, o trabalho com os gêneros volta-se para a leitura, análise e produção.

Observemos a resposta do professor PNM3 à questão: “Como você trabalha a leitura com esses gêneros nas aulas de Língua Portuguesa?”

Levando ao aluno cópia do gênero que pretendo trabalhar para a prática de leitura, reconhecimento da macroestrutura do texto e uma possível produção PNM3

Como podemos observar, as propostas de leitura já podem ter como finalidade a produção, o que de certa forma explica o trabalho de praticamente os mesmos gêneros no ensino de leitura e de produção. E isso é, em certa medida, produtivo, pois a atividade de produção textual é mais eficiente quando é feita com gêneros já solicitados em atividades de leitura e interpretação; portanto, com textos cujos gêneros não são desconhecidos dos alunos.

Dessa forma, muitas propostas de produção seguem as mesmas práticas de leitura, conforme resposta do professor PNM3:

Identificar as características básicas de cada gênero textual possibilitando ao aluno o reconhecimento em textos diversos e consequentemente a capacidade de produção. PNM3

Além disso, há, entre os professores do Ensino Médio, na escola estudada, um indício de que as propostas de ensino dos gêneros estão ancoradas na concepção de gêneros textuais conforme defendem concepções interacionistas de linguagem (BAKHTIN, 1997; MARCUSCHI, 2008).

... são textos efetivamente produzidos em nossa vida cotidiana e que estão intimamente relacionados com nossas práticas sociais PNM1

...proporcionar ao aluno o contato com uma imensa gama de textos, priorizando os gêneros exigidos nos vestibulares mais procurados pelos alunos. PNM2



Para esses professores, a necessidade desse (re)conhecimento dos gêneros dá-se pelo fato de estarmos constantemente nos utilizando dos mesmos nas nossas diversas práticas sociais, o que indica assimilação, mesmo que parcial, de uma concepção interacionista.

No Ensino Superior, de um total de 22 alunos, 10 citam, como procedimento metodológico, a leitura e a discussão acerca da temática do gênero ou do texto teórico trabalhado.

Eles pedem para lermos os textos e, como forma de avaliação, geralmente pedem que façamos fichamentos ou resumos. ANSI6

[...] gêneros, como o artigo científico, por exemplo, é utilizado como subsídio teórico para aquisição de conhecimento. ANSP15

ANSI – Aluno Nível Superior de Língua Inglesa; ANSP – Aluno Nível Superior de Língua Portuguesa

Dessa forma, nas palavras dos alunos, os gêneros têm a função essencialmente de suporte para repasse teórico, e a sua produção, apesar de variar de acordo com os objetivos da disciplina, funciona basicamente como requisito avaliativo.

Para os professores, o trabalho com os gêneros, inclusive os critérios de seleção, dá-se de acordo com as exigências da disciplina, conforme podemos observar na resposta a seguir:

A observância da ementa do curso e as necessidades dos alunos (imediatas e a longo prazo). PNSI2

PNSI – Professor de Nível Superior de Língua Inglesa

Dessa forma, o ensino de leitura e da produção de textos com base na teoria dos gêneros trabalhados, assim como o domínio maior ou menor dessa teoria, é variável principalmente em relação às áreas (Língua Inglesa e Língua Portuguesa) e atende a objetivos específicos de cada disciplina. Entre o Ensino Médio e Superior, há mais aproximações do que distanciamentos, especialmente na área de Língua Portuguesa.

A produção também é encaminhada de acordo com cada disciplina e, portanto, apresenta diversas finalidades, vejamos:

Na disciplina Seminário de Monografia I, a produção escrita tem como finalidade a elaboração do projeto de pesquisa (...) cujo destinatário é o professor da disciplina e o possível orientador desse aluno. Já em Produção textual, a produção textual dos alunos normalmente destina-se ao professor e aos colegas e visa desenvolver as habilidades necessárias a uma escrita de qualidade. PNSP4

O trabalho com os gêneros em sala de aula de língua materna e estrangeira, no Ensino Médio e Superior, prioriza o tratamento do aspecto de conteúdo temático dos gêneros (ligado às ementas das próprias disciplinas), que é apenas um dos três aspectos característicos dos gêneros textuais/discursivos, embora possamos encontrar, nesses níveis de ensino, alguns avanços nos trabalhos com os gêneros textuais. No entanto, como observado, na área de Língua Portuguesa, especialmente no Ensino Superior, os professores apresentam maior clareza sobre a noção de gênero, a sua função na sociedade, os seus possíveis destinatários, assim como a necessidade de entender as condições de produção em que os gêneros são produzidos e lidos.

Conclusões

De acordo com os dados obtidos, percebemos, de acordo com as respostas dadas aos questionários, que o ensino de língua materna e estrangeira no Ensino Médio e Superior tem como instrumento principal o trabalho com os gêneros textuais/discursivos. Apesar de nem sempre considerar a função social de cada gênero, em suas propostas de leitura e produção, as análises dos dados revelam que grande parte dos professores do Ensino Médio e Superior



trabalha conteúdos programáticos com base na teoria dos gêneros, promovendo, com isso, reflexões acerca da linguagem como ação social efetivada por meio desses gêneros, o que já deve ser considerado um avanço.

Constatamos, também, que, no Ensino Médio, já existe uma discussão mais verticalizada acerca de gênero, de suporte e da função social desses gêneros. Já no Ensino Superior, essa discussão é menos freqüente, tendo em vista os objetivos específicos de cada disciplina e as diferenças, especificadas pelos próprios professores, entre Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literatura, por exemplo. Nos casos em que os gêneros acadêmicos estão em foco, a exigência recai sobre os fins avaliativos; os gêneros são explorados especialmente em seus aspectos estruturais, visando ao domínio/produção dos mesmos, como é o caso do Projeto de Monografia, cujos aspectos constitutivos são explorados visando a sua produção.

Por último, ressaltamos que o trabalho com os gêneros textuais/discursivos já chegaram às salas de aula do Ensino Médio e Superior e que não há nítidas distinções nas concepções de gêneros entre esses dois níveis de ensino; as diferenças se apresentam mais de uma área para outra. E, ainda, destacamos que as discussões sobre o uso da teoria dos gêneros textuais no ensino de língua apresentam problemas também no Ensino Superior; por isso, para um redimensionamento do ensino da leitura e da produção de textos, as discussões devem obrigatoriamente envolver também o ensino oferecido no Curso de Letras, que é formador de professores para o Ensino Médio.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa, 2002.
- BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, texto e discurso**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.
- MARCUSCHI, Luís Antônio. Gêneros Textuais e ensino: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. Et al. (org). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Ed Lucerna, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais no ensino de língua. In: **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- SOUZA, Gilton Sampaio de (Coord.). **Relatório técnico parcial de atividades**: Pesquisa “O perfil dos egressos do Curso de Letras do CAMEAM/UERN”. Departamento de Letras Departamento de Letras/CAMEAM/UERN.. Pau dos Ferros: UERN, 2007. No prelo.
- _____. (Coord.). **Relatório técnico parcial de atividades**: Pesquisa “Os Gêneros do discurso nas aulas de língua materna do Ensino fundamental e Médio: um estudo sobre o ensino da leitura e produção de textos”. 37 p. Departamento de Letras/CAMEAM/UERN. Pau dos Ferros: UERN, 2005b. (Apóio: CNPq/FAPERN).
- _____. (Coord.). **Relatório técnico final de atividades**: Pesquisa “Os Gêneros do discurso nas aulas de língua materna do Ensino fundamental e Médio: um estudo sobre o ensino da leitura e produção de textos”. 37 p. Departamento de Letras Departamento de Letras/CAMEAM/UERN. Pau dos Ferros: UERN, 2006. No prelo. (Apóio: CNPq/FAPERN).



TEORIA x PRÁTICA: ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES NORTEADORAS DO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Maria Leidiana ALVES

Bolsista/CNPq/ UERN

Francinilda Lucinda DANTAS

Gertrud'yara Silva PINHEIRO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Crígina Cibelle PEREIRA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

1. Considerações iniciais

O presente trabalho tem como finalidade fazer um estudo comparativo entre as propostas teóricas e a realidade de sala de aula, vivenciada e registrada através de observação direta de aulas de Língua Portuguesa, no 9º ano do ensino fundamental e de um questionário aplicado ao professor. Para tanto, buscamos subsídio teórico em Travaglia (1996), Mussalin e Bentes (2001), Dionísio (2002) e Geraldi (2002).

Compreendemos que o professor de língua materna tem à missão de criar uma ponte entre o aluno e o mundo, levando em consideração pontos fundamentais como seu contexto social e os conhecimentos por ele adquiridos neste meio.

No entanto, sabemos que a realidade é bem diferente desse contexto ideal explicitado acima, e faz-se necessário, urgentemente uma investigação acerca de como anda o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa em nossas escolas, especificamente nas turmas de 5ª e 8ª série (9º ano).

Para tal, foi-nos então feita a proposta de elaboração deste trabalho que consistirá numa análise acerca de concepções de um professor de uma 8ª série (9º ano) sobre temas como: concepção de linguagem, objetivos de ensino de língua materna, concepção de gramática, língua e sujeito, leitura, gêneros textuais; bem como análise da sua prática de leitura e produção de textos, da forma como ele trabalha a análise lingüística e claro, um estudo comparativo entre suas concepções e sua prática em sala de aula, a partir da observação de 02 de suas aulas.

2. Percurso teórico

Para a realização desse trabalho, nos embasamos teoricamente nas concepções que norteiam o ensino de língua materna. Assim, apresentaremos a seguir um pequeno esboço teórico das concepções de linguagem, dos objetivos de ensino de língua materna, tipos de ensino de língua, gramática, língua e sujeito, leitura, gêneros textuais, prática de leitura e produção de texto e análise lingüística.

Sobre os objetivos do ensino de língua materna, Travaglia (2001), nos apresenta 4 respostas à pergunta: “Para que se dá aulas de Português a falantes nativos de Português”? A primeira, que é considerada a mais pertinente e produtiva para o ensino de português, é que um desses objetivos é desenvolver a *competência comunicativa* dos usuários da língua, isto é, a capacidade de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação. Essa competência implica em outras duas: a gramatical ou lingüística e a textual, esta última competência por sua vez compreende três capacidades: a formativa, a transformativa e a qualificativa. A segunda resposta engloba dois objetivos de ensino de português, preocupação freqüente dos professores, que são: levar o aluno a dominar a norma culta ou língua padrão e ensinar a variedade escrita da língua. A terceira resposta diz que o ensino de língua materna



objetiva, ainda levar o aluno ao conhecimento da instituição lingüística e social que a língua é, ao conhecimento de como ela está constituída e de como funciona. E a quarta resposta é apresentar um objetivo mais ligado a atividades metalingüísticas, ao ensino de teoria gramatical, esta se propõe a ensinar o aluno a pensar e a racionar.

Outra questão importante para o ensino de língua materna é a maneira como o professor concebe a linguagem e a língua. A concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação. Apresentamos a seguir três possibilidades de conceber a linguagem.

Linguagem como expressão do pensamento - para essa concepção, o modo como o texto está constituído não depende de para quem se fala, em que situação se fala (onde, como, quando), para que se fala.

Linguagem como instrumento de comunicação - como meio objetivo para a comunicação; para essa concepção o falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, isto recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações), nesse sentido, essa concepção configura a decodificação.

Linguagem como forma ou processo de interação - nessa concepção temos o diálogo, em sentido amplo, como característica da linguagem. Esta, por sua vez, é um lugar de interação humana e comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores numa situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.

Ainda sobre o ensino de uma língua, Travaglia (2001, p. 257 – 287) afirmam a existência de três tipos de ensino: o *prescritivo* que está vinculado à primeira concepção de linguagem e à gramática normativa privilegiando o trabalho com a variedade escrita culta e a correção formal da linguagem. O ensino *descritivo* que objetiva mostrar a funcionalidade da linguagem e de uma língua em particular. Para esse tipo de ensino, a língua materna tem papel relevante por ser a que o aluno mais conhece e trata de todas as variedades da língua atendendo assim, aos objetivos da terceira e quarta respostas à questão para que se dá aulas de língua materna? O terceiro e último tipo de ensino é o *produtivo* que objetiva ensinar novas habilidades lingüísticas ao aluno, sem querer “interferir” nos padrões já adquiridos por eles. Sua proposta é disponibilizar maiores recursos para uma melhor adequação da língua em situações de comunicação diversas.

Embora este último seja considerado o mais adequado para o ensino de língua, as três abordagens devem nortear o trabalho do professor mediante seus objetivos.

Uma outra contribuição bastante relevante para o ensino, trazida pela lingüística, é a conceituação de “gramática” que é o objetivo central das aulas de língua portuguesa. Três conceitos de gramática são apresentados por Travaglia (2001): normativa, descritiva e internalizada.

A gramática normativa, mais conhecida pelos leigos por ser a mais presente na escola, é veiculada por livros didáticos e pelas “gramáticas tradicionais/normativa” e recebem a seguinte definição:

gramática é o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores. Dizer que esse alguém conhece essas normas e as domina tanto nacionalmente quanto operacionalmente. (TRAVAGLIA, 2001, p. 48).

Como podemos perceber, um dos objetivos desse tipo de gramática é ditar regras sobre “o bom uso da língua” o que implica em preconceitos para as manifestações de linguagem que desobedecem a essas regras.

A gramática descritiva por sua vez se difere da normativa. Além do caráter prescritivo daquela inexistente nesta, a gramática descritiva não está pautada em critérios estéticos, puristas ou outros de menos científicidade. Ela deve descrever objetivamente uma língua ou variedade, de acordo com sua funcionalidade. Assim a sua noção de erro se diferencia da noção de erro da



gramática normativa, pois segundo a concepção de gramática descritiva “é erro o que não ocorre sistematicamente na língua, em nenhuma de suas variedades”.

Além das gramáticas normativa e descritiva podemos apresentar outro conceito de gramática, a internalizada que diz respeito ao saber lingüístico que o falante adquire dentro dos limites que sua própria dotação genética impõe. Assim:

“Saber gramática” não depende, pois, de princípio da escolarização, ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade lingüística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras (TRAVAGLIA, 2001, p. 54).

Dessa forma, saber uma língua é ter internalizada a gramática dessa língua, assim, de acordo com essa perspectiva “todo falante nativo de português sabe o português” e conhece as diferentes variedades lingüísticas que fazem parte de seu contexto.

Vale salientar que além desses três conceitos de gramática apresentados, outros poderiam ainda ser citados, cada um deles definidos em função do tipo de olhar dirigido aos fatos lingüísticos. Assim, podemos atribuir essa multiplicidade de concepções de gramática, às múltiplas formas de conceber a língua e operar com ela.

Em se tratando ainda de conceitos, existe um outro, cuja adoção é de suma importância para que se pense em práticas com e sobre língua em sala de aula que é o conceito de língua e sujeito.

O conceito de língua de Bakhtin (1995) confronta-se com de Saussure por retirar da língua seu caráter ideológico. Enquanto que segundo Bakhtin (1995), nós não percebemos a língua como um “sistema abstrato de formas normativas”. Esse conceito de língua de Bakhtin não inclui a fala. Ele não concebe o discurso como “individual”, mas construído em função de outro, construído no processo de interação-real e imaginária.

Quanto ao sujeito, Geraldi (1996) refletindo sobre Bakhtin (1995) salienta que para o autor “o processo da tomada de consciência do sujeito se dá nas relações interativas do eu com a palavra do outro, na internalização dessa sua palavra, num processo ininterrupto e sempre inacabado”.

Assim, o processo de construção do sujeito e da sua linguagem aponta a busca do heterogêneo no sujeito e na linguagem que é perceber a presença da polifonia no discurso e na materialização de outros discursos no discurso em questão. Em suma, aqui consideramos a língua como uma “atividade que constitui os sujeitos e é constituída por eles ininterruptamente”.

Um outro ponto relevante para esse trabalho e especialmente para o ensino de língua, é a noção acerca dos gêneros textuais/discursivos. A esse respeito poderíamos levantar várias discussões, porém atendendo ao nosso objetivo principal, nos deteremos a sua definição segundo Marcuschi (2002, p. 22 – 23).

Usaremos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir-se aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

Essa visão de gêneros privilegia os aspectos social, histórico, funcional e interativo da língua, considerando, portanto, sua natureza externa.

A teoria dos gêneros é recente e bastante investigada e conhecida uma vez que sua abordagem é de grande interesse, principalmente, para os que trabalham com a língua, dada a contribuição que o trabalho com os gêneros representa para mesma.



Dois últimos pontos que se fazem necessários para a realização desse trabalho é a noção da prática de produção de textos e análise lingüística.

Sobre a prática de produção de textos, Geraldi (2002) apresenta a necessidade de conceituar leitura e assim o faz. Parafraseando o autor, Geraldi (2002, p. 91) diz ser a leitura “um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto...o leitor, nesse processo não é passivo, mas agente que busca significações”. Assim, Geraldi (2002) apresenta possíveis posturas no intuito de recuperar nossa experiência concreta de leitores ante o texto: a leitura busca de informações (com a qual o leitor objetiva extrair informação do texto); a leitura estudo do texto (forma de interlocução leitor/texto/autor); leitura do texto como pretexto para outra atividade e a leitura fruição do texto (ler por ler, gratuitamente, ou seja, uma interlocução “desinteressada” pelo controle do resultado).

Nesse sentido, o autor apresenta apontamentos a propósito da leitura de textos e de sua prática na escola objetivando o cumprimento do fim a que se destinam: “uma interlocução honesta com seus possíveis leitores”.

O mesmo autor apresenta também, propostas para a prática de produção de textos, com intuito de fugir da artificialidade da produção de textos na escola.

Uma de suas propostas é a produção de textos a partir da narrativa oral de um aluno ou de textos curtos, reportagens de jornais. Dessa forma, segundo o autor, foge-se da mesmice e insipidez dos temas propostos pelo professor. Ele propõe ainda um destino para essas produções como: publicação mimeografada em antologias das histórias produzidas, em jornais da localidade, a fim de desfazer a situação artificial que é a produção de textos na escola.

A prática de análise lingüística é mais uma das propostas trazidas por Geraldi (2002) a qual inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática, quanto questões amplas a propósito do texto. Essa prática, no entanto, não se restringe apenas a higiene textual em seus aspectos gramaticais e ortográficos, as “correções”, mas procura trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que destina. Seu principal objetivo é a reescrita do texto do aluno, visando a compreensão do fenômeno lingüístico estudado por este.

Em suma, as noções apresentadas neste trabalho acerca do ensino, são merecedoras de atenção e estudo, pois representam uma extraordinária oportunidade de lidar com a língua, com o ensino da língua de forma condizente com a proposta de ensino dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

3. Análise

Passaremos para análise com base no questionário aplicado a um professor do 9º ano e nas aulas observadas na disciplina língua portuguesa desse mesmo professor. Inicialmente trataremos da concepção de linguagem que fundamenta a prática do professor, assim transcrevemos:

“Sou da opinião de que a aprendizagem não ocorra apenas pelo aspecto cognitivo, mas principalmente pela imaginação e socialização dos vários sistemas de interação professor-aluno, aluno-aluno e demais, cuja estrutura e moldes acontece na interação social do contexto de sala de aula ou fora dela, conforme explica Vygotsky; que toda aprendizagem é resultado de situações concretas entre o mundo cultural e o subjetivo de cada um. No entanto, nenhum método caminha isolado, daí a constatação de práticas mescladas; e nós educadores ainda frutos do total tradicionalismo, somos fruto dessa mistura. Em algumas situações considero-me interacionista, embora não despreze o que há de bom no tradicional. Basta pensar que lidar com Língua Materna, pressupõe os mais diversos saberes refletidos e reelaborados na prática lingüística em que estão envolvidos.”

Segundo o professor, a aprendizagem não deve ocorrer apenas pelo aspecto cognitivo, mas sim, e, principalmente, pela imaginação e socialização dos vários sistemas de interação professor-aluno, aluno-aluno e demais. E, ainda, enfatiza que essa interação se dá dentro e fora



de sala de aula. Assim, podemos notar que o professor, nesse ponto, prioriza e estimula a interação dos alunos, o que nos permite afirmar que sua prática está respaldada na terceira concepção de linguagem à qual concebe a linguagem como forma ou processo de interação (TRAVAGLIA, 2001). Tal ponto também pode ser verificado na observação das aulas, uma vez que o professor faz questão de fazer com que os alunos interajam entre si, socializando as respostas dos exercícios propostos em sala de aula.

No tocante aos objetivos de ensino de Língua Materna, a prática do professor se assemelha, em partes, com a quarta resposta de Travaglia para o porquê de ensinar Português a falantes nativos dessa língua (ensinar o aluno a raciocinar, pensar criticamente): principalmente quando ele expõe:

Desenvolver competências e habilidades para aprender a construir de forma crítica o saber sistematizado, proporcionando ao educando uma relação entre esse saber e a dialógica funcional onde língua e comunicação sejam como formas de expressão estrutural, contextual e lingüística para todo o processo de ensinagem.

Por outro lado, mostra também semelhanças com a terceira resposta de Travaglia (levar o aluno ao conhecimento da forma e função da língua) principalmente quando fala em “saber sistematizado” e “dialógico funcional”. Ainda com relação a esse ponto, notamos, ao final da resposta do professor, uma espécie de mesclagem, com a primeira e terceira resposta de Travaglia, quando o primeiro defende “língua e comunicação sejam como formas de expressão estrutural” – terceira resposta – “contextual e lingüístico” – primeira resposta.

É evidente também que, não poderia deixar de ser observado, na prática do professor, algumas semelhanças com a segunda resposta de Travaglia, principalmente na observação das aulas, nas quais ele mostra-se muito ligado à gramática tradicional. (método de correção, conteúdo e modo de como são repassados etc.). Destacamos aqui um fato interessante que, de certa forma “denunciou” esse lado tradicionalista do professor: durante a socialização da atividade, um aluno usa o vocábulo “exigimento” ao invés de exigência. O professor trata imediatamente de “corrigi-lo” e mostrar a forma “correta” o que demonstra sua preocupação com a adequação à norma culta.

A maneira de como a escola trabalha o ensino de LM não difere da maioria das escolas. Apenas dois pontos mostram-se diferenciados: os recursos selecionados pela escola são adequados ao contexto do aluno, e os procedimentos metodológicos, priorizam a criatividade, inovação, descoberta e versatilidade do aluno.

Pudemos observar, mais especificamente através da seguinte resposta do professor, quanto ao objeto mínimo de estudo utilizado em sala de aula, com fins de ensino de LM, que o ensino de LM está bem relacionado ao desempenho do aluno no meio social (embora esta não tenha sido nem aproximadamente a resposta esperada para a pergunta).

“Ampliar e aperfeiçoar o universo de possibilidades de comunicação e autoconstrução do aluno, em detrimento do seu papel no meio social”

Quando à concepção de gramática, surpreendemo-nos com a resposta do professor, vejamos a seguir:

“É um componente lingüístico tão necessário quanto os demais, muito embora seja procedente que estudá-lo isoladamente, de forma mecânica, não seja conveniente e proveitoso para o aluno. Estudar a língua não quer dizer aprender apenas regras ou palavras, mas como um todo, construindo significado no processo de interação verbal, determinado pelo contexto”.

Notamos aqui, que o professor mostra-se consciente das necessidades do aluno. Essa concepção gramatical afasta um pouco o professor da noção tradicional de gramática, embora na



prática, tenhamos percebido o contrário, pois, como já especificado, esta apresenta-se, ainda, muito presa aos moldes tradicionais. No entanto, considerando que nossa observação restringiu-se à apenas 02 aulas, seria uma decisão precipitada de nossa parte, classificar a prática de ensino do professor como tradicional ou não.

Ao partirmos para tratar da concepção de língua e de sujeito do professor, notamos que ele concebe-os como uma relação intrínseca e justifica seu ponto de vista logo a seguir:

“É uma relação intíseca, uma vez que, entende-se por sujeito alguém que se utiliza da língua para interferir na constituição comunicativa e a linguagem um ato voluntário do indivíduo que lhe permite usar os sistemas lingüísticos através da fala conforme o momento e a necessidade”.

Em estudos sobre Bakhtin (1929/1988), Mussalin e Bentes (2003), expõem um pensamento que se aproxima do conceito do professor “[...] não existe palavra sem valor ideológico”. Sendo assim, língua e sujeito estão intrinsecamente ligados. Esse ponto de vista também pode ser observado em: “Considerando-se a língua como uma atividade que constitui os sujeitos e é constituída por ele ininterruptamente [...]” (MUSSALIN, F. BENTES, 2003, p. 244).

No tocante à leitura, o professor inicialmente atribui-lhe um aspecto cognitivo: Entretanto, em seguida, ressalta a importância do domínio do código lingüístico para conhecer a estrutura, forma e funcionamento da língua: Como se pôde perceber, de acordo com a resposta do professor, o domínio do código lingüístico é obtido através da leitura. Conforme transcrevemos a seguir.

“É um processo interessante e curioso, porque mesmo o falante materno faz leitura de mundo e é capaz de usar a língua em qualquer ato comunicativo” “[...] mas para conhecer a estrutura, forma e funcionamento, tem que dominar o código, e isso se faz pela leitura, que precede também a escrita. Leitura e escrita caminham juntas, embora a leitura venha antes de qualquer outra ação”.

Em sala de aula o professor também demonstra acentuada relevância à atividade de leitura, apresentando constantemente, propostas de leitura aos alunos. Tais propostas visam despertar no aluno (pelo menos assim espera o professor) o prazer da leitura, (ver recursos didáticos para o incentivo a leitura na resposta 10 do questionário) e a postura do professor assemelha-se à postura de Geraldi (2002) no intuito de recuperar nossa experiência concreta de leitores ante o texto (a leitura em busca de informação e a leitura do texto pretexto). O professor ainda enfatiza (resposta 11) que: “é uma constante. Não se imagina o fazer pedagógico de sala de aula sem leitura que é a base de tudo”. Um outro fator favorável à prática da leitura, é a diversidade de recursos didáticos disponíveis na escola, segundo afirma o professor, concebe-se aqui que, tal diversidade atrai e estimula o aluno no exercício da prática de leitura.

“Na nossa escola, mediante a diversidade de recursos didáticos como: “Veja, Mundo Jovem literatura Juvenil ou Clássica, jornais e tantos outros”, tornou-se fácil e comum essa prática, tão comum no estudo das linguagens, e agora em todas as áreas”.

Ao passarmos para a análise do conceito do professor sobre gêneros textuais, percebemos que o mesmo não apresenta exatamente uma concepção para tais:

“Os gêneros textuais objetivam formar um leitor competente a partir da comparação dos aspectos estruturais das linguagens e recursos utilizados, os quais levam os alunos a transferirem toda essa carga de informação para as suas próprias produções. A abordagem deste conteúdo se faz necessária e jamais deve ser esquecida pelos professores em seus planejamentos”.

Pelo que foi respondido, podemos perceber uma notável importância, por parte do professor, ao trabalho com tais recursos no processo de ensino/aprendizagem. Essa importância também pode, em parte, ser verificada no modo como são trabalhados gêneros textuais nas aulas



de LM, com uma ressalva, dadas suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais, eles deveriam ser trabalhados durante todo o ano letivo, e não apenas no primeiro bimestre. No mais, merece também um “ponto positivo” a diversidade de atividades propostas a partir dos gêneros textuais.

Quanto à produção textual, temos aqui uma situação comum. É válido ressaltar a criatividade do professor, na proposta de produção textual solicitada como requisito avaliativo do bimestre. Vejamos o que o professor nos diz sobre produção textual:

“As produções transcrevem no decorrer das aulas dos conteúdos, sobretudo de qualquer tema abordado, reflexões, debates, textos, etc. [...]”.: “Os alunos do 9º ano, por exemplo, acompanharam uma série do Fantástico, durante vários domingos, chamada “Planeta Água”, produzindo seus relatos que desencadearam um trabalho em equipe: escritura de um documentário, como parte avaliativa do bimestre”.

A proposta desvela uma prática de produção de textos “menos formal e/ou artificial”, mais adequada ao contexto social do aluno, e ainda condiz com o que prega Geraldi (2002) que, para diminuir a artificialidade dos textos produzidos em sala de aula, propõe a produção de textos a partir de narrativas orais, textos curtos, reportagens de jornais e ainda propõe dar destino a essas produções.

No tocante a análise lingüística, o professor refere-se “instrumento de demonstração de aprendizagem frente aos conteúdos”:

“A análise lingüística é compreendida como um instrumento de demonstração da aprendizagem frente aos conteúdos. É uma ferramenta, importante tanto para o professor quanto para o aluno; a partir dela podem diagnosticar avanços e dificuldades a fim de pensar em superação, sendo que cabe ao professor traçar metas na busca de soluções e mudanças em prol de vitórias futuras”.

Em outras palavras segundo ele, é através da prática de análise lingüística que o educador pode verificar problemas e a melhor forma de “consertá-los”.

Mediante ao que foi observado, podemos afirmar que, nesse ponto, em alguns momentos, a prática do professor se afasta do que é pretendido pelos estudos lingüísticos acerca desse assunto. O professor mostra-se ainda muito “dependente” dos princípios de correção impostos pela gramática.

A análise das concepções do professor levou-nos a fazer uma comparação de seu tipo de ensino com o ensino descritivo proposto por Travaglia (2001), uma vez que este, no geral, preocupa-se em mostrar ao aluno como a linguagem funciona (de diferentes maneiras e com diferentes fins), no entanto, na observação da prática do professor em sala de aula, pudemos perceber que, infelizmente, seu ensino caracteriza-se mais como prescritivo, visto que apresenta-se muito preso à gramática normativa tradicional, privilegiando o trabalho com a variedade escrita da língua (culto). Mais uma vez, é válido ressaltar a nossa possível precipitação em fazer tal comparação (nossa observação restringiu-se à apenas 02 aulas).

Considerações finais

As noções acerca do ensino de LM, apresentado neste trabalho, são um extraordinário recurso para o trabalho com a língua. Por isso a importância de sua abordagem.

Tendo em vista a realidade do ensino de língua materna que apresentamos aqui, somos levados a acreditar que, embora tais concepções já sejam, em parte, trabalhadas em sala de aula, muitas outras ainda merecem um “espaço” na prática do professor. Este por vezes apresenta uma concepção condizente com a teoria ora apresentada, que, no entanto é contrariada pela prática.



Exemplo disso é a concepção de gramática apresentada pelo professor que se volta para um processo sócio-interacionista, enquanto que na prática ela é trabalhada numa perspectiva tradicional, normativa.

As contribuições trazidas por essas concepções, para o ensino, são inegáveis. Porém tais contribuições não partem de uma prática desconhecedora das mesmas. Daí mais uma vez a ênfase, na necessidade do conhecimento e aplicação de noções e/ou concepções cuja falta, interfere negativamente no processo de ensino – aprendizagem do aluno. Pois a forma de conceber gramática, gêneros, linguagem, dentre tantas outras “ferramentas” de ensino, é que determina o (in) sucesso da nossa educação.

Referências

- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Laud, Yara F. Vieira. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. (org). **Gêneros textuais e Ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- GERALDI, J. W. (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. (org). **Gêneros textuais e Ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MUSSALIN, F; BENTES, A. C. (org). **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**, V2 / 3 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.



A EXPERIÊNCIA DE LEITURA NO CONTEXTO DA PRÁTICA DOCENTE

Maria Lúcia Chaves de AQUINO

Monalisa Xênia Viana Lopes PEREIRA

Maria Lúcia Pessoa SAMPAIO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

A experiência de leitura por andaime, Graves & Graves (1994), é uma proposta de ajuda para que os alunos alcancem o máximo de texto: “[...] uma série de atividades especificamente desenhadas para assistir um grupo particular de estudantes a ler com sucesso, entender, apreender, e apreciar uma seleção particular” (GRAVES & GRAVES, 1994, p. 109), ou seja, uma sugestão a partir da qual os alunos retirem o maior número de informações e compreensões que um texto oferece.

Neste aspecto, fizemos um experimento em sala de aula com 11 alunos, numa turma do 3º ano, do Ensino Fundamental I, no Instituto Educacional Infantil “Caminho do Futuro”, colocando em prática as teorias expostas por Graves & Graves (1994) na aplicação do quadro pedagógico, seguindo as seguintes etapas: planejamento, implementação (atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura), detalhadas e analisadas no decorrer deste plano.

1. Experiência por andaime: uma sugestão de leitura

Graves & Graves (1994) apresentam valores centrais de motivação da SER, respectivamente, Scaffolded Experiencie Reading e a importância do sucesso do estudante. O primeiro se refere a interação mãe/leitura/crianças, em que a mãe familiarizará a criança com imagens e palavras, indicando as gravuras, colocando o nome abaixo e contextualizando a criança neste quadro. O segundo princípio diz respeito à construção de um andaime, isto é, uma composição de instrução, em que a mãe teria uma participação menos ativa do que no Scaffolded, pois aqui ela assistiria a criança aprender. Para Wood, Bruner e Rosse (1976) trata-se de:

Um processo que permite a criança ou aprendiz a resolver um problema, levando a diante uma tarefa ou atingir uma meta que poderia estar além de seus esforços não assistidos”(WOOD, BRUNER e ROSSE apud GRAVES & GRAVES, 1994, p. 109).

O que implica dizer que o esforço direcionado à leitura deve ser da criança, a mãe deve apenas acompanhar esse processo.

Neste segmento, Frank Smith (1976) expõe que as crianças têm raro espaço para a aprendizagem: “[...] as crianças precisam ter alguns desafios, mas eles também precisam ter o necessário apoio ou scaffolded para enfrentarem estes desafios” (SMITH apud GRAVES & GRAVES, 1994, p. 109), o que significa dizer que deve haver uma união entre deixar a criança encarar sozinha algumas tarefas e a interação mãe/leitura/criança.

2. A experiência de leitura no contexto da prática docente.

2.1. O experimento de sala de aula com scaffolded.



Conforme Graves & Graves (1994) existem 2 importantes fases para o processo de leitura: fase de planejamento, que indica a atenção a necessidade do estudante, o direcionamento ao público para o qual se está lecionando, e o que se pode fazer para influenciar no sucesso da leitura de uma seleção particular.

Assim, fizemos nosso planejamento enfatizando a oralidade a partir de ilustrações, instigando a imaginação do educando mediante a leitura de imagens e despertando o gosto pela leitura, conforme as necessidades percebidas no processo de aprendizagem de sala de aula.

A segunda fase, a fase de implementação, baseada também em scaffolded, possui três componentes: a atividade de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

A atividade de pré-leitura é fazer com que o aluno venha se interessar pela seleção que o docente trará para a sala de aula. A este respeito, Graves & Graves (1994) afirma: “[...] podem servir a um número de funções, incluindo conseguir o interesse dos estudantes em ler uma seleção [...]” (GRAVES & GRAVES, 1994, P. 111). À luz desta teoria, fizemos de início uma entrevista com os onze educandos da sala de aula, perguntando qual o tipo de leitura que eles mais gostavam, se já tinham lido algum livro, se gostavam da forma como a professora trabalhava a leitura em sala de aula e suas sugestões de como seria essa aula conforme eles gostariam que fosse, a existência e acesso à biblioteca. Obtivemos os seguintes resultados:

GRÁFICO I

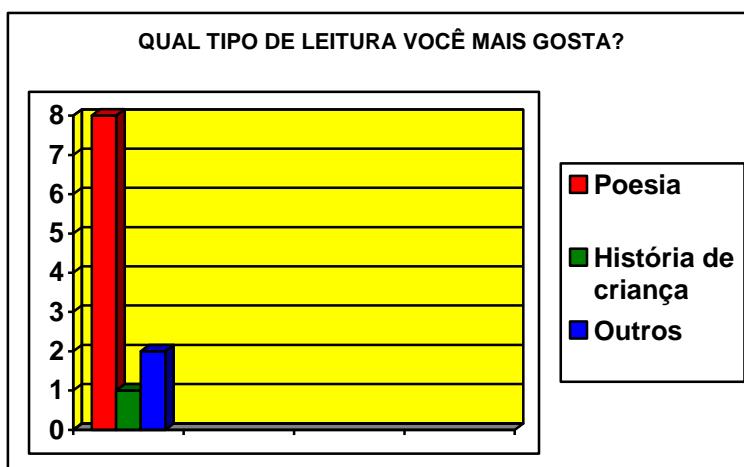


GRÁFICO II

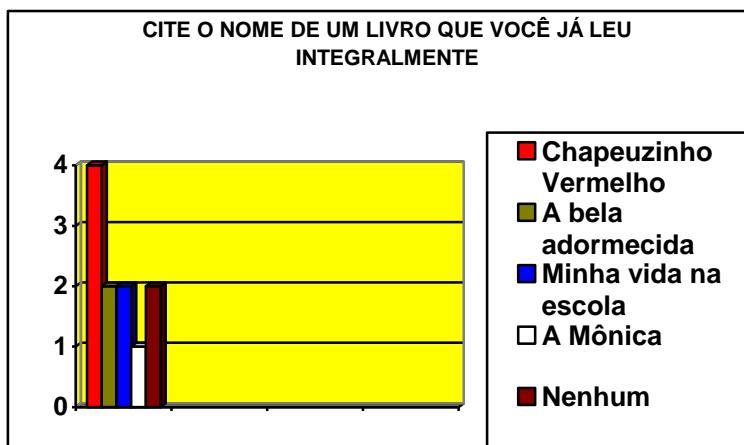




GRÁFICO III

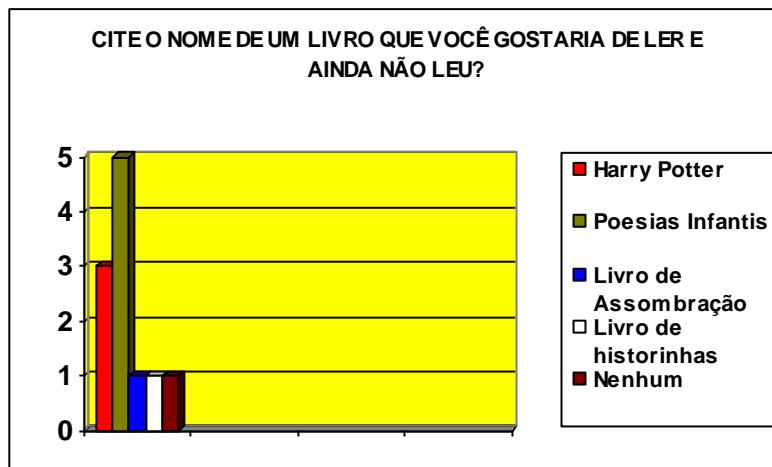


GRÁFICO IV

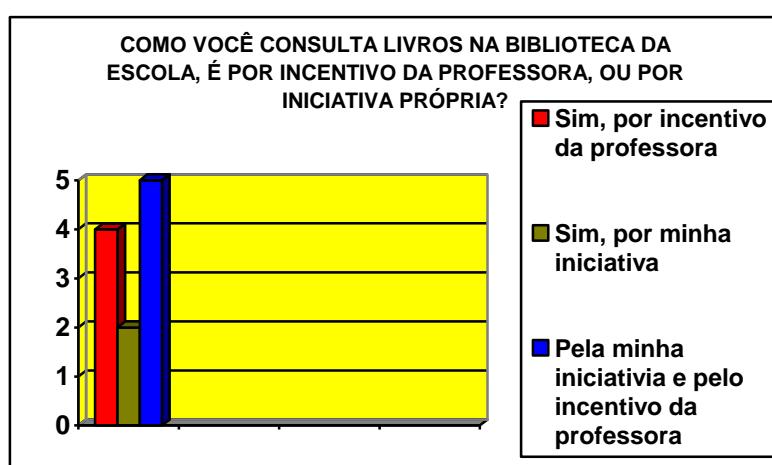


GRÁFICO V



A aula iniciou-se com a exposição oral sobre o conteúdo a ser estudado, o conto.

Inicialmente, tentamos perceber o conhecimento prévio dos alunos, perguntando o que eles sabiam sobre conto, o que entendiam, o que conheciam. Foi explorado o conceito de conto como narrativa curta e discutido com os alunos que reconheceram o conto como algumas histórias que já conheciam, como “Chapeuzinho Vermelho”, “Branca de Neve”, “Os três



porquinhos”, “A bela e a fera”, “Cinderela”, “A bela adormecida”, “Aladim”, “O Mágico de Oz”, entre outros. Por este reconhecimento, a exploração do conhecimento prévio dos alunos se aplicou também como um incentivo, visto que houve empolgação ao descobrirem o conto como histórias que eles gostam.

Em seguida, foi trabalhado o tema da aula, o medo, que enfocaria, mais tarde, o conto. Trabalhando ainda a oralidade, numa interação professor/aluno, começamos a discutir o medo, explorando, mais uma vez, o conhecimento prévio do discente, fazendo perguntas e instigando a imaginação, conforme afirma Graves & Graves (1994): “[...] conhecimento prévio envolve promover os estudantes trazer à consciência conhecimentos, informações já conhecidas que irão ajudá-los a entender o texto que segue” (GRAVES & GRAVES, 1994, p 111.). Ainda neste sentido, o conto “O Medinho e o Medão”, de Lucina Maria Marinho Passos, foi apresentado aos alunos, como finalização da pré-leitura.

Posteriormente, partimos para a atividade de leitura, com a distribuição do conto para cada aluno, fazer uma leitura silenciosa para que eles conhecessem o conto, assim como Graves & Graves relaciona: “[...] leitura silenciosa primeiro porque nós acreditamos fortemente que deve ser a mais freqüente atividade de durante leitura usada” (GRAVES & GRAVES, 1994, p. 112).

Após esta etapa, começamos a fazer a leitura guiada que “[...] refere-se a qualquer atividade que os professores usam para focalizar a atenção dos estudantes sobre aspectos particulares do texto que eles vão ler”. (GRAVES & GRAVES, 1994, 112). Fizemos esta leitura guiada com a apresentação do conto através de slides, em que fizemos uma discussão oral e conjunta acerca da história trazida pelo conto.

À medida que íamos fazendo a leitura guiada, houve uma grande participação dos alunos, surgiram perguntas e interação entre eles e nós professoras regentes, além de uma ótima compreensão por parte dos alunos. Tivemos ainda, na apresentação de slides, algumas perguntas durante a leitura guiada que instigavam os alunos a questionarem e interagirem em torno da temática do conto.

Depois fizemos a atividade de pós-leitura desenvolvida da seguinte forma: convidamos os alunos a participarem de uma dramatização do conto. Foram todos envolvidos, parte da turma foram personagens da história, outra parte se tornou o narrador do conto, em que todos juntos liam a história, enquanto a outra parte encenava o que estava sendo lido. Em relação a este tipo de atividade, Graves & Graves (1994) diz:

O drama oferece uma variedade de oportunidades aos estudantes de ficarem envolvidos ativamente em responder aquilo que eles lêem. Assim, defino aqui, o drama refere-se particularmente a performance informais envolvendo, ação, movimento e fala. Pequenas peças, cenas e teatros de leitores estão entre as muitas possibilidades. O drama tem seu potencial por mostrar aos estudantes que a língua pode ser transformada, que idéias podem ser vistas, ouvidas e sentidas. (GRAVES & GRAVES, 1994, 113)

Ainda como atividade de pós-leitura, os alunos fizeram uma produção de texto, da seguinte forma: conversamos sobre como o conto que foi trabalhado, compartilhamos idéias e experiências antes de escrever o texto. Distribuímos uma folha na qual vinha a atividade escrita para que eles produzissem um texto falando sobre alguma realidade vivida por eles que envolvesse o medo, pois

A atividade de pós-leitura considerada é o reensino. Quando se torna aparente que os estudantes atingiram o nível de compreensão necessário dos fatos, reensinar é frequentemente uma alternativa e o melhor momento para fazê-lo é frequentemente o mais breve possível depois dos estudantes terem o primeiro encontro com o material. (GRAVES & GRAVES, 1994, p. 114)



Conforme a citação, vemos que a atividade de pós-leitura que concretizamos funcionou como reensino porque percebemos que os estudantes atingiram um excelente nível de compreensão preciso em todos os aspectos do texto.

Para finalizar, realizamos mais uma entrevista com os educandos para que eles pudessem relatar o aproveitamento desta aula, o que acharam da aula, da forma como o texto foi trabalhado e se queriam que a professora continuasse com essa forma de trabalho em sala de aula, entre outras, e pudemos perceber o quanto foi satisfatório, conforme os resultados abaixo.

GRÁFICO VI

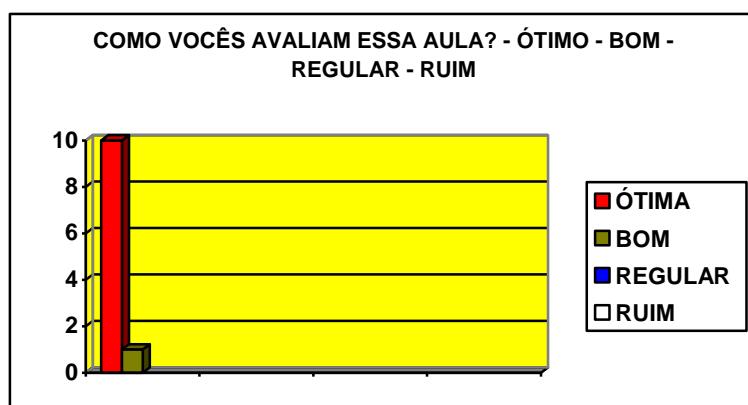


GRÁFICO VII



GRÁFICO VIII

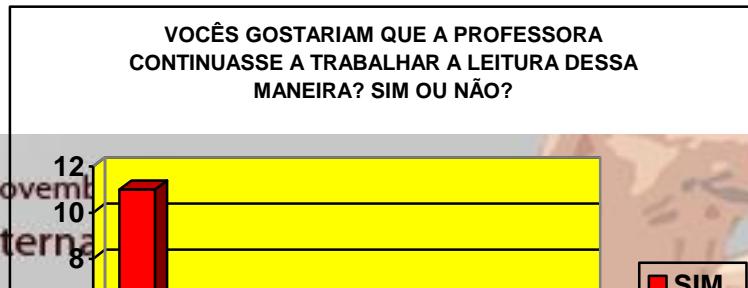




GRÁFICO IX



Considerações finais

Tendo em vista que trabalhar leitura na prática pedagógica é uma difícil missão, baseamo-nos nas teorias de Graves & Graves (1994) para o nosso experimento em sala de aula, exposto neste trabalho, e percebemos excelentes resultados no que diz respeito à nível de compreensão, interação, conhecimento, entre outros itens.

Considerando a dificuldade de sempre no contraste entre teoria e prática, podemos dizer que o nosso aproveitamento foi o melhor possível, visto que percebemos a eficácia do scaffolded como fundamento das nossas aulas. Assim, constatamos que o processo de leitura trabalhado em sala de aula deve se apoiar em firmamentos que propiciem ao aluno oportunidades de entender o universo que o cerca.

Referências

GRAVES, M. F.; GRAVES, B.B. **A experiência de leitura por andaime: uma referência flexível para ajudar os estudantes a obter o máximo do texto.** UFA: UKRA, 1995.

GLOTIB, N. B. **Teoria do Conto.** São Paulo: ática, 1985.

PASSOS, Lucina Maria Marinho. **O Medinho e o Medão;** ilustrações Leninha Lacerda. – São Paulo: Spione, 2002. Biblioteca Marcha Criança.





PROFISSÃO DOCENTE: ENTRE SABERES E PRÁTICAS

Maria Lucilda da Silva Fernandes de CARVALHO

Joyce Mayara Silva LINS

Maria Aparecida Gomes BARBOSA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Diante dos desafios crescentes que emergem com o advento da sociedade moderna, não se concebe mais um ensino arraigado em práticas meramente tradicionais, por meio de uma educação formal, acadêmica, ministrada em vários anos de um ensino regular, em que as informações eram transformadas em um conhecimento individual, raramente compartilhado.

Esta prática configura-se como uma docência centrada no ensino. Que segundo Barbosa (2006, p.115):

a docência restringe-se à mera transmissão de conhecimentos acumulados. Transmitir é tarefa do professor, enquanto ao aluno cabe a acumulação de informações. Seguindo-se à exposição oral, o professor propõe exercícios a serem resolvidos pelos alunos. Há um controle rígido e pré-estabelecido quanto à forma de resolução desses exercícios e/ou a opção de sua abordagem – que deve ser a mesma do professor.

Essa visão segregadora foi transformada, obrigando tanto o cidadão quanto o profissional, a assumirem, neste novo universo, uma postura de integração.

Os tempos mudaram, a sociedade mudou. A escola e os alunos já não são mais os mesmos; mudaram-se os costumes; os gostos; as atitudes. Vivemos em um cenário de constantes transformações. A influência das novas tecnologias da comunicação e da informação se faz sentir, de forma marcante, no contexto educacional, alterando o modo de aprender e ensinar. Os professores encontram, em suas atividades diárias crianças e adolescentes que convivem com os mais diversos recursos. Diante desse fato, torna-se necessário assumir uma nova postura, a fim de que esse público ágil e ávido por informações seja plenamente atendido e orientado. O educador precisa estar consciente de uma série de mudanças, dentre elas as consequências da globalização que modificou o cotidiano das pessoas. São tantas as transformações que, se os educadores não buscarem a partir de cursos de capacitação e formação continuada se atualizarem e renovarem seus conceitos, redimensionando suas práticas, ficarão para trás, pois em um mundo tão complexo, precisamos recorrer a fontes de informação e conhecimento sempre mais abundantes, diversos e especializados.

Diferentemente age o professor cuja docência está centrada no ensino, em que seu método de ensinar de acordo com Barbosa (2006, p.116) acontece da seguinte forma:

A metodologia de ensino é prioritariamente a exposição oral feita pelo professor. Nas atividades grupais como seminários, as formas de apresentação destes são pré-estabelecidos pelo professor. O polo central dessa categoria é o professor”

Diante disto, se faz necessário transformar a escola num local privilegiado em que se mostrem, se apontem, se indiquem caminhos a serem trilhados a partir da ação e das escolhas dos próprios alunos, uma vez que a educação de hoje, não é igual a educação de antigamente, o que era e apropriado há alguns anos, já não o é atualmente. A educação é reflexo de sua época, do modo de se comportar e agir das pessoas. Não devemos, portanto, apegar-nos unicamente a



fórmulas e a experiências passadas, nem nos abastecer somente a partir do presente, mas estarmos preparados também para o futuro, para o mundo em que o aluno irá viver.

Nesse contexto, de um amplo processo de mudança, em que o mundo passou a ser globalizado, a educação deve ser o universo da emancipação e da autonomia, em que os alunos passem a pensar e a agir por si mesmos, sendo sujeitos de seu conhecimento. Ao professor, em especial, cabe a função de ajudar seus alunos a se tornarem aprendizes de sucesso durante toda a vida, redimensionando assim sua cultura.

Contrapondo-se a essas novas idéias, e de um ensino voltado para a construção do conhecimento; havia uma educação pautada em padrões pré-estabelecidos, que na época, acreditava-se ser mais fácil e prático; com este caráter tecnicista não havia espaço para criatividade e construção do conhecimento.

Na docência centrada no ensino, que muito foi difundida em anos anteriores, mas que ainda se perpetua na atualidade, os saberes docentes: organizativos, curriculares e interpessoais, são redimensionados a esta prática, que como diz Barbosa (2006, p.116-117-119):

Saberes organizativos constituem [...] desde a organização dos recursos instrucionais e materiais didáticos [...] como as carteiras, que eram dispostas de maneira convencional e deveriam estar em ordem uma atrás da outra [...]; nos saberes disciplinares, transmitem as informações a cerca dos conteúdos e esses são vistos de maneira isolada, contextualizado apenas na disciplina em foco [...] o pólo é o professor, esse espaço não configura-se nos docentes a preocupação com o estado emocional dos alunos [...].

Porém, acreditamos que os valores, métodos e iniciativas que se tem mostrado eficientes no ensino tradicional e capazes de conduzir ao crescimento pessoal e intelectual dos alunos devem continuar a ser utilizados, mas a partir de um novo olhar pedagógico, somando-se as novas maneiras de ensinar.

Porque, o que desejamos, fundamentalmente, é preparar alunos para serem pessoas e profissionais conscientes, prontos a acompanhar as mudanças sociais deste mundo globalizado, e a atuar de acordo com as exigências do novo milênio. E para que isto aconteça é necessário que compreendamos os nossos alunos e os conheçamos dentro de seus limites e de suas potencialidades.

Nas palavras de Barbosa (2006, p.118):

o grande desafio que o professor enfrenta, cotidianamente, é viver com o outro, percebendo-o como legítimo para poder enxergar-se como indivíduo, ou seja, como pessoa que não se divide, e que, em tudo o que faz, mergulha de corpo inteiro.

Nesse sentido ensinar não se resume apenas a transmissão de conceitos, é antes de tudo propiciar aos educandos o desenvolvimento das competências e das habilidades que exige o uso da lógica e do conhecimento, pois não se pode apenas repassar os conteúdos, já que eles envelhecem rapidamente; é preciso ensinar também o aluno a pensar, a intervir, a enxergar-se como indivíduo, para se formar um cidadão ou profissional incluído no sistema social.

No entanto, para que isto ocorra, é preciso que a escola leve em consideração os saberes adquiridos pelos educandos no meio social e crie situações, em que o conhecimento seja algo real dentro de um contexto real, e que através deste construa significados, utilizando-se das informações recebidas. É através da interação do sujeito com o meio, recebendo informações, que o saber é construído e assimilado cognitivamente. E o professor neste caso deve ser o veículo que mediárá esta construção de forma contextualizada.



Nesse sentido, o educador favorecerá uma prática docente voltada para a aprendizagem, que segundo Barbosa (2006, p.120):

O ensino pressupõe que o repertório prévio de conhecimentos dos alunos possa favorecer a compreensão, de novos conhecimentos, e que a transmissão das conquistas e dos esforços já realizados durante a trajetória de um aluno não pode ser ignorada por quem deseja que o aluno aprenda.

Muito embora, alguns professores distantes de teorias e de pressupostos metodológicos que norteiam a sua prática, ainda assim, desenvolvem um processo de ensino-aprendizagem que contempla saberes diversos e que podem ser aplicados no cotidiano, praticando uma docência voltada para a aprendizagem, que consiste segundo Barbosa (2006, p.121) em quatro características principais:

1. o repertório de conhecimentos prévios dos alunos é considerado pelo professor;
2. o conteúdo, previamente estabelecidos pelo currículo, é estendido, buscando atender, às necessidades dos discentes;
3. a metodologia considera os aspectos humanos, epistemológicos, políticos e éticos dos alunos;
4. os métodos de disseminação do diálogo e da comunicação.

Ensinar, pois, é preparar todos para a vida na sociedade moderna e não apenas trabalhar os conteúdos de forma aleatória, mas integrá-los às diversas áreas, desenvolvendo situações reais, apropriadas ao ensino.

Para isto, é importante o trabalho do professor nessa sociedade do conhecimento, em que a aprendizagem é crucial. E para exercer essa função tão digna e séria, o professor precisa estar comprometido com a aprendizagem dos educandos, para isto é necessário que este volte a aprender, para que cuide bem do aluno.

E nesse aprender, o professor terá a oportunidade de atualizar-se e redimensionar a sua prática que pode ser respaldadas nos saberes docentes que são: os saberes organizativos, os saberes disciplinares e os saberes interpessoais.

Estes saberes trabalhados dentro de uma prática voltada para a aprendizagem favorece a formação de alunos emancipados, construtores de seus próprios conhecimentos. Nesse sentido Barbosa (2006, p.122,123) diz que:

Os saberes organizativos correspondem à utilização de recursos e dinâmicas [...] vídeos, músicas e diversos recursos; os saberes disciplinares, não se limitam aos conteúdos curriculares e aproveitam o conhecimento tácito do aluno e o ajuda a transformá-lo; os saberes interpessoais, conferem a essa categoria um aspecto humanizador, próprio das relações entre pessoas [...] professores e alunos e professores entre si.

Sendo este ultimo um saber muito importante para o desenvolvimento do processo de ensino, faz-se necessário antes de tudo, que o professor comprometido com o aprender, cuide primeiramente de seu processo interno no aspecto de auto-estima, para depois cuidar do auto-estima de cada aluno. Só assim, estará disponível para seus alunos a reinará o respeito mútuo.

Os educadores da atualidade, devem buscar o auto-conhecimento para uma evolução pessoal e, também, a comunicação em todos os níveis sociais, para assim desenvolverem uma visão globalizada da realidade. Dessa forma, estarão preparados para interagir em grupos, e abertos às transformações para atender às necessidades da educação.



Contudo, esta maneira de ensinar não é aplicada por todos os educadores no âmbito das escolas, pois enquanto há os que são comprometidos com o processo ensino-aprendizagem, existem aqueles que norteiam seu trabalho em concepções antigas, em que o professor era o dono absoluto da verdade, como se tivesse a posse do saber estático e transmitido por gerações sem a possibilidade de interferência dos educandos. Professor preocupado apenas em manter a ordem e a disciplina, além de transmitir conteúdos, como suficientes para a formação do educando.

Segundo Paulo Freire (1987, p.57) o trabalho desse professor pode ser caracterizado como “Educação Bancária”:

Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhados da realidade, desconectados da totalidade em que se engrenam e em cuja visão ganhariam significação.

Atuando dessa maneira, aos educadores não é dada à oportunidade de construir seu próprio conhecimento, mas a memorizar o conteúdo repassado, uma vez que é o educador que educa, é ele o sujeito no processo e os educandos são simples objetos.

Um educador que tem em mente conduzir os alunos pra seu pleno desenvolvimento como ser, em preparar o indivíduo para a vida, para o futuro, para as eventualidades que cada um precisa enfrentar; este educador supera a cada dia as dificuldades que de apresentam, tem tanto compromisso em ensinar quanto em aprender; conduz os educandos a construir saberes dentro dos limites de cada um, enaltecedo as potencialidades, ao mesmo tempo em que busca uma interação no sentido de criar laços de amizades e melhorar as relações professor-aluno, ampliando assim, o interesse pela informação, possibilitando a formação de um conhecimento multicultural.

Na verdade, cada docente tem sua própria identidade, como resultado do contexto histórico-social em que viveu, e isto irá refletir em sua prática pedagógica. Entretanto, muitos professores têm sede de mudanças, e reconhecem na prática que seus métodos de ensino precisam de uma revisão, embora considere que a sua ação em sala de aula não pode ser alterada radicalmente. A transformação poderá ocorrer a médio prazo, com investimento na formação do educador; com o uso de materiais didáticos de qualidade, e com a mudança de postura do professor, não mais um executor acrítico de ações apresentadas por outros, mas um produtor de conhecimentos junto com aluno, capaz de criar suas próprias metodologias de ensino.

Referências

BARBOSA, Maria Aparecida Gomes. **De comunicador social a professor de comunicação:** a construção dos saberes docentes. Dissertação de Mestrado. PPGE/UFPE. 2006.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Pais e Terra. 17^a ed., 1987.



A DINÂMICA DOS CONTEÚDOS E A ELABORAÇÃO CONCEPTUAL NOS PROJETOS DE TRABALHO

Maria Luísa da Costa BEZERRA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

1- Introdução

O presente artigo tem com principal finalidade apresentar os resultados de estudos teóricos acerca da elaboração conceptual pautada em uma concepção do processo ensino-aprendizagem organizado em projetos de trabalho. Tem como objetivo analisar os projetos de trabalhos como metodologia de ensino-aprendizagem propiciadora do processo de elaboração de conceitos no ambiente escolar, como forma de evidenciar, em sua prática, a complexidade das relações com os conhecimentos que permeiam esse processo. Partimos do pressuposto de que a elaboração de conceitos necessita de uma organização diferenciada daquela dos conteúdos escolares, a fim de resolver questões teórico-práticas problematizadoras da aprendizagem na sala de aula que o trabalho com projetos favorece.

O recorte que apresentamos neste artigo está relacionado a uma pesquisa mais ampla, desenvolvida na Base de Pesquisa Currículo, Saberes e Práticas Educativas, do Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, onde atuamos como bolsista de iniciação científica. Essa pesquisa compreende uma investigação qualitativa, pautada na observação e análise sobre a relação entre planejamento e práticas educacionais referentes às estratégias planejadas e utilizadas pelos professores do Ensino Fundamental- Ciclo Básico para realizar uma análise, na perspectiva dos projetos de trabalho, com a formação e desenvolvimento de conceitos. Outro eixo fundamental no desenvolvimento da pesquisa é observar, de forma sistemática, como os conceitos são construídos pelas crianças e as possibilidades que os professores proporcionam para essa construção, sendo estes vistos como mediadores socioculturais no processo ensino-aprendizagem.

Portanto, apresentamos, neste artigo, inicialmente, o debate no contexto histórico de surgimento dos projetos e suas demais terminologias e denominações, os postulados filosóficos, as intenções motivadoras e as mudanças sociais, políticas e econômicas responsáveis pela articulação das idéias que fundamentam os projetos de trabalho. Em seguida, analisamos as mudanças que tal concepção de ensino-aprendizagem causa na organização do currículo, como as disciplinas são articuladas e como os conteúdos são relacionados na prática docente. Para tanto, entraremos na questão da complexidade para compreendermos melhor que natureza o conhecimento assume ao adquirir um caráter global e relacional. Por último, analisaremos, numa perspectiva dos projetos de trabalho, como os conceitos são elaborados, concebendo os projetos como um método potencializador de procedimentos, atitudes e conceitos.

2- Dialogando com os Projetos: um percurso histórico

A retrospectiva histórica que apresentamos nesse item sobre os projetos de trabalho como referência à organização do ensino pauta-se, especialmente, no pensamento de Gadotti (2006) e de Hernández (1998a). Conforme esses estudos, os projetos de trabalho, enquanto metodologia de ensino-aprendizagem surgiu com o Movimento da Escola Nova e tiveram como principais idealizadores os educadores John Dewey e Willian Kilpatrick (GADOTTI, 2006).

O movimento escolanovista se caracterizava como uma resposta progressista à Pedagogia Tradicional e surge devido às inquietações de seus idealizadores na medida em que sentiram que a escola não estava acompanhando as mudanças sociais vigentes e, consequentemente, não preparava os educandos para as necessidades da vida.



Esse movimento questionava, então, o distanciamento gritante entre alunos e professores, as práticas mecânicas de memorização, o afastamento entre os conteúdos curriculares e as necessidades das crianças, associavam a isso o papel de centro exercido pelo professor no processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, a educação assumiu um novo ritmo: o movimento, a ação, a descoberta, a criatividade, o concreto caracterizam o espaço/ tempo idealizado por Dewey. Para Dewey (apud Gadotti 2006, p. 143), “a educação continuamente reconstruía a experiência concreta, ativa, produtiva, de cada um.”

Para acompanhar o ritmo das mudanças sociais, seria preciso haver mudanças amplas e significativas na educação. Essas mudanças necessárias não se resumiam a aplicação de um método de ensino diferenciado, mas a uma modificação no tratamento dos conteúdos e no conceito de aprender e ensinar.

Essa análise crítica-reflexiva do contexto educacional proporcionou o desenvolvimento de uma pedagogia cujo centro do processo educativo pertencia à criança e suas necessidades norteavam a prática docente e a organização curricular da escola.

Dessa forma, a escola se tornaria um ambiente libertário, de livre expressão, com ênfase no desenvolvimento da criatividade, tendo como filosofia uma educação para a ação. Isso reflete uma mudança inovadora no ensino da época, visto que o aluno não assumia mais o papel passivo, figurante, mas sim uma autonomia jamais pretendida, tornava-se agora o protagonista na construção do conhecimento.

Essa pedagogia consistia, assim, na atividade interativa, no envolvimento produtivo, na experiência e na convivência democrática. Possuía intencionalidade nas ações, flexibilidade na organização e uma natureza interdisciplinar. Era preciso preparar os educandos para a vida o que significa prepará-los para a mudança e, mudança consiste em processo. A educação tornava-se processo, não produto. A sociedade estava em um período ávido de mudança e a educação não contemplava tais necessidades. Foi com esse pensamento que Dewey construiu toda a sua Pedagogia.

Os estudos de Dewey foram continuados por Willian Kilpatrick que se preocupava intensamente com uma educação para a sociedade, baseada nos princípios de democracia e coletividade. Os projetos, conforme Gadotti (2006), eram voltados para ações práticas e investigativas também pautadas na resolução de problemas. Dewey e Kilpatrick pensavam que uma educação deveria ser funcional para ser significativa, ou seja, deveria consistir em projetos que almejassem contribuir de alguma forma com a sociedade e as constantes mudanças que a acompanhavam.

No Brasil, esse movimento escolanovista teve em Paulo Freire um dos pensadores dessa Pedagogia, que contribuiu com os seus temas geradores para repensar a relação no processo ensino-aprendizagem. Uma das inquietações de Freire era a democratização da sociedade a partir do desenvolvimento da consciência crítica. Os temas geradores estavam intimamente ligados a questões de ordem social e política.

Muitas dessas idéias do Movimento da Escola Nova influenciaram fortemente a proposta de Hernández (1998) em relação aos projetos de trabalho. De acordo com o Hernández (1998) os projetos de trabalho diferem dos métodos de projetos, dos centros de interesse e dos temas geradores por se assumir uma concepção de ensino, não um método. São, também, uma forma de refletir sobre a escola e sua função.

Os projetos de trabalho, diferentemente dos métodos evidenciados anteriormente, caracterizam-se pela participação ativa, pela decisão conjunta do tema de forma democrática pelos educandos e docentes através da argumentação, pela pesquisa de alternativas para a resolução de um problema evidenciado pelo grupo, reafirmando, assim, procedimentos, atitudes e competências conceptuais.



3- A dinâmica complexa dos conteúdos nos projetos de trabalho

Os conteúdos tradicionais de ensino que constituem o currículo, parcelado em disciplinas, expressam um objetivo formativo no contexto escolar, ou seja, apresentam uma intencionalidade social e política. A escola, assim, exerce sua função ao organizar de forma sistemática os tempos e espaços através do planejamento de práticas de ensino condizentes com as intenções que o currículo abrange. Conforme Sacristán (1998, p. 150) “o que se ensina, se sugere ou se obriga a aprender, expressa os valores e funções que a escola defende num contexto social e histórico concreto”.

A escola, dessa forma, expressa suas intenções na organização curricular, no processo de seleção dos conteúdos, e nas práticas educativas. De acordo com Hernández (1998a, p. 46) “geralmente, a articulação disciplinar que se apresenta nas escolas, e que se torna patente num currículo oficial por matérias, é o resultado de um processo de compartimentação do saber, devido a sua acumulação ao longo dos anos.”.

Contudo, a organização do currículo por projetos de trabalho pretende que os conteúdos tradicionais, resultantes de um processo de acumulação do conhecimento socialmente elaborado, passem a assumir não mais a finalidade educativa, mas que se transformem em um meio para se compreender questões complexas. Segundo essa mesma perspectiva, os projetos de trabalho pretendem desenvolver nos educandos a capacidade de se apropriar do conhecimento historicamente produzido para compreender e transformar a realidade escolar e social vigente. Para isso, pretende-se que os alunos globalizem os conteúdos e aprendizagens a fim de resolver os problemas apresentados no cotidiano. Dessa forma, afirma Hernández, (1998a, p. 50) que “não se trata de favorecer o enciclopedismo ou a acumulação receptiva de informação, e sim de estimular, através da utilização de diferentes procedimentos e estratégias, a seleção da informação para favorecer a autonomia progressiva do aluno”.

Não se trata mais, portanto, de uma compreensão compartimentada, fragmentada e delimitada. A concepção de ensino-aprendizagem dos projetos de trabalho busca, cada vez mais, maneiras de ultrapassar as tão delimitadas e resistentes fronteiras dos conteúdos escolares, características de uma pedagogia estática e desprovida de significado.

Os projetos de trabalho têm como finalidade, dentro da perspectiva anteriormente mencionada, articular a aprendizagem individual com os conteúdos das diferentes disciplinas através de situações motivacionais diversas, da funcionalidade do conhecimento estudado a fim de promover uma aprendizagem significativa. São, também, uma ligação entre escola, currículo e as grandes preocupações sociais contemporâneas, se constituindo em ação pedagógica que visa problematizar e contextualizar para transformar a realidade, legitimando assim a função social que a escola comporta.

A organização do ensino em projetos de trabalho consiste, então, na conjugação dos saberes para solucionar problemas vivenciais e para compreender a complexidade que é característica dos problemas que permeiam o cotidiano social e escolar. Não pretende, dessa forma, fragmentar, reduzir e simplificar o conhecimento, pois tal atitude ocasionaria uma compreensão compartimentada, portanto, carente de significado e funcionalidade.

Nesse sentido, Morin (2007, p. 19) afirma que:

A inteligência que só sabe separar reduz o caráter complexo do mundo a fragmentos desunidos, fraciona os problemas e unidimensionaliza o multidimensional. É uma inteligência cada vez mais míope, daltônica e vesga; termina a maioria das vezes por ser cega, porque destrói todas as possibilidades de compreensão e reflexão, eliminando na raiz as possibilidades de um juízo crítico e também as oportunidades de um juízo corretivo ou de uma visão a longo prazo.



O pensamento de Morin nos revela as consequências de um ensino fragmentado para o desenvolvimento de uma compreensão e, consequentemente, uma consciência crítica. Destaca, também, a tendência que a escola tem em simplificar o complexo, em minimizar o que é naturalmente global.

Proporcionar, assim, ao educando uma participação ativa no processo ensino-aprendizagem, transformando a sala de aula em um ambiente interativo, pautado no trabalho coletivo, na elaboração e no desenvolvimento de conceitos, na pesquisa de informações relevantes e na procura de soluções para problemáticas levantadas conjuntamente de forma democrática por alunos e professores consiste num ambiente de projetos de trabalho. É, assim, segundo Hernández (1998a, p. 47), “mais do que uma atitude interdisciplinar ou transdisciplinar, uma posição que pretende promover o desenvolvimento de um conhecimento relacional como atitude compreensiva das complexidades do próprio conhecimento humano”.

Essas situações de aprendizagem que são intencionalmente desenvolvidas reforçam o pensamento de Freire (1996, p. 47) de que “[...] ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Percebemos, então, que um ambiente de trabalho é criado na sala de aula, onde os alunos têm a possibilidade de se envolverativamente, na medida em que buscam alternativas e estratégias para solucionar o problema apresentado. Para isso, são convidados a buscar informações em fontes diversas, tais informações são apresentadas ao todo, discutidas e nelas se estabelecem relações, a fim de contextualizar e compreender de forma globalizante as multidimensões do assunto ou tema que está sendo estudado. Constituem-se, deste modo, na “relação entre o saber acumulado e a necessidade de aprender a estabelecer relações” (HERNÁNDEZ, 1998b, p. 35).

Para Morin (2007, p. 20) “a atitude de contextualizar e globalizar é uma qualidade fundamental do espírito humano que o ensino parcelado atrofia e que, ao contrário disso, deve ser sempre desenvolvida”.

As palavras utilizadas por Morin denotam uma preocupação com o conhecimento parcelado em disciplinas estáticas, acreditando ser preciso desenvolver um movimento intelectual de relações entre os conteúdos que permita uma dinâmica global de elaboração do saber que por si só se apresenta essencialmente complexo

Os projetos de trabalho, portanto, consistem na contextualização, na relação de informações, na autonomia da construção do conhecimento, na participação ativa, na tomada de decisões, na percepção e conscientização do problema, na democratização e na busca conjunta de repertórios de alternativas para a transformação de uma realidade que utiliza os conteúdos de ensino como um aporte teórico adjunto e necessário na solução de questões. Ou seja, como afirma Hernández (1998, p. 73) “planeja estratégias para abordar e pesquisar problemas que vão além da compartimentação disciplinar”. Pretendem, assim, reorganizar o espaço/tempo da escola, as relações entre professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem e modificar o movimento linear e a posição estática dos conteúdos do currículo escolar.

Entende Morin (2006, p. 14) que “[...] o retalhamento das disciplinas torna impossível aprender ‘o que é tecido junto’, isto é o complexo, segundo o sentido original do termo.”

Morin constata uma preocupação com a compreensão parcelada, afirmando que esta impede o conhecimento do todo e sua interação com as partes, o que evidentemente está contido no ‘tecido’ do saber. É essa complexidade ocultada que a concepção dos projetos de trabalho pretende revelar e desvendar através de uma compreensão e organização curricular mutável e flexível as necessidades evidenciadas no ambiente escolar.

4- Os projetos de trabalho e o processo de elaboração conceptual

Vygotsky é um dos autores que iniciou os estudos sobre formação e desenvolvimento de conceitos. Partindo da perspectiva sócio-histórico que defendia, afirmava que as funções



superiores do pensamento humano são desenvolvidas através da interação com o meio cultural e social ao qual o sujeito pertence. Nesse sentido, a experiência, a atividade, conduziria, através das mediações e instrumentos, ao desenvolvimento das funções mentais superiores.

A escola, partindo desse pensamento, é o ambiente onde as práticas que favorecem esse desenvolvimento são planejadas de forma sistemática e intencional para alcançar avanços cognitivos em seus alunos.

Os projetos de trabalho, como uma concepção de ensino-aprendizagem, contribui para a formação e desenvolvimento de conceitos, dentro da perspectiva dos estudos de Vygotsky, na medida em que o conhecimento apresenta uma natureza não-linear, mas permeada por contextos e contradições.

O desenvolvimento do pensamento conceptual permite que a realidade seja compreendida e, assim, transformada. Entender a realidade é um dos objetivos dos projetos de trabalho. A realidade, nessa perspectiva, é contextual. Ou seja, constituída por diversos elementos. A compreensão dessa realidade é necessariamente global e complexa.

Determinadas práticas educativas não compreendem essa característica global e, portanto, complexa que é inerente ao conhecimento humano. Com isso, seu mecanismo de articulação das aprendizagens com os conteúdos curriculares consiste na memorização mecânica dos conceitos apresentados em sala de aula.

Dentro dessa realidade, Vygotsky (1989, p. 104) afirma que:

A experiência prática mostra também que o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante à de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vazio.

A afirmação de Vygotsky revela que o professor que não contextualiza a aprendizagem e se resume apenas a um transmissor de informações acabadas transforma o processo de ensino-aprendizagem em ‘verbalismo vazio’. A compreensão dos conceitos fica parcelada e, consequentemente, sem significado.

No entanto, a aprendizagem por meio de projetos de trabalho não ocorre de forma mecânica, repetitiva e desconexa. Proporciona, então, ao educando situações de aprendizagem diversificadas e autonomia para a construção dos conceitos que resultam numa aprendizagem significativa. De acordo com Hernández (1998, p. 126),

[...] o que os alunos aprendem não se pode organizar a partir de temários decididos por um grupo de especialistas disciplinares (ou em transversalidade), mas sim, a partir de conceitos ou idéias-chave que vão além das matérias escolares e que permitem explorá-las para aprender e descobrir relações, interrogar-se sobre o significado das interpretações dos fatos e continuar aprendendo.

A partir das indagações do Hernández (1998a), apreende-se que os conceitos desenvolvidos por meio desses projetos apresentam uma natureza mutável e questionável, diferentemente de como são trabalhados em outras práticas, muitas vezes denominados universais, imutáveis e desenvolvidos através de repetições descontextualizadas e, por fim, memorizados. Conforme Freire (2005, p. 84) “o mundo passa a ser “não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo.”

Dentro de uma perspectiva histórico-social, os conceitos não são, como foi dito acima, isolados e inacabados, mas se constituem em sistemas complexos. A natureza inacabada é percebida ao longo do desenvolvimento dos projetos, uma vez que para se construir os conceitos,



são discutidas e questionadas as diversas informações vinculadas de forma interativa pelos alunos na busca de conceituar os fenômenos abordados.

Para Vygotsky (1989, p. 45), “o material e a palavra são partes indispensáveis à formação de conceitos”. Ou seja, além dos instrumentos concretos a linguagem é essencial, a palavra como sistema simbólico, responsável pela mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

Os conceitos são, assim, construídos a partir das interações sociais. Dessa forma, o professor deve interagir mediando o processo de ensino-aprendizagem a fim de proporcionar situações que favoreçam avanços cognitivos em seus alunos.

A prática de projetos de trabalho se constitui, como foi abordado anteriormente, numa estratégia para melhor compreender e problematizar a realidade. E, compreender e problematizar exige competências conceptuais. A partir disso, pode-se dizer que os conceitos são construções culturais internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento através da linguagem. Nesse sentido, concluímos que a formação de conceitos é um processo criativo e se orienta para a solução de problemas, perante isso confirmamos o que foi argumentado no início que os projetos de trabalho contribuem para a elaboração conceptual de forma significativa na medida em que objetivam a construção e compreensão dos mesmos de forma global e vivencial, através da linguagem com instrumento mediador.

Contudo, como afirma Vygotsky (1989, p. 73),

A presença de um problema que exige a formação de conceitos não pode, por si só, ser considerada a causa do processo, muito embora as tarefas com que os jovens se depara ao ingressar no mundo cultural, profissional e cívico dos adultos sejam, sem dúvida, um fator importante para o surgimento do pensamento conceitual. Se o meio ambiente não apresenta nenhuma dessas tarefas ao adolescente, não lhe faz novas exigências e não estimula o seu intelecto, proporcionando-lhe uma série de novos objetos, o seu raciocínio não conseguirá atingir os estágios mais elevados, ou só os alcançará com grande atraso.

Diante do que advoga Vygotsky, podemos afirmar que os projetos de trabalho contribuem para a elaboração de conceitos de forma integrada e globalizada, na medida em que propõe uma situação problematizadora. Ou seja, é preciso que o meio proporcione estímulos e objetos diversos para que as funções mentais superiores sejam desenvolvidas.

Os projetos de trabalho permitem uma elaboração conceptual criativa, orientada para a compreensão das complexidades que envolvem o conhecimento humano evidenciado na escola. Não contribui, dessa forma, para o processo mecânico, as memorizações impensadas tão marcantes em algumas práticas centradas no professor.

5- Considerações Finais

Através do percurso histórico que envolve o surgimento dos projetos de trabalho, procuramos analisar que contribuições estes possuem para um ensino vivencial, onde os conteúdos disciplinares são relacionados como um meio de compreender questões complexas para a resolução conjunta de um problema social evidenciado pelos educandos de forma democrática através da argumentação. Como o processo de elaboração conceptual dentro da concepção dos projetos de trabalho tende a acontecer, pretendemos esclarecer que a resolução de problemas através da investigação de informações relevantes para a construção de repertórios alternativos de mudança necessita, além de procedimentos e atitudes, uma competência conceptual.

A pesquisa pretende contribuir para desenvolver nos docentes em formação e os atuantes no contexto escolar a percepção de como os conceitos estão sendo formados e desenvolvidos nas



salas de aula e que práticas estão contribuindo para que os conceitos sejam percebidos pelos educandos como questionáveis, mutáveis e inacabados. Para isso, se propõe que a construção de conceitos seja realizada através dos Projetos de Trabalho que, além de prática educacional também se constituem como uma concepção de ensino que tem como objetivo a construção e compreensão de conceitos de forma global e vivencial. Para posteriormente poder confrontá-los com a literatura consultada, a fim de proporcionar um aprofundamento das questões levantadas na pesquisa em questão. E, enfim, chegar a uma conclusão satisfatória, contribuindo para um melhor desenvolvimento do trabalho docente com relação à formação e desenvolvimento de conceitos através dos Projetos de Trabalho.

Concluímos, então, através da pesquisa bibliográfica realizada, que a concepção de ensino-aprendizagem dos projetos de trabalho proporciona um ambiente pautado na compreensão da realidade contextual, no estabelecimento de relações entre os conteúdos curriculares a partir da resolução de problemas. Nesse caso, o processo de elaboração conceptual Consiste num processo criativo, na percepção e compreensão das multidimensões e, portanto, complexidade do conhecimento humano envolvido, onde os conceitos são elaborados a partir das informações pesquisadas, o que ocasionará uma percepção diferenciada na natureza conceptual, na medida em que esta se apresentara como mutável questionável e inacabada. Não se evidencia nesse processo a apreensão de conceitos prontos, definidos e acabados, mas sim um processo de elaboração gradativo.

Referências bibliográficas

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessário à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).
- _____ **Pedagogia do Oprimido.** 45^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas.** 8^a Ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.
- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por Projetos de Trabalho:** o conhecimento é um caleidoscópio. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. 5^a Ed. Porto Alegre: Artes Márduca, 1998.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação:** os projetos de trabalho. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina- 12^a Ed. Bertrand Brasil, 2006.
- MORIN, Edgar e outros. **Educação e Complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. 4^a ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- MOROZ, Melania e GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. **O processo de pesquisa: iniciação.** 2^a Ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.
- SACRISTÀN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender para transformar o ensino.** Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa - 4^a ed. Artmed, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** 3^a Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



A EJA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: UMA TENTATIVA DE LOCALIZAR OS SUJEITOS DA PRÁTICA EDUCATIVA A PARTIR DOS EDUCANDOS DO PROJETO NASCENTE

Maria Markylene Souza BATISTA

Universidade Estadual do Ceará(UECE)

Maria das Dores Alves SOUZA

Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Universidade Federal do Ceará. (UFC)

A reflexão sobre quem são os sujeitos da Educação de jovens e adultos-EJA, implica compreender que, em geral, são pessoas provenientes das camadas populares que historicamente tiveram seus direitos de acesso e permanência na escola negados. As precárias condições de sobrevivência e a premente necessidade de contribuir para a renda familiar determinam, prematuramente, o ingresso dos filhos dos trabalhadores no mercado de trabalho. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE(2000) na população brasileira o número total de analfabetos no Brasil é de 24.093.776, sendo 15.391.771 na zona urbana e 8.702.005 na zona rural. Esta realidade os impediu de freqüentarem a escola, contribuindo para que o Ceará, no ano de 2000(IBGE), registrasse um percentual de 24,97% de sua população analfabeta. O combate ao analfabetismo e a elevação do índice de escolaridade constituem, na atualidade, pauta das políticas públicas de educação considerando que o domínio da leitura e da escrita são requisitos indispensáveis ao exercício da cidadania.

Este artigo é parte da pesquisa de monografia de graduação em processo. São Analisados os perfis dos educandos da EJA, considerando as especificidades cognitivas, socioculturais e etárias. O lócus é o Centro Municipal de Educação e Saúde Projeto Nascente (CMES - Projeto Nascente), escola de aplicação da Universidade Estadual do Ceará - UECE, que funciona em parceria com a Secretaria de Educação do município de Fortaleza-Ceará. Trabalha com comunidades de baixa renda dos bairros em torno da Universidade. Tem quinze anos de existência e é resultado da luta dos estudantes do curso de pedagogia para garantir aos trabalhadores e seus filhos a concretização do direito à educação. Seus educadores são estudantes universitários dos curso de Pedagogia e demais licenciaturas da UECE.

Os sujeitos da pesquisa são dezessete educandos de três salas de aula de EJA Ensino Fundamental: EJA I que corresponde à primeira série; EJA II que corresponde a segunda e terceira série; e da EJA III que corresponde a quarta e quinta série. Os instrumentos de coleta de dados são a observação em sala de aula e a entrevista semi-estruturada com educandos.

A investigação apóia-se nos princípios da pesquisa qualitativa por compreender e explicar a dinâmica das relações sociais. Para tanto, nos apoiamos em Minayo quando lembra que essa abordagem:

... preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificada (...) trabalha com o universo dos significados. (...) Corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994:22).

A EJA é área de conhecimento ainda pouco estudada, embora venha crescendo nos últimos anos. Constatamos que em relação às pesquisas realizadas pouco tem se estudado sobre os principais sujeitos desta ação, os educandos.

A sociedade contemporânea faz uma série de exigências aos educandos da EJA nas diferentes dimensões: ao trabalho, à participação social e política, à vida familiar e comunitária, às oportunidades de lazer e desenvolvimento cultural. Ao educando que é trabalhador será cada



vez mais necessária a capacidade de se comunicar e de rever seus conhecimentos continuamente, de buscar e relacionar informações diversas. É exigido, também, autonomia, capacidade de iniciativa, de comunicação e de atualização permanente de conhecimentos.

O público dos programas de educação de jovens e adultos é um grupo bem homogêneo do ponto de vista socioeconômico. Do ponto de vista sociocultural, entretanto, eles formam um grupo bastante heterogêneo. Chegam à escola com diversidade de conhecimentos empíricos adquiridos ao longo da história de vida.

Percebemos que o contexto vivenciado em sala de aula por educadores e educandos é bem peculiar neste segmento de ensino, que exige uma ação didática que intervenha na realidade dos educandos e envolve dificuldades relacionadas à aprendizagem, às relações interpessoais, à auto-estima e à adaptação ao contexto de sala de aula.

Consideramos significativa uma descrição sobre quem são os sujeitos da investigação, no intuito de oferecer novos conhecimentos sobre o contexto sócio-econômico de suas vidas.

Os sujeitos que participam da pesquisa são atores que têm como palco social o cotidiano de suas vidas onde se desenvolve a árdua luta pela sobrevivência. São mulheres trabalhadoras e homens trabalhadores cujas histórias de vidas são marcadas pelas diversas tentativas de superação do estigma do analfabetismo. Elas e eles, porém, acreditam nas possibilidades de superação desse rótulo e lutam pela concretização do sonho de domínio da leitura e da escrita. Nesse sentido, Freire e Guimarães (2000, p. 87) afirmam:

... ninguém aprende individualmente apenas. Quer dizer nos somos seres sócio-históricos, ou seres histórico-sociais e culturais, e que por isso mesmo, o nosso aprendizado se dá na prática geral da qual fazemos parte, na prática social.

Os participantes da investigação têm uma história escolar permeada por idas e vindas às escolas na busca de continuarem seu processo de escolarização. Entre esses, dez são do sexo feminino e concentram-se numa faixa etária entre 18 e 60 anos. Das mulheres, quatro são responsáveis pela sobrevivência da família. Profissionalmente, estão ocupando os seguintes espaços: uma é costureira e faz facção em casa, uma é babá, uma é vendedora de peças íntima, outra trabalha como doméstica. As demais não têm atividade remunerada, se ocupam das inúmeras tarefas necessárias aos cuidados da família e do lar.

Os sete homens entrevistados encontram-se numa faixa etária entre 14 e 46 anos, sendo um motorista, um pedreiro, um montador, um lavador de carro, um zelador, um vigia e um mestre de obra. Todos são responsáveis pelo sustento ou ajudam na renda familiar, exercem profissões que não exigem escolaridade. O montador, o vigia, o zelador e o motorista são os únicos que tem carteira assinada, os demais sobrevivem de trabalhos informais. Na década de 1980, quando um dos entrevistados começou a trabalhar, não havia exigência de escolaridade para o exercício da profissão de motorista.

Sobre as péssimas condições de trabalho dos educandos e educadores da EJA ressaltamos o que diz Oliveira:

As condições precárias em que se movem para realizar o seu trabalho e a segregação a que são submetidos "fazem com que os personagens da escola noturna se vejam e sejam vistos como sub-sujeitos" (Neves, 1992, p. 70). No entanto, ignoramos talvez as verdadeiras razões que os levam a assumir a EJA como uma opção de trabalho, ou como um "bico", como vem sendo comumente caracterizada a atuação do professor no ensino noturno.

Entre os dezessete educandos que participaram da pesquisa seis nasceram em Fortaleza, três na região metropolitana: Caucaia, Maranguape e Pacajus; sete nasceram em cidades do interior do Ceará, são elas Palmacia, Quixadá, Morada Nova, Canindé, Ipu, Graça e Redenção, só



vindo morar em Fortaleza porque se casaram, fato que intensificou a luta por melhorias condições de sobrevivência. De Brasiléia, estado do Acre, veio um dos educandos, em busca de trabalho.

Os atores sociais envolvidos na pesquisa convivem cotidianamente com difíceis condições de sobrevivência, as quais são inerentes à sociedade de classes e, em parte, evidenciam-se, também, como consequências da falta de políticas públicas de inclusão social que propiciem melhores condições de trabalho e de vida a classe trabalhadora.

A EJA é uma modalidade de ensino que tem um público de diferentes faixas etárias diferenciando-se do ensino regular, Soares (2002, p.77), ao refletir sobre essa questão lembra que:

O importante a se considerar é que os alunos da EJA são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência (...). Para eles, foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para um retorno nem sempre tardio à busca pelo direito ao saber.

Quando jovens e adultos retornam a EJA trazem consigo lembranças, conhecimentos e marcas de experiências de sala de aula que muitas vezes podem ter sido frustrantes. Sendo assim, é necessário um trabalho pedagógico que possibilite a integração destes ao contexto da escola e da sala de aula o que propiciará um processo ensino aprendizagem significativo e consequentemente envolvimento cognitivo, afetivo e social no grupo.

No Ensino Fundamental diurno, considerado sistema regular, registra-se atitudes consideradas como atos de indisciplina e altos índices de repetência escolar. Professores, coordenação pedagógica e direção têm demonstrado dificuldades de intervenção pedagógica neste contexto. A alternativa tem sido transferir esses educandos para a EJA ampliando, assim, seu público e trazendo, consequentemente, mais especificidades para as salas de aula. MAYER contribui com esta discussão chama atenção para o fato de que:

Adolescentes têm visto na EJA, a oportunidade para “acelerar” seus estudos e a escola a possibilidade de livrar-se de alunos indisciplinados. Como consequência tem uma confusão quanto aos objetivos e finalidades da EJA, que passa a ser vista, exclusivamente, como uma forma de “acelerar”, de corrigir a “defasagem idade-série” dos/ das adolescentes. (MAYER, 2007, p 2).

Nossa pesquisa constatou a participação de adolescentes nas salas de EJA e freqüente incompreensão de seus educadores e colegas de sala.. Segundo Bossa a fase da adolescência e da juventude é permeada por uma série de transformações que influencia de forma direta ou indireta o processo de construção de sua identidade. Neste sentido destaca:

A adolescência é uma fase singular da vida devido à ocorrência simultânea de um conjunto de mudanças evolutivas na maturação física, no ajustamento psicológico e nas relações sociais. A adolescência, em geral, também é considerado um período crítico no que se refere à sexualidade e envolve os aspectos biológicos, socioculturais e psicológicos do desenvolvimento. (BOSSA, 1998, p. 227).

Os educandos adultos já vêm para a escola ocupando assim uma postura bem diferenciada em relação aos adolescentes segundo Piconez:



Assim, qualquer papel de transmissão que se queira atribuir à escola deve, antes de tudo, remeter-se à complexa tarefa de aprendizagem, baseada na perspectiva de uma reconstrução do conhecimento já elaborado. Isso abre a possibilidade de a escola reconhecer efetivamente o aluno adulto como sujeito da (re) construção do conhecimento. E não se pode absolutamente falar em autonomia da escola e de aluno, sem que tal condição esteja dada. (PICONEZ, 2002, p 50).

A população escolar jovem em defasagem de idade e série é elevada. São jovens provenientes das camadas populares que sofrem diretamente as consequências de um ensino de baixa qualidade, do contexto social marcado pelo desemprego e pela violência. Os efeitos dessa realidade muitas vezes influenciam as atitudes dos educandos em sala de aula, manifestando-se em diferentes linguagens: oral, gestual, chegando à agressão física. Há tendência à mortalidade precoce, em virtude do uso de drogas e do envolvimento com *gangs*. A limitada possibilidade de acesso à arte, ao lazer e aos bens e serviços pelos educandos da EJA, contribui para diminuir as chances de inclusão social.

OLIVEIRA (1989), apud RIBEIRO (2001, p.21) lembra:

A exclusão da escola coloca os alunos em situação de desconforto pessoal devido a aspectos de natureza mais afetiva que podem também influenciar a aprendizagem. Os alunos têm vergonha de freqüentar a escola depois de adultos, muitas vezes pensam que serão únicos adultos em classes de crianças e por isso sentem-se humilhados, têm insegurança quanto a sua própria capacidade para aprender.

PEREIRA (2007), analisando trabalho de MELLO (1997, p. 43) sobre as características do público de EJA, afirma que a imagem que os educandos tem da escola reflete a imagem que têm de si próprios, o que na maioria das vezes contribui para reprodução de experiências fracassadas.

A imagem que os educandos têm da escola tem muito a ver com a imagem que têm de si mesmos dentro dela. Experiências passadas de fracasso de e exclusão normalmente produzem nos jovens e adultos uma auto-estima negativa. Nos mais velhos essa baixa auto-estima traduz em timidez, insegurança, bloqueios. Nos mais jovens, é comum que a baixa auto-estima se expresse pela indisciplina e a auto-affirmação negativa (“se não posso ser reconhecido por minhas qualidades, serei reconhecido por meus defeitos”). Em qualquer dos casos, será fundamental que o educador ajude os educandos a reconstruir sua imagem da escola, das aprendizagens escolares e de si próprios.(PEREIRA, 2007, p 41)

Jovens e Os adultos quando retornam à escola já estão conscientes de que a educação é um direito (como estabelece a Constituição de 1988, em seu Art.205) e dever do Estado. Oferecer escola pública de qualidade que resgate a dignidade dos educandos para que possam buscar seus direitos é questão fundamental na formação de identidade da classe trabalhadora, enquanto sujeitos de direitos. Nesse sentido Arroyo afirma:

Os jovens e adultos sempre que voltam para a escola, voltam pensando em outros direitos: o direito ao trabalho, o direito à dignidade, o direito há futuro um pouco mais amplo, o direito a terra, o direito à sua identidade negra ou indígena. Esse traço é muito importante, a educação de jovens e adultos nunca aparece como direito isolado, sempre vem acompanhada de lutas por outros direitos. (ARROYO, 2006, p 29)



A presente investigação confirma diagnósticos já realizados que caracterizam os educandos de EJA como sujeitos que lutam pela permanência na escola e apresentam muitas dificuldades de sobrevivências, intensificadas no contexto da sociedade globalizada, mesmo diante da execução de programas sociais do Governo Federal que objetivam ampliar as alternativas de inclusão social.

Os estudos de Gadotti explicitam a situação dos educandos de EJA::

Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego,etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. O desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida comprometem o processo de alfabetização dos jovens e dos adultos. (2008, p. 31).

Embora a pesquisa que possibilitou este artigo esteja em fase de conclusão, constata-se que a EJA é uma área de estudos bastante peculiar e que os educadores que atuam nessa modalidade de ensino necessitam/carecem de uma formação político-pedagógica específica para compreenderem e atuarem no contexto político, sociocultural, econômico e cognitivo dos educandos. É necessário o comprometimento com ações pedagógica que contribuam para a evolução dos educandos quanto à aprendizagem dos diversos saberes que a sociedade exige. A intervenção consciente nas políticas educacionais e sociais possibilita melhoria nas condições de sobrevivência dos sujeitos da EJA.

Referências

- ARROYO, Miguel. Formar Educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leônio (org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica SECAD - MEC/ UNECO, 2006.
- BOSSA, Nádia A. **O normal e o patológico na adolescência**. In: OLIVEIRA; V. B. de; BOSSA, N. A. (Orgs.). Avaliação psicopedagógica do adolescente. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1998, [Cap. 9, p. 211-285].
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história – II**, São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E.(Orgs.) **Educação de Jovens e adultos:teoria, prática e proposta**. 10 ed. São Paulo:Cortez:Instituto Paulo Freire, 2008.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2000**. Brasília, DF: IBGE, 2000. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2004/suplemento_educacao/default.shtml Acesso em: 10/08/2008.
- MAYER, Isabel Santos. **Idade para EJA**. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br>. Acesso em 22/08/07.
- MINAYO. Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social**, 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- OLIVEIRA, Edna Castro de. **Sujeitos-professores da EJA: visões de si mesmos em diferentes contextos e práticas**. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/eja/>. Acesso em 04/09/08.
- PEREIRA, Nívea da Silva. **Alfabetização na terceira idade: aprendizagens construídas**. Fortaleza. UECE, 2007.



PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação escolar de jovens e adultos.** Campinas, SP: Papirus, 2002 – “Coleção Papirus Educação”.

RIBEIRO,V. M.(Org.).**Educação de jovens e adultos: novos leitores e novas leituras.**Campinas:Ação Educativa – Mercado de Letras,2001.

SOARES, Leônicio José Gomes.**Educação de jovens e adultos.** Rio de Janeiro: DP&A,





GEOGRAFIA TRADICIONAL: O DECLÍNIO NA CONTEMPORANEIDADE

Maria Paula de Melo PEREIRA

Bolsista de IC/Propesq

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

A Geografia [...] oferece instrumentos essenciais para compreensão e intervenção na realidade social. Por meio dela podemos compreender como diferentes sociedades interagem com a natureza na construção de seu espaço, as singularidades do lugar em que vivemos, o que o diferencia e o aproxima de outros lugares e, assim, adquirirmos uma consciência maior dos vínculos afetivos e de identidade que estabelecemos com ele. Também podemos conhecer as múltiplas relações de um lugar com outros lugares, distantes no tempo e no espaço, e perceber as marcas do passado no presente.

(PCN's, 1997, p. 66)

A partir da temática Evolução Histórica do Pensamento Geográfico, o presente trabalho objetiva investigar as implicações do contexto político-econômico-social da Contemporaneidade na produção dos saberes geográficos. O objeto de estudo da respectiva pesquisa se remete aos fatores que contribuíram para o declínio da Geografia Tradicional na Contemporaneidade. A metodologia primará pela pesquisa bibliográfica com base em Rodrigues (2008). O trabalho será tessido da seguinte maneira: inicialmente teremos uma discussão intitulada *A Pré-história da Geografia: fase da dispersão dos conhecimentos geográficos*; em seguida, *A sistematização da ciência geográfica; Fatores que contribuíram para o declínio da Geografia Clássica* e, por último, *Tecendo considerações*, que discorrerá sobre o entendimento, bem como os apreços que ficam do presente artigo.

A Pré-história da Geografia: fase da dispersão dos conhecimentos geográficos

A Geografia está presente desde princípio da existência humana. Por ser nômade, o homem necessitava obter informações que viabilizassem a sua subsistência. As experiências adquiridas no transcorrer de suas locomoções eram armazenadas mentalmente e repassadas de forma verbal para os seus descendentes. Porém, com o passar do tempo, surge a necessidade de retê-las. Esta retenção se deu por meio de registros escritos – cartográficos –, que apresentavam características naturais pertinentes ao meio em que viviam.

O conhecimento geográfico surge nos primórdios da humanidade, desde o momento em que, vivendo em pequenos grupos, o homem se deslocava em busca de meios de subsistência, em atividades de caça, pesca e coleta e, também, para reconhecimento, defesa e conquista de território. (RODRIGUES, 2008, p. 35).

No entanto, ao assumir um modo de vida sedentário, o homem começou a modificar a natureza existente ao seu redor, construindo e delimitando seu próprio espaço geográfico.



Com o avanço das civilizações e a expansão comercial e política, a elaboração de mapas tornou-se indispensável, uma vez que descreveriam locais e povos que eram de suma importância para o crescimento econômico da época.

É válido ressaltar que a sistematização da Geografia proporcionara o conhecimento da extensão territorial e, por conseguinte, contribuiria para as comparações empíricas entre as localidades que foram descobertas.

A sistematização da ciência geográfica

O novo cenário mundial entre os séculos XV e XVIII, fez surgir novas concepções humanas, sociais, científicas e filosóficas que contribuíram diretamente para a sistematização da Geografia, ou seja, contribuíram para seu reconhecimento como ciência, para uma melhor compreensão do homem em seu contexto histórico e geográfico.

A sistematização do conhecimento geográfico não ocorreu ao acaso. Sucederam acontecimentos que desencadearam mudanças quanto ao conceito de Geografia, onde, dentre estes, podemos destacar o advento do processo de industrialização.

Nesse novo contexto social surgiu a necessidade de se conhecer melhor o planeta quanto à sua dimensão territorial, que contribuiu para a delimitação do espaço geográfico mundial. Por conseguinte, fez-se necessário arquivar as informações territoriais obtidas por meios de viagens marítimas. Em suma, foi esse acervo de dados que possibilitou aos geógrafos da época, provas empíricas que contribuíram para estudos comparativos dos lugares ora descobertos, sendo pertinente salientar que também desencadeou a fundação das sociedades geográficas.

Entretanto, estes estudiosos necessitavam aprimorar as representações do espaço geográfico existentes na época, para viabilizar uma melhor compreensão das respectivas representações a aqueles que necessitassem explorar lugares a eles desconhecidos. Nessa perspectiva o aprimoramento das técnicas cartográficas contribuiu para o desenvolvimento econômico e político dos países desenvolvidos – Escolas de Navegação.

Essa influência do contexto social vigente naquela época acarretou mudanças em conceitos filosóficos, científicos e religiosos da Geografia que colaboraram para seu processo de sistematização, bem como rompeu com a vertente religiosa – Feudalismo – a ênfase no meio científico para a compreensão de mundo.

o início do século XIX, o conjunto de pressupostos históricos da sistematização da Geografia já havia ocorrido: a Terra estava conhecida; a Europa articulava um espaço de relações econômicas mundiais; havia informações dos lugares mais variados da superfície terrestre, bem como representações do Globo, devido ao uso cada vez maior de mapas; a fé na razão humana, colocada pela Filosofia e pela Ciência possibilitava a explicação racional dos fenômenos da realidade; e as ciências naturais já tinham elaborado um conjunto de conceitos e teorias, do qual a Geografia se utilizaria para formular seu método. (MORAIS, citado por RODRIGUES, 2008, p. 65).

Alexander Von Humboldt e Karl Ritter foram dois personagens que se destacaram no processo de sistematização da Geografia. Esse primeiro fundamentava suas teorias em dados científicos da terra de forma sistemática, estabelecendo relação de causa e efeito – Princípio da Casualidade; o segundo baseava seus estudos em informações pré-existentes, ou seja, utilizava-se das pesquisas de outros estudiosos do assunto. Porém, torna-se necessário destacar que estabelecia relação das respectivas informações com o contexto social do homem em seu habitat.

No que diz respeito ao Humboldt, pode-se ressaltar que intencionava uma ciência integradora, isto é, primava por um estudo que refletisse a harmonia e a inter-relação dos diversos fenômenos naturais. Para esse estudioso a paisagem resultava da interação de vários



acontecimentos. Humboldt primou por estudar toda a superfície terrestre, sem preocupação com o ser humano partir, partindo sempre da parte para o todo.

Quanto a Karl Ritter, foi o primeiro a ensinar a Geografia em um curso regular na universidade de Berlim, passando a ficar conhecido a partir do contato com ciências cujo desenvolvimento deve andar associadas. Foi o precursor do método comparativo em Geografia, primando pelo regionalismo e o antropocentrismo.

Outras teorias e denominações de Geografia surgiram posteriormente, mas estes dois pensadores foram os que se destacaram com concepções que norteariam as subsequentes.

A partir de Humboldt e Ritter, ficou estabelecida a Geografia como ciência descritiva, empírica, indutiva e de síntese, pautada na observação. As contribuições de ambos foram de grande relevância para conferir caráter científico à Geografia e a inserção acadêmica. (RODRIGUES, 2008, p. 71).

Fatores que contribuíram para o declínio da Geografia Clássica

Os novos conceitos concernentes à Geografia Moderna, assim como os interesses capitalistas das grandes potências européias contribuíram para o declínio da Geografia Tradicional. Com um novo modelo de sociedade mundial, países europeus e asiáticos confrontam-se entre si, medindo forças e interesses econômicos, que os colocariam em posição privilegiada diante dos menos competitivos. Assim, a Geografia alcança um patamar de destaque mundial, dada a sua especificidade e importância no novo contexto econômico que se consolidara com a participação do estado e das empresas monopolistas.

No contexto econômico ocorreu a mudança do capitalismo concorrencial para o monopolista, que trouxe como consequência o capitalismo financeiro, proporcionando grandes vantagens às empresas do mercado mundial lideradas pelos Estados Unidos.

Em 1929 ocorreu uma crise na Bolsa de Valores de Nova Iorque, causada pela superprodução mundial, onde foi necessária a interferência do Estado na economia para que houvesse a estabilização da economia.

Após o fim da Segunda Guerra Mundial, também aconteceu uma crise que desencadeou no planejamento do Fundo Monetário Internacional (FMI) e no Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) mais conhecido como Banco Mundial. A partir daí a economia capitalista foi estabilizada e ficou acordado que o dólar se tornaria a principal moeda mundial. Assim, em 1950 as empresas monopolistas começaram a instalarem filiais. Em consequência, esses países passaram de fornecedores para produtores e até exportadores de produtos industrializados.

As grandes potências (EUA e URSS) precisavam de informações consistentes para melhor explorar o capitalismo, como também necessitavam de uma melhor ordenação de seus investimentos em países em desenvolvimento. Esta necessidade de planejamento econômico das respectivas potências mundiais proporcionou a valorização de profissionais que detinham informações geográficas. Estes geógrafos por sua vez, passaram a estar mais presente nas ações dos órgãos governamentais para auxiliarem no reordenamento das cidades após as guerras que se sucederam.

Nesse contexto, tornou-se necessário o conhecimento das mudanças que estavam acontecendo no campo, na cidade e na indústria. As grandes empresas e os grandes conglomerados buscavam uma melhor área de atuação, pois era necessário ter uma avaliação da terra ou território. Essas mudanças econômicas atingiram não só a cidade, mas o campo, com a difusão da energia elétrica, a propagação do rádio e da televisão.

Com esse pensamento, vimos que as transformações políticas, econômicas, sociais, científicas e tecnológicas desencadearam uma grande crise na Geografia Tradicional, pois não mais conseguia explicar questões corriqueiras e simples com as técnicas e os conhecimentos que



detinham, ficando evidente que os fundamentos positivistas estavam ultrapassados. Sendo assim, os geógrafos passam a buscar novos meios para se atualizar e formar uma “Nova Geografia”.

Os movimentos de renovação da Geografia surgem na metade do século XX, e vai propor a reflexão sobre os fundamentos científicos e filosóficos para uma nova compreensão, surgindo às correntes da Geografia Teórico-Quantitativa, da Geografia da Percepção e do Comportamento, da Geografia Ecológica e da Geografia Crítica ou Radical.

Os defensores da Geografia Teórico-Quantitativa propõem um estudo que evidencie o planejamento para uma Geografia Aplicada e Instrumental, trocando a observação direta pelo empirismo abstrato fornecido pela estatística. Essa geografia por sua vez, foi utilizada pelo Estado como forma de dominar e intervir na realidade, ou seja, transformando a ideologia da sociedade.

A Geografia da Percepção caracteriza-se por explicar como o ser humano percebe o “lugar”, propondo o estudo do espaço a partir do ambiente vivenciado pelo homem e suas relações com o meio. A mesma coloca em evidência a “*fenomenologia*” – relação entre o homem e o ambiente, isto é, na visão fenomenológica a produção da consciência está ligada aos interesses subjetivos de cada sujeito. Esse estudo, atualmente, tem sido muito praticado no que diz respeito à qualidade ambiental; às representações do mundo; à percepção ambiental e ao planejamento.

Outra Geografia que se destaca é a Geografia Ecológica que busca entender a relação homem-natureza. Apesar de no capitalismo a natureza ser vista apenas como uma fonte de exploração, na década de 1970 o enfoque muda para uma maior consciência em relação ao desenvolvimento sustentável do meio ambiente, pois se observa que o crescimento econômico mundial tem sido acompanhado pela degradação do meio ambiente, da fome e pobreza.

Por fim, a Geografia Crítica ou Radical defende que para explicar o mundo é necessário transformá-lo, e essa transformação se dá através da política. Ela ainda reúne vários grupos e todos assumem uma perspectiva de mudança de ordem social, uma Geografia Solidária que tem como base teórica-metodológico a Dialética Materialista.

Tecendo Considerações

No mundo atual configura-se uma nova organização espacial geográfica de produção e de consumo, novos conflitos eclodem e muitos deles terminam por afetar, de certo modo, todos os países no que concerne às relações de poder e aos novos desafios à humanidade. Nessa perspectiva, ressurge a Geografia com sua contribuição para o conhecimento desse novo mundo, que se apresenta de forma mais complexa, em virtude das repentinhas transformações.

A pesquisa que objetivou investigar as implicações do contexto político-econômico-social da Contemporaneidade na produção dos saberes geográficos, conduziu ao conhecimento de que os interesses capitalistas das grandes potências européias contribuíram para o declínio da Geografia Tradicional na Contemporaneidade.

Toda evolução ocorrida no cenário mundial impulsionou ampliações no campo de estudo da Geografia, visto que a Geografia Tradicional ou Clássica não atendia mais aos interesses do contexto atual. Como afirma Rodrigues (2008), “A Geografia Tradicional, com métodos e técnicas, não dava mais conta da descrição, representação e explicação dos fenômenos da superfície terrestre”.

Em linhas gerais, com o avanço econômico, coube aos geógrafos desenvolver estratégias de planejamento para as regiões, como por exemplo, oferecer condições para as filiais das empresas multinacionais nos países em desenvolvimento se instalarem com vias de crescimento.

É pertinente ressaltar que o aumento da população, decorrente da migração rural-urbana necessitava de um planejamento das cidades, de uma remodelação para evitar um crescimento desordenado. A transformação do espaço natural de modo organizado constituía-se em uma



necessidade. Entretanto, apesar dessa preocupação com a reestruturação do espaço nos países subdesenvolvidos, dado seus aspectos peculiares e visões distintas de reorganizar sua estrutura ao modo de vida urbana, muitos problemas eclodiram, dentre eles, o desordenado crescimento da cidade e população.

Historicamente, a ocupação do solo conduziu a população mais pobre para a periferia. Isso correu por conta do planejamento urbano, que em geral, não priorizou a questão da habitação para as camadas mais pobres.

Em suma, é notório que a Geografia Tradicional, fundamentada na filosofia positivista não atendia mais as necessidades vigentes. Assim, repousaram sobre os geógrafos uma reflexão sobre a própria natureza da Geografia rumo à reformulação dos conceitos científicos e filosóficos em busca de novos caminhos para serem trilhados, por exemplo, as novas técnicas e uma nova linguagem que atendessem ao planejamento do estado-capital. Nesse âmbito, a relação espaço-economia-sociedade fazia-se necessária.

O que se percebe é que os saberes geográficos, ao longo dos tempos, foram sendo aprimorados dada a necessidade do contexto. Assim, estudiosos desenvolviam suas teorias; com o passar do tempo, novos conceitos surgiam para resignificar às concepções existentes.

Referências

- ANDRADE, Manuel Correia de. **Uma geografia para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1994.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- COSGROVE, Denis; JACKSON, Peter. **Novos rumos da Geografia cultural**. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Org.). *Geografia cultural – um século (2)*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2000.
- GOMES, Rita de Cássia da C. **A geografia enquanto conhecimento científico**. In: FELIPE, J. Lacerda; GOMES, Rita de Cássia da C. *Rio Grande do Norte e outras geografias*. Natal: UFRN/CCHLA, 1994.
- RODRIGUES, Auro de Jesus. **Geografia: introdução à ciência geográfica**. São Paulo: Avercamp, 2008.
- CARLOS, Ana Fani. **Reflexões sobre o espaço geográfico**. São Paulo: [s.n], 1979. Tese (Mestrado em Geografia), USP.

**CONSTRUIR COMPETÊNCIAS: COMPREENDER O PROCESSO SAÚDE-DOENÇA E
INTERVIR JUNTO À INTERSETORIALIDADE**

Maria Priscilla Cibelle Ferreira SILVA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

A chamada ‘Constituição Cidadã’ foi um marco fundamental na redefinição das prioridades da política do Estado na área da saúde pública. Em seu artigo 196, a saúde é descrita como um direito de todos e dever do Estado, “garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem a redução do risco de doenças e de outros agravos e ao acesso universal às ações e serviços para a sua promoção, proteção e recuperação”. (SCOREL, NASCIMENTO e EDLER; 2005:80).

Assim, os serviços de saúde se desenvolvem por meios de políticas públicas materializadas num modelo assistencial que busca a efetivação dos princípios preconizados pelo Sistema Único de Saúde (SUS), Universalidade, Equidade e Integralidade. Desse modo, grandes são os desafios para redução dos riscos de doenças e outros agravos, bem como a promoção de ações que proporcione melhoria na qualidade de vida da população.

Dentro desse contexto, considerar a dinamicidade presente nos serviços de saúde, mediante as necessidades apresentadas e as práticas realizadas, desperta nos para uma reflexão crítica sobre o trabalho em saúde, a construção de novos conhecimentos e o desenvolvimento de novas práticas, para assim, fazer valer a Oitava Constituição do Brasil, que revela a população, a saúde como direito de todos e dever do Estado.

Diante disso, propor qualidade de vida, é colocar a disposição do usuário o conhecimento existente e necessário, principalmente no que se refere à compreensão sobre o processo saúde-doença, como um processo influenciado por valores, determinações políticas, econômicas e sociais, o emprego de tecnologias suficientes e satisfatórias, no sentido de atender as reais necessidades apresentadas pelo mesmo, seja em toda e/ou em qualquer nível de complexidade. Lembrando que, se faz necessário o envolvimento de outros profissionais no sentido de propor equipe, consciente e condizente com um único objetivo, proporcionar qualidade de vida, consequentemente bem-estar que vai além da ausência de doença.

Assim, o pensar-fazer implica todo o direcionamento das ações, destacando a cumplicidade dos atores sociais envolvidos como instrumento para efetivação de vínculos, tomadas de decisões e principalmente, para elaboração de intervenções eficientes e eficazes que visualize o indivíduo como um todo, no que se refere as suas particularidades e coletividade. Pois,

Integrar ações preventivas, promocionais e assistenciais; integrar profissionais em equipes interdisciplinar e multiprofissional para uma compreensão mais abrangente dos problemas de saúde e intervenções mais efetivas; integrar partes de um organismo vivo, dilacerado e objetivizado pelo olhar reducionista da biomedicina, e reconhecer nele um sujeito, um semelhante a mim mesmo; (...) implica a assimilação do princípio da integralidade em prol da reorientação do modelo assistencial. (ALVES, 2005:43).



Dessa forma, e entendendo a importância de se processar cotidianamente o exercício da educação em saúde, associada aos diversos setores que compõem a sociedade, bem como a elaboração/planejamento de estratégias para intervir no processo saúde-doença da população, propondo uma atenção que preconiza qualidade de vida, mediante ações de prevenção, promoção e reabilitação nos encontros entre os profissionais e os usuários, objetivou-se a construção de um artigo que desperte para a formação da força de trabalho em saúde capaz de desenvolver habilidades e competências para a intersetorialidade, com um novo olhar sobre o processo saúde-doença dos sujeitos, bem como das práticas a eles direcionados.

Para tanto, parte-se de um estudo bibliográfico referendando autores como, Alves que apresenta um modelo de educação em saúde com vistas à integralidade da atenção e a reorientação do modelo assistencial, Ceccim que analisa o trabalho, educação e formação na integralidade do cuidado e a educação permanente em saúde, Cecilio e Merhy que discute a importância da rede para efetivação de uma assistência integral, Escorel, Nascimento e Edler que faz um relato histórico sobre a origem da Reforma Sanitária e do SUS, Mattos que analisa a integralidade, bem como o seu modo de organizar os serviços, Silva e Egry que relata a importância de se trabalhar na educação a formação de competências para intervenções conscientes e resolutivas.

Dessa forma, é fundamental a proposição de conhecer para intervir, ampliando a concepção de saúde com enfoque primário na formação da força de trabalho e em seguida nas ações, na prática dos serviços, tendo em vista uma assistência integral que visualize a intersetorialidade como um instrumento para enriquecer a complexidade da promoção, prevenção e cura.

Cenário e a importância da construção de competências

A educação em saúde constitui um conjunto de saberes e práticas orientados para a prevenção de doenças e promoção da saúde (...). Trata-se de um recurso por meio do qual o conhecimento cientificamente produzido no campo da saúde, intermediado pelos profissionais de saúde, atinge a vida cotidiana das pessoas, uma vez que a compreensão dos condicionantes do processo saúde-doença oferece subsídios para adoção de novos hábitos e condutas de saúde. (ALVES, 2005:43).

Isso porque, a compreensão que se tem hoje sobre o processo saúde-doença, é um entendimento que foge a toda relação de unicausalidade, de um reducionismo que perdurou por vários anos na saúde, em que um agente isoladamente seria o responsável pelo aparecimento de uma determinada doença.

Atualmente, essa definição foi erradicada, pela unificação de diversos fatores sociais e por diferentes influências das inúmeras ações dos sujeitos entre si e de sua relação com a sociedade, bem como, das manifestações sociais que perpassam as necessidades individuais e coletivas, embora em alguns momentos tenha uma intervenção reducionista, insatisfatória e inadequada para o problema apresentado.

Desse modo, orientar os profissionais para uma nova reorganização da prática é colocar de início, a importância da formação, no sentido de se construir competências para intervenções condizentes com as necessidades apresentadas, onde os formadores sejam sujeitos críticos e reflexivos, questionadores de um modelo assistencial que visualiza apenas a doença e não o modo de andar a vida desse indivíduo dentro do contexto social o qual está inserido. Então,

É imperativo que o processo de formação de (...) força de trabalho [da saúde] adote uma abordagem pedagógica diferenciada e práticas educativas



transformadoras, baseadas nos pilares teóricos do SUS, consubstanciados por seus princípios doutrinários e organizativos. (SILVA e EGRY, 2003:13).

É bom lembrar que, diante de toda essa formação, teoricamente é fácil defender a promoção a saúde com vistas à integralidade como um dos princípios norteadores do SUS, o difícil é materializar essa idéia na prática dos serviços, nas ações que integre o todo e que manifeste a efetivação da intersetorialidade e a interdisciplinaridade na assistência, pois, não existe uma receita pronta e acabada para a implementação dessa assistência, pelo contrário, há ferramentas que precisam ser consideradas, unificadas em um só objetivo, no intuito de visualizar os perfis epidemiológicos e sua transformação, tendo em vista que “a integralidade do cuidado só pode ser obtida em rede. (...) [e que] a ‘linha do cuidado’ pensada de forma plena, atravessa inúmeros serviços de saúde”. (CECILIO e MERHY, 2003:04).

Assim, avançar no processo de formação é tomar para si uma responsabilidade que não é de um ou de outro, mas de todos e para isso, a força de trabalho em saúde precisa estar atenta as diversas modificações/atualizações que circulam no âmbito da saúde. Nesse sentido, baseado em Bordenave, Silva e Egry relatam três abordagens pedagógicas para efetuar práticas educativas na formação dos futuros profissionais.

A abordagem pedagógica da transmissão de conhecimentos (...) no qual os conhecimentos externos são impressos por transmissão de conceitos, idéias e procedimentos recebidos e adotados por repetição. A pedagogia condicionista ou tecnicista, por considerar mais importante o aprender a “fazer” e não o aprender a “saber” (...). [e] A abordagem da problematização da realidade [que] procura superar a concepção do aluno receptor de informações ou reproduutor de técnicas, para dar lugar ao aluno construtor do seu conhecimento, a partir da reflexão sobre sua própria prática. (2003:14).

Dessa forma, é possível observar as diferentes maneiras de se produzir conhecimentos, uma que considera o aluno como uma tabula rasa, sem nada para oferecer no processo de aprendizagem, outra que prioriza a técnica na produtividade com vistas à lucratividade e uma terceira que problematiza a realidade, despertando para uma reflexão crítica sobre o que está executando. Nesse sentido, se faz necessário pensar em qual profissional queremos para desempenhar o papel de “cuidadores” na saúde.

Para melhor defender a autonomia dos sujeitos é preferível que ocupemos um lugar ativo nos serviços que nos propomos a assumir, problematizando as ações e produzindo conhecimento. Assim,

Precisamos abandonar (desaprender) o sujeito que somos (...) precisamos ser produção de subjetividade: todo o tempo abrindo fronteiras, desterritorializando grades de comportamento ou de gestão do processo de trabalho. Precisamos, portanto, também trabalhar no deslocamento dos padrões de subjetividade hegemônicos: deixar de ser os sujeitos que vimos sendo, por exemplo, que se encaixam em modelos prévios de ser profissional, de ser estudante, de ser paciente (confortáveis nas cenas clássicas e duras da clínica tradicional, mecanicista, biologicista, procedimento-centrada e medicalizadora). Se somos atores ativos das cenas de formação e trabalho (produtos e produtores das cenas, em ato), os eventos em cena nos produzem diferença, nos afetam, nos modificam, produzindo abalos em nosso “ser sujeito”, colocando-nos em permanente produção. O permanente é o aqui-e-agora, diante de problemas reais, pessoas reais e equipes reais. (CECCIM, 2005:167).



Então, devemos ser sujeitos em permanente construção, estando aberto para novos conhecimentos, novas práticas e condutas, desenvolvendo competências que irão ser determinantes para escolhas de projetos terapêuticos, medicalizante ou não, mas que de fato atenda ao objeto de discussão apresentado pela população. Assim, o modo de se produzir saúde não se restringe ao aparecimento de doenças, e por isso, não deve ser tratada apenas no combate a uma patologia, com técnicas biologicistas e medicalizadora, pelo contrário, devemos fazer a diferença, ir além de modelos tradicionais, ampliando o olhar sobre indivíduo, transformando-o em um ser que produz e se reproduz socialmente.

Nesse contexto, refletir saúde sugere um olhar mais ousado, valorizando a dinamicidade com que os fatos aparecem, conhecendo os indivíduos, suas crenças, comportamentos e as condições sociais em que vivem, envolvendo-os na escolha das ações e enfatizando sua participação para que seja possível sustentar e efetivar as ações de saúde. Assim, destaque para os profissionais que,

Por força de formação e habilitação profissional, devem estar aptos para o assistir individual, além de qualificados para a compreensão ampliada da promoção de saúde e para a prestação de práticas integradas de saúde coletiva. (...) [ressaltando ainda que,] todo processo educacional (...) [deve] ser capaz de desenvolver as condições para o trabalho em conjunto dos profissionais de saúde, valorizando a necessária multiprofissionalidade para a composição de uma atenção que se desloque do eixo – recortado e reduzido – corporativocentrado, para o eixo – plural e complexo – usuário-centrado. (CECCIM, 2005:259).

Diante disso, caracterizar uma profissão é colocar em evidência um núcleo de saberes e práticas com determinação e responsabilidade para a reprodução social, trabalhando a terapêutica como um projeto multiprofissional capaz de desenvolver uma clínica que corresponda à dedicação ao cuidar e ao interesse pela compreensão ampliada da promoção de saúde e da totalidade da assistência.

Desse modo, a idéia é compartilhar com outros profissionais a iniciativa de tratamentos que respondam pela condição de integralidade, com práticas inovadoras e resolutivas, tal como a permanência de uma preocupação constante com a qualificação dos profissionais envolvidos.

Nesse sentido, decidir evoluir, incorporando novos elementos a sua prática no serviço é condição indispensável para o aperfeiçoamento da atenção, principalmente em si tratando de realidades, em que a assistência torna-se insatisfatória, ineficiente e/ou pouco resolutiva, gerando desconforto, percebido e admitido, implorando por novas estratégias para anulação ou amenização dos problemas.

Por isso a importância, de se manter vigilante as transformações no mundo do saber, da ciência e das mudanças em sociedade, pois o que se pretende é “construir novos pactos de convivência e práticas, que aproximem os serviços de saúde dos conceitos da atenção integral, humanizada e de qualidade, da eqüidade e dos demais marcos dos processos de reforma do sistema brasileiro de saúde” (CECCIM, 2005:165).

Assim a complexidade fica ainda maior quando em situações concretas, os saberes tradicionais já não dão mais conta desse universo que se apresenta, em que o processo saúde-doença e o cuidado com a qualidade de vida, reaparecem como uma necessidade que só será compreendida por meio de uma clínica ampliada, que considera como real as manifestações observadas pelo sistema local de saúde, permeada por fatores sociais, econômicos e culturais que circundam e influenciam a produção e reprodução sociais dos envolvidos, revelando a necessidade de discutir em conjunto as práticas da atenção em saúde com aqueles que estão presentes no dia-a-dia e aqueles que pouco sabem da realidade propriamente dita, da



subjetividade dos sujeitos e dos modos como estes se relacionam entre si e com a sociedade. Ou seja,

As áreas, os intelectuais especialistas e os consultores trabalham com dados gerais que possibilitam identificar a existência dos problemas e sugerir sua explicação, mas não permitem compreender sua singularidade, sua vigência subjetiva, suas conexões de sentido local. O olhar, a escuta e o assessoramento que permitem compreender a especificidade da gênese de cada problema é necessariamente afetiva e local, portanto, é imprescindível que haja encontro entre intelectuais e consultorias docentes com a gestão de sistemas e serviços locais para a elaboração de estratégias adequadas ao enfrentamento efetivo dos problemas. (CECCIM, 2005: 164-165).

Nesse sentido, assistir uma pessoa ou o coletivo requer saber teórico e prático, habilidade, competência e integração de diversos fatores que em certo momento, o profissional deverá se portar de maneira que garanta o objetivo comum, a qualidade do serviço e da atenção direcionada a resolução dos problemas, já que o projeto se constrói pela união de diversos profissionais e de diversas áreas, no sentido de manter a totalidade do indivíduo e a integralidade da assistência. Portanto,

Na perspectiva da integralidade, não devemos reduzir um sujeito à doença que lhe provoca sofrimento. Ao contrário, manter a perspectiva da intersubjetividade significa que devemos levar em conta, além dos nossos conhecimentos sobre as doenças, o conhecimento (que não necessariamente temos) sobre os modos de andar a vida daqueles com quem interagimos nos serviços de saúde. Isso implica a busca de construir, a partir do diálogo com o outro, projetos terapêuticos individualizados. (MATTO, 2004:1415).

Enfim, a educação/formação de competências constante em saúde é algo prioritário para efetivação da saúde como direito de todos, sendo esta desenvolvida no sentido de materializar as ações de forma plena, com rigor científico dos profissionais qualificados e com desempenho inovador, responsável e resolutivo.

Considerações finais

Promover transformações no processo de formação da força de trabalho em saúde é um grande desafio, pois há uma necessidade de se manter atento as mudanças que acontecem no modo de viver das pessoas. Por isso, que as práticas motivadoras para a integralidade dos sujeitos devem ser emancipatórias, se apropriando de um modelo que visa à construção de um saber sobre o processo saúde-doença dos indivíduos e das diversas formas possíveis para intervenções.

Então, uma prática profissional crítica e reflexiva mediante uma problematização de seus atos/projetos terapêuticos, subentendem-se a construção de competências e habilidades para lidar com um processo dinâmico que está em constante desenvolvimento, e que de certa forma apresenta novas necessidades. Portanto, a organização das práticas deve avançar sempre, almejando a melhoria na qualidade de vida, promovendo uma atenção integral, equânime e universal, como propõe o Sistema Único de Saúde.

Desse modo, é preciso pensar em equipe, onde todos sejam co-participe desse processo inovador da assistência, trabalhando coletivamente em prol da promoção, prevenção e reabilitação, para que todos tenham suas necessidades supridas e/ou amenizadas. Lembrando que, o apoio e o fortalecimento das práticas acontecem por meio da coletividade, em que muitos são os profissionais envolvidos, e responsáveis por essa nova prática da assistência.



Assim, ou construímos equipes com uma visão ampliada sobre os novos conceitos de saúde ou colocaremos em risco a qualidade da assistência despendida aos usuários dos serviços, tendo em vista que, sozinhos, nunca seremos suficientemente capaz de dominar todo conhecimento, técnicas e/ou habilidades, bem como o que se requer em situações complexas de necessidades em direitos à saúde. Por isso, a importância da intersetorialidade, do compromisso com a assistência e do bem-estar da população.

Referencial bibliográfico

ALVES, V. S.; **Um modelo de educação em saúde para o Programa Saúde da Família:** pela integralidade da atenção e reorientação do modelo assistencial. Bahia: Instituto de Saúde Coletiva, Universidade Federal da Bahia (ISC/UFBA), v.9, n.16, p.39-52, set.2004/fev.2005.

CECCIM, R. B. **Educação Permanente em Saúde:** desafio ambicioso e necessário. Porto Alegre – RS, Interface - Comunic, Saúde, Educ, v.9, n.16, p.161-77, set.2004/fev.2005.

CECCIM, R. B. Equipe de Saúde: a Perspectiva *Entre-Disciplinar* na Produção dos Atos Terapêuticos. In: PINHEIRO, R; MATTOS, R. A. **Cuidado:** as fronteiras da integralidade. Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 2005:259-278.

CECILIO, L. C. de Oliveira; MERHY, E. Elias. **A integralidade do cuidado como eixo da gestão hospitalar.** Campinas: DMPS/FCM/Unicamp. Tese de doutorado, 2003.

ESCOREL, S.; NASCIMENTO, D. R. DO.; EDLER, F. C.; As Origens da Reforma Sanitária e do SUS. In.: **Saúde e Democracia:** História e Perspectivas do SUS. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005.

MATTOS, R. A, de. **A integralidade na prática** (ou sobre a prática da integralidade). Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 2004. p.1411-1416.

SILVA, C. C.; EGRY, E. Y.; **Constituição de competências para intervenção no processo saúde-doença da população:** desafio ao educador de enfermagem. Rev. Escola Enfermagem USP, São Paulo. 2003. p.11-16.



O PAPEL DA ED FÍSICA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO: OPINIÕES DOS DOCENTES DE ALEXANDRIA/RN

Maria Tereza de Sousa OLIVEIRA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

No decorrer do processo sócio histórico, a educação física tem se apropriado de caracteres diferentes, conforme os princípios políticos, econômicos e sociais da época, sofrendo alguns redimensionamentos na perspectiva de reconhecimento e legitimidade, sendo por alguns, bem aceita, enquanto por outros tolerada.

Neste aspecto o componente em questão apresenta suas raízes na Europa, respectivamente por volta do século XVIII e início do séc. XIX, na época caracterizada como ginástica. Em 1940, influenciada pelo método desportivo generalizado, o esporte aponta como conteúdo de ensino, ao passo que na década de 70 configura-se um desapontamento da psicomotricidade em busca da preparação de condutas motoras. Consecutivamente nos anos 80, tem início movimentos que buscam dar a educação física um novo itinerário, uma vez que os mesmos defendem as práticas corporais ou culturais. Período de 90 centra-se um olhar mais abrangente sobre a educação física escolar, passando a ser pensada de maneira mais condizente com os aparatos sócio-culturais dos alunos e da valorização das dimensões oferecidas pela cultura corporal (SOARES, 1996). Conceituada pelo Coletivo de Autores (1992, p. 62) como: “Temas ou formas de atividades, particularmente corporais [...]: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem”. Depois de inúmeras discussões, formulações e reformulações de legislações em 1996, foi criada pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) a lei 9394/96 que dentre outras regulamentações, tornou a educação física um componente curricular obrigatório na Escola.

Por tudo isso o objetivo do presente trabalho foi investigar se os professores das demais disciplinas curriculares compreendem o conhecimento da educação física como importante na formação do sujeito. Na expectativa de conter uma inquietação que acredo não ser só minha, mas de todo o corpo docente que discute os caminhos do referido componente nos últimos anos e ter uma análise do nível de valorização que é dado a essa disciplina, embora necessite de estudos mais aprofundados, é que resolvi desenvolver tal temática no município de Alexandria – RN, cidade do Alto Oeste Potiguar, o qual comporta aproximadamente 15 mil habitantes e nove instituições escolares, sendo que apenas sete, atendem aos critérios estabelecidos na presente pesquisa. Destas, três pertencem as instâncias municipais e quatro, as estaduais.

A realização deste trabalho aconteceu através de uma pesquisa descritiva que trabalha com o método qualitativo, por meio da descrição dos fatos (TRIVINOS & MOLINA NETO, 1999), com uma população de professores que atuam no ensino fundamental e médio das escolas públicas. A amostra será composta por 21 professores, que representam 37,5% dos profissionais da área, de ambos os性os, escolhidos de forma não probabilística intencional. O estudo teve como instrumento um roteiro de um questionário validado entre estudiosos da área através do método face e conteúdo, que se realizou a partir de uma conversa e explicação dos procedimentos para os indivíduos, logo depois de assinarem um termo de consentimento.

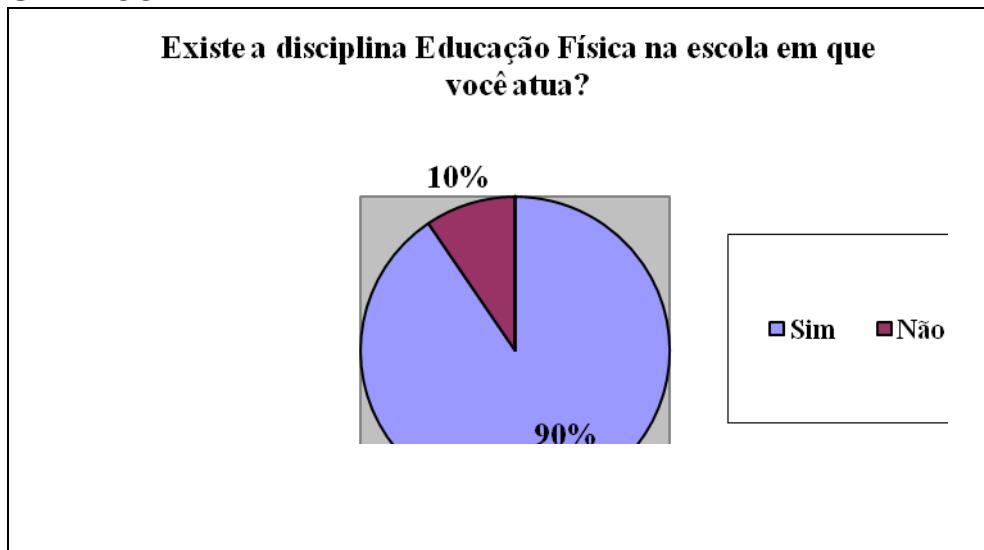
Importância da educação física na formação do sujeito segundo os docentes de Alexandria/RN.

- A educação física encontra-se associada à proposta pedagógica da escola



Ao indagar os professores da rede municipal e estadual de Alexandria/ RN, sobre a existência da educação física em sua instituição de intervenção, 90% destes afirmaram que a mesma existe na escola em que atuam, contra os 10% que confirmou em sua escola não existir a disciplina em questão, evidenciando assim uma contradição ao que os documentos que regem a educação pregam, a respeito da obrigatoriedade da referida disciplina no currículo escolar, isto é, a LDB, a portaria interministerial do MEC (Ministério da Educação) e os PCN, s, (Parâmetros Curriculares Nacionais), negando o direito e o acesso de conhecimentos inerentes ao corpo a uma parcela considerável de sujeitos. Todavia, a LDB em seu artigo 3º pontua “a Educação Física, integrada a proposta pedagógica da escola, como componente curricular da Educação Básica [...]”. (LDB, 2001, p. 22)

GRÁFICO 1



Fonte: Dados de pesquisa de campo realizada no município de Alexandria/ RN.

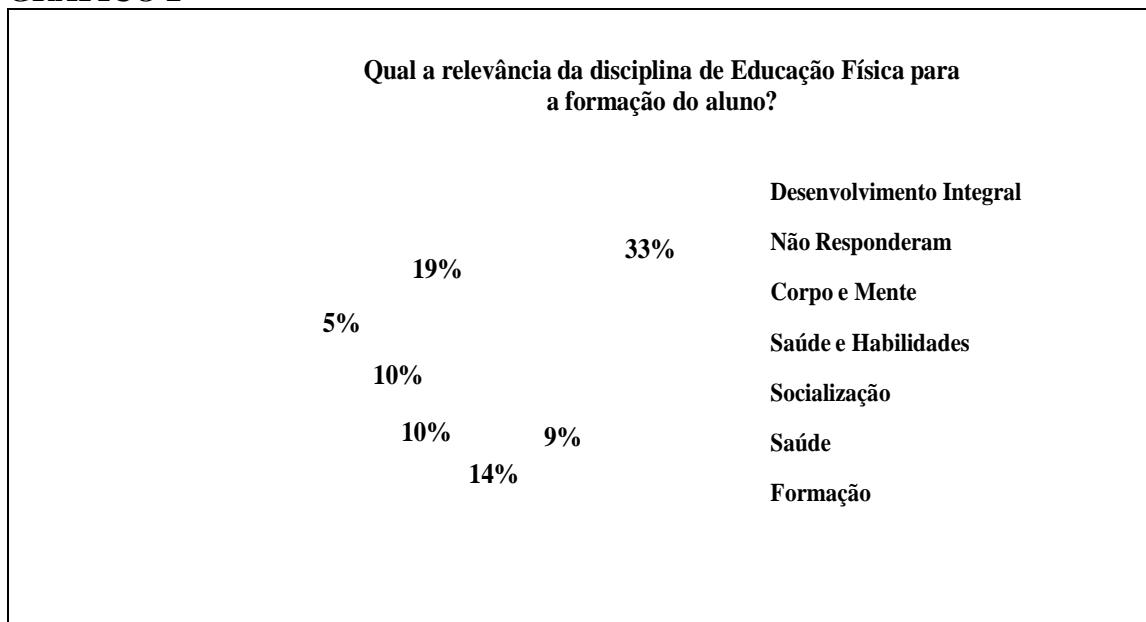
Diante dessa realidade, torna-se coerente que o preconceito uma vez contido nos pressupostos históricos ainda se faz presente com a educação física, ao saber que com as demais disciplinas do currículo o tratamento é diferente, sem a ostentação de desmerecer nenhum componente e sabendo que todos trazem sua importância, o que percebe-se com a realização deste estudo é que não existe nem o esforço de implementar a educação física nas escolas que ainda não a possuem, havendo a alegação de que falta professores capacitados na área. Ora, se as instâncias que se responsabilizam pela organização da educação providenciam professores nem que seja polivalente para lecionarem outra disciplina, porque não, se realmente há essa escassez de profissionais da área, providenciar professores de outras disciplinas, para o ensino da educação física? O que dá a entender é que a escola se mascara de uma teoria que anda distante da realidade prática, nos colocando a concordar que se ela continuar com essa exclusão de conhecimentos nunca iremos ter realmente uma educação voltada aos interesses dos principais protagonistas dela, os alunos, e nem descartar a possibilidade de atuar a partir de uma concepção de educação tradicional onde se faz ausente o acesso à abrangência e a diversidade, embora saibamos que algumas qualidades no indivíduo possam ser desenvolvidas dentro e fora da escola (GODOTTI, 1997).

- Importância da educação física



Visto isso, como disciplina legitimada pelos documentos que norteiam o currículo escolar, qual será a relevância da educação física para a formação do aluno, perante a opinião dos docentes de Alexandria?

GRÁFICO 2



Fonte: Dados do autor Pesquisa de campo no município de Alexandria/RN

Percebe-se que 32% dos profissionais disseram que sua relevância se dá, porque ela promove o desenvolvimento integral do sujeito, 10% não opinaram, 14% atribuíram a sua: “Importância: [...] ao desenvolvimento físico e mental” (sujeito 2), 10% a melhoria da saúde e das habilidades, 10% a promoção da socialização como diz (sujeito 16): “a educação física deve oferecer ao aluno um trabalho que contribua para a sua formação enquanto ser social, a boa integração do aluno no meio em que vive”. Apenas 5% afirmaram que a relevância da área se dá devido ao tratamento que ela faz a saúde e 19% optaram por atribuir tal respaldo a formação que ela concede ao sujeito, entendida aí como sinônimo de conscientização, promoção da cidadania, das múltiplas inteligências e etc., que não deixa de estar integrada ao conceito de formação integral, ou maneira de contemplar o indivíduo como um todo, isto é, em suas várias dimensões ao qual teve origem na “tradição racionalista ocidental que [...] fala confortavelmente da possibilidade de uma educação intelectual, por um lado, e de uma educação física ou corporal, por outro, quando não de uma terceira educação, a moral – expressão da razão [...]”.

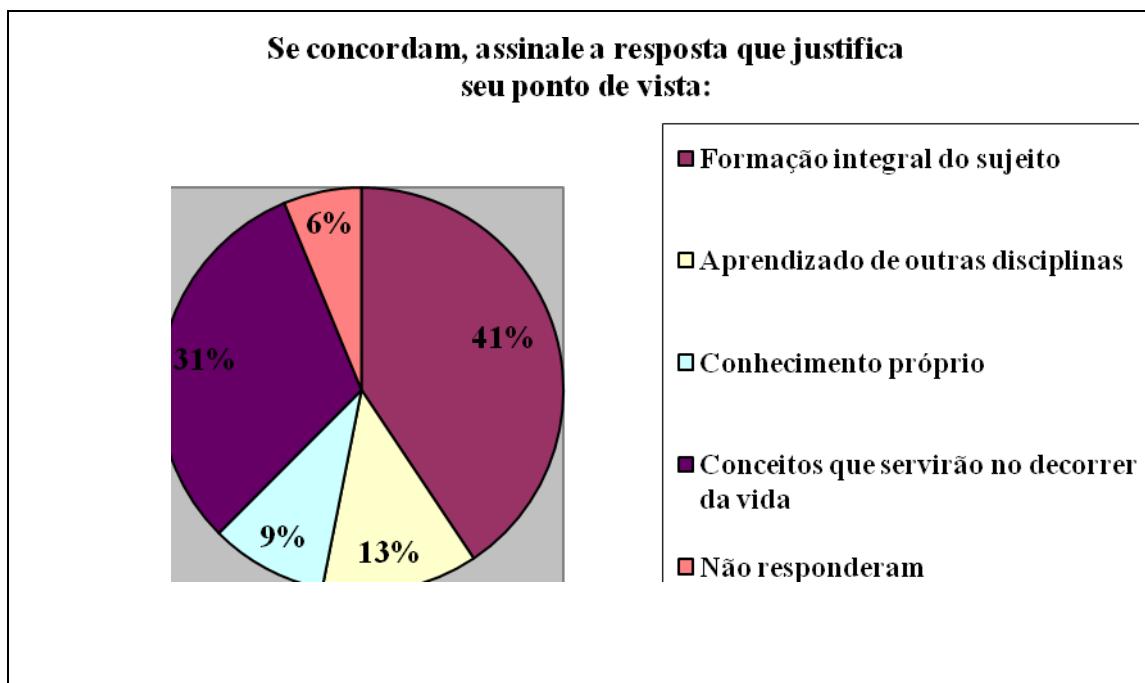
Essas educação teriam alvos, objetivos bem distintos: O espiritual ou mental (o intelecto), por um lado, e o corpóreo ou físico, por outro, resultando, ao somar todas, em educação integral. (BRACHT, 1999, p. 1). Esse pensamento também designa de uma relação linguagem/intelecto, onde o último é compreendido como sinônimo de consciência humana, desenvolvida no seio das experiências sociais e o primeiro é representado pelo gesto que por sua vez não pode se dissociar do segundo, pois se integraram, justificando a teoria de que a mente ou a consciência se desenvolve a partir da integração social e para que isso ocorra tem que haver movimento, expressão ou gesto, ou seja, a mente faz parte do corpo, sem ela seria impossível qualquer relação cultural ou fisiológica.

Nesta perspectiva, sabe-se que na atualidade, a promoção do desenvolvimento integral, como o próprio o nome diz, se manifesta quando realmente há um trabalho que envolva e desenvolva o sujeito em suas multidimensões: seja ela afetivo – emocional (aspectos inerentes à



subjetividade), sócio-cultural (integração entre as pessoas ou grupo e até o compartilhamento de tradições, costumes, etc.) e fisiologicamente (melhoria dos mecanismos orgânicos do corpo, enquanto organismo vivo), questões relacionadas à própria formação – conceitos colocados na vida do indivíduo, geralmente com o intuito de promover o seu crescimento pessoal e consequentemente lhe proporcionar uma atuação positiva na sociedade, conforme afirma Venditti Jr. e Alexandre Sousa (2008), que são os valores morais e éticos que tratam de conscientizar o sujeito daquilo que a sociedade prega como princípio e valores condizentes com os bons costumes, a boa índole, de respeito ao próximo e as regras sociais, capaz de se preocupar com os problemas que acometem o meio, tornando-os cidadãos participativos conscientes e preocupados com as necessidades coletivas e comunitárias.

Consecutivamente a outra investigação ou questão 3 aparece na tentativa de comprovar se há concordância entre a categoria de professores com a lei 9394/96 da LDB, sobre a obrigatoriedade da educação física na escola. Os 100% da população pesquisada afirmaram concordar com a Lei 9394/96 da LDB que obriga a inserção da educação física na escola, não havendo, portanto discordância e ainda justificaram os motivos que os levaram a concordância unânime.



Fonte: Dados do autor Pesquisa de campo no município de Alexandria/RN

41% das pessoas dizem ter concordado devido à formação integral que ela proporciona ao sujeito, 13% concordam devido ao auxílio que a educação física dá no aprendizado em outras disciplinas, 9% disseram concordar, pois a mesma apresenta seu conhecimento próprio. 31% concordaram por acreditar que ela aborda conceitos que servirão no decorrer da vida do sujeito e 6% não responderam. Não houve quem respondesse que não concordava com a obrigatoriedade da educação física escolar.

Talvez essa resistência que algumas pessoas tenham para com o desenvolvimento do conhecimento próprio da Educação Física, se dê devido a conceitos apresentados de que a mesma não apresenta conteúdos racionais o suficiente para assumir sua relevância, tendo que preparar a base para as outras disciplinas, isso poderá advir de fatores tanto relacionados ao currículo, quanto de preconceitos embutidos a respeito do profissional de Educação Física ou da própria



historicidade da disciplina em que em alguns momentos foi “abordada como uma disciplina que ainda não encontrou sua própria identidade de forma autônoma” (SANTIN *apud* ETCHPARE et al, 2005, p. 1), parecendo se concretizar como secundária em que “recebe de outras instâncias o aval de suas funções”, necessitando ser “reinventada” para que possa assumir um papel diferente, que se dissocie de uma prática instrumental e serviçal.

Outro motivo também que pode desvirtuar a credibilidade da Educação Física, pode ser a prática do profissional, que por muito tempo se embasou em pressupostos tradicionais com objetivos de adestramento e repetição de gestos (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Hoje em dia com as modificações de alguns currículos das instituições superiores, espera-se que o profissional saia com uma visão ampla capaz de condicionar-lo a um entendimento do seu papel na escola e na sociedade. Por muito tempo, as universidades cuidaram de formar professores principalmente, para desenvolver questões técnicas, sem nenhuma contextualização. Neste intento, é preciso considerar que para o reconhecimento da Educação Física pelas instâncias sociais é necessário um trabalho fundamentado em objetivos e meios, concretizado como consequência de um desejo de mobilidade social, pois de nada adianta uma escola determinar o funcionamento do seu currículo, apenas com disciplinas que busque o desenvolvimento somente de conteúdos, sem objetivos, sem levar em consideração o contexto social em que ela está inserido, os interesses e as necessidades da sociedade que por sua vez reflete os problemas nas ações das pessoas (ETCHEPAR, 2005). Sabendo disso, certifica-se de não só a educação física, mas, cada disciplina deverá destacar a sua função social no currículo ofertando um trabalho de qualidade que passe por reflexões contextualizadas socialmente.

Seguindo esta linha de raciocínio (ETCHEPAR, 2005), “aponta a Educação Física como um instrumento poderoso de trabalho: uma disciplina que nos permite tão claramente trabalhar e intervir nos mais diferentes aspectos dos indivíduos desde o social até o motor passando pelo afetivo, psicológico cognitivo dentre outros”, de modo a possuir seu conhecimento próprio e fundamentação mais que suficiente para realmente se fazer presente na escola.

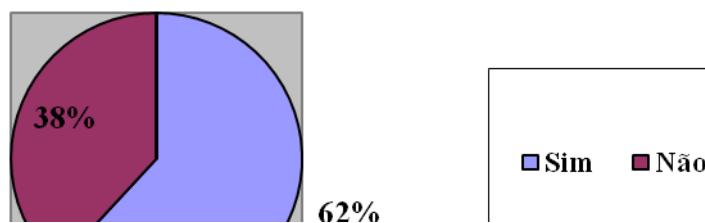
Sendo assim, torna-se importante certificar que cada área traz suas peculiaridades, importância e contribuição para o indivíduo, na busca de atingir os ideais de cidadania, preparando - o para a vida como também para o mercado de trabalho. Em outras palavras, respectivamente, Português subsidia a formação do aluno com aparatos lingüísticos, textuais da fala e da escrita, já a Matemática, trabalha também capacidades intelectuais abstratas em meio a cálculos, proporcionando noções de espaços, tempo, etc. História remete-nos também a questões relacionadas à nossas origens e ao presente. Geografia leva-nos ao entendimento do ambiente natural e cultural que nos cerca, a partir de uma compreensão de nós mesmos enquanto ser cultural e social. A educação Física, subsidia-nos a uma consciência dos nossos limites enquanto seres que possuem uma estrutura sócio-morfo-fisiológica inseparável, que funciona e interagem na sociedade, nos tornando sujeitos capazes de sermos corporalmente educados e atuantes positivos no meio social. O ensino da arte nos faz viver o lado artístico através de práticas que contemplam o contexto estético-cultural. Através das ciências Naturais procuramos entender os fenômenos naturais que acontecem no ecossistema, etc. E finalmente a língua Estrangeira se encarrega de nos apresentar formas e estruturas de linguagens diferentes, ou elementos que fazem parte de outras culturas. (ARANTES, 2005).

Desta maneira, foram realizadas com a população amostra do presente trabalho outro questionamento indagando segundo a opinião de cada um se todas as disciplinas apresentam o mesmo grau de importância na vida do educando.

GRÁFICO 4



Segundo seu ponto de vista, todas as disciplinas apresentam o mesmo grau de importância na vida do educando:



Fonte: Dados do autor Pesquisa de campo no município de Alexandria/RN

62% das pessoas entrevistadas assinalaram que todas as disciplinas apresentam o mesmo grau de importância na vida do educando, sendo que 38% discordaram e afirmaram o contrário. Talvez um dos motivos que os levem a esse último pensamento, sejam a falta de interação com leituras que os encaminhem a um pensamento amplo a respeito da educação atual e do futuro. De acordo com Edgar Morin, (2001), os problemas da educação do futuro não estão localizados apenas em um nível de escolarização, mas encontram-se em todos eles. Assim ele propõe sete saberes essenciais para um desenvolvimento positivo. O primeiro deles é o conhecimento verdadeiro criados por nós mesmos, de acordo com nossa realidade. O segundo saber é o conhecimento pertinente, que na maioria dos casos não é contemplado nas escolas. Embora, saibamos que entre as disciplinas existem conexões invisíveis, se fazendo necessária uma visão conjunta e contextualizada para realmente torná-las relevantes, pois sempre um saber está ligado ou necessita do outro.

O terceiro saber trata da identidade humana que se caracteriza pela relação indivíduo, espécie e sociedade, integrando essas três unidades em um conjunto, onde um depende do outro, não sendo possível considerar o indivíduo desprovido de sua espécie do meio onde ele encontra-se inserido. O quarto saber se refere à compreensão humana, essa necessidade de ensinar o homem a compreender o outro, vai além do entendimento do motivo da dor, sendo essencial que se saiba o seu significado de forma a instigar nesses momentos a comunicação humana. O quinto saber retrata a incerteza, uma vez vivenciada em todos os ramos do conhecimento. As ciências pouco a pouco têm a divulgado, se preocupando mais com as certezas. Cada dia torna-se necessário preparar nossos alunos para o inesperado, pois se este vier a acontecer, o abalo em todos os aspectos de sua vida será menor. (IDEM).

O sexto saber, que por sinal o ensino pouco toca ou ainda não tocou, é a condição planetária expressa pela idéia de que tudo está conectado, isto é, os problemas que acometem o planeta, a aceleração, histórica, as informações que não conseguimos organizar e processar estão em sintonia, entretanto, essa escassez de consciência planetária poderá servir como uma ameaça ao próprio planeta. O último saber é reconhecido como antro ético, chamado assim por estarem relacionados aos problemas da moral e da ética. Cabe ao ser humano desenvolver sua potencialidade, responsabilidade pessoal e social que estão implícitos dentro da ética e da autonomia de cada um. (IDEM).

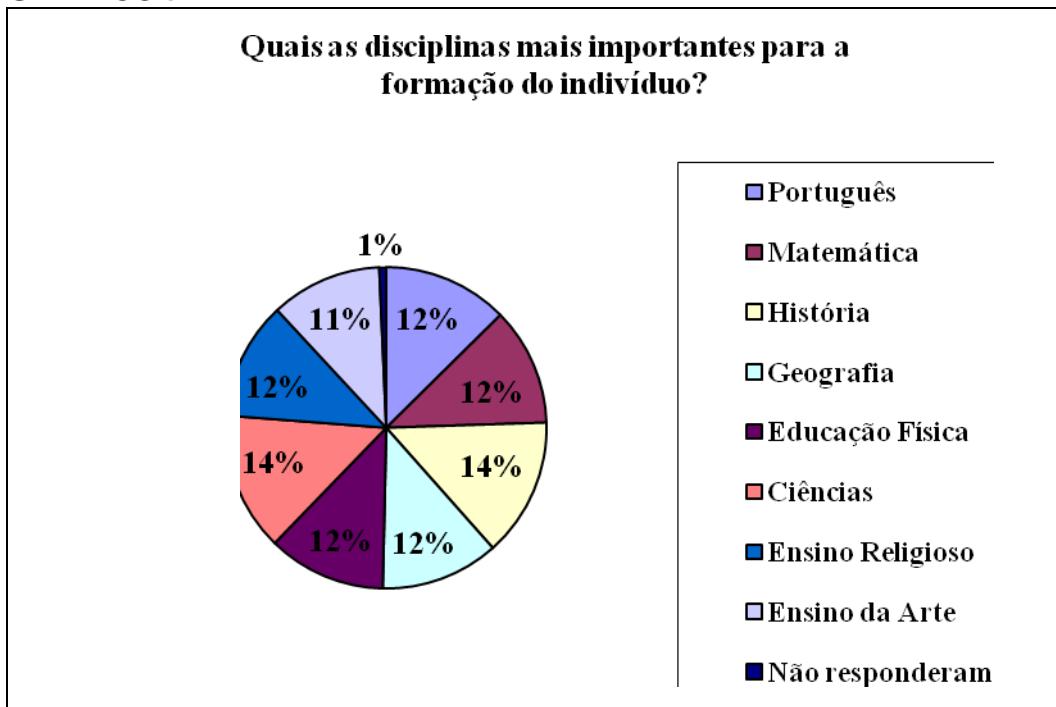
Por tudo isso, devemos nos conscientizar que cada componente curricular apresenta seu saber específico, mas alguns saberes que poderão estar interagindo com os demais e na verdade, não devemos destruir disciplinas, mas, sim integrá-las, com um único objetivo, que é além de



provocar a mudança de pensamento no educando, transformar sua visão fragmentada de mundo, que impede a visão total da realidade, e consequentemente trabalhar a ética em prol da civilidade.

Sabendo disso, passaremos agora a verificar na opinião dos professores de Alexandria/RN, quais são os conhecimentos ou disciplinas mais importantes para a formação do indivíduo, já que alguns afirmaram, que nem todas as disciplinas apresentam o mesmo grau de importância na vida do educando.

GRÁFICO 5



Fonte: Dados do autor Pesquisa de campo no município de Alexandria/RN

13% dos profissionais acham que a língua portuguesa aparece como uma das disciplinas mais importantes na formação do indivíduo, 12% apostam na matemática, 13% acreditam na história, 12% afirmaram ser a geografia, 12% assinalam a educação física, 14% a ciências, 12% o ensino Religioso, ficando 11% com o ensino da arte e apenas 1% preferiram não responder a questão. Um professor marcou todas as opções, isto é, afirmou que todas as disciplinas são importantes na formação do indivíduo e acrescentou observações do tipo: “cada disciplina tem um valor singular para a formação do ser humano. No entanto ensino religioso deveria ficar a cargo da visão individual [...], pois a escola é tendenciosa a trabalhar a religião católica. E isto não é certo. [...]. Matemática, talvez tenha um valor diferenciado [...], porém todas formam de algum jeito. Por isso marquei todas.” (sujeito 8).

Os saberes contemplados pelo conjunto de todas as disciplinas, nos encaminharão para uma integração maior com o mundo e com os fatores que nos cercam, abrindo caminhos para o desencadear de nossos ideais, bem como para o resgate da cidadania. Nesta ótica, os componentes curriculares, passam a ser responsáveis, principalmente influenciando positivamente a criação de competências sociais, a interação com os diferentes contextos, o esclarecimento de dúvidas aos sujeitos que não estão cientes do seu papel na sociedade, a participação ativa no processo educacional e a interação comunicacional juntamente ao saber amplo, o acréscimo de informações, a liberdade de expressão e o senso crítico, trabalhando os conteúdos, que por sua vez deverão atuar na construção do conhecimento, no incentivo a pesquisas e a descobertas das soluções para os problemas, permeando uma visão ampla dos fenômenos ancorada nas decisões de interesse que consecutivamente tem um compromisso, motivação e encorajamento a



capacidade de superar obstáculos. Para tanto se faz interessante um trabalho, tomando como articulação a demonstração de sua utilidade prática, formando sujeitos competentes para uma plena atuação na vida.

Outro ponto que merece destaque é como essas disciplinas podem pensar o trabalho coletivo, reconstruindo os procedimentos e desenvolvendo no aluno a capacidade de responder a questões advindas das mais variadas situações, apoiando-se em conhecimentos prévios, envolvido por uma rede de relações. Por tudo isso, o objetivo do ensino, agora “indica a intenção de uma formação que não corresponda apenas à necessidade técnica voltada a atender interesses de trabalho” (ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO, 2006, p. 29), mas, que proporcione interação, reconstrução racional e crítica, como também as múltiplas possibilidades de aplicação de conceitos, compreendendo os fenômenos naturais e sócio-culturais ao nosso redor, as contradições existentes, advindas dos processos produtivos e das diferentes realidades homem/meio. Para trabalhar uma educação para a vida o ensino deverá pautar-se no conceito de “educação permanente, tendo em vista o desenvolvimento de competências cognitivas, sócio-afetivas, psicomotoras e das que incentivam uma intervenção consciente e ativa na realidade social, em que vive [...]”.

Finalmente, desenvolver a meta de ensino nesta perspectiva é criar caminhos para uma perfeita sintonia entre o indivíduo e a realidade atual e isso só será possível com a contribuição de todas as disciplinas de forma integrada.

Considerações finais

Os resultados evidenciaram que a maioria dos questionados comprehendem, concordam e atribuem argumentos que justificam a importância da educação física na escola e para a formação do sujeito. Neste sentido, pode-se afirmar que não houve pelos professores, pelo menos nas respostas obtidas, abnegação ou qualquer atitude que menospreze a Educação Física enquanto componente curricular obrigatório, mesmo sabendo que nem todos os profissionais responderam todas as questões. O que não se pode comprovar foi se estas respostas não passam de discursos vazios. Para maiores comprovações sugerem-se mais estudos envolvendo esse tema.

Referências

ARANTES, A.C. A Educação Física na visão interdisciplinar. Análise do conteúdo a partir do texto de Gonçalves, C. Ler e escrever também com o corpo em movimento. **Efdeportes**, Bueno Aires, 10, 86, p. 1 – 7, julho/ 2005.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cad. CEDES**, Campinas, 19, 48, 1999.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

ETCHEPARE, L. S. et al. Educação física, vida e currículo. **Efdeportes**, Buenos Aires, 10, 87, p.1, 2005.

GODOTTI, M. Lições de Freire. **Rev. Fac. Educ.** São Paulo. p. 23, 1- 2, jan. 1997

LDB: Diretrizes e Bases da Educação Nacional; e legislação correlata. 2. ed. Brasília: Câmara dos deputados, Coordenação de Publicações, 2001. 102p

MORIN, E. **Os sete saberes necessários á educação do futuro**. Disponível em www.googleacademico.com.br. Acesso em 24/08/ 2008.



ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO. Ciências humanas e suas tecnologias. Secretaria de educação básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006, 133p.

SOARES, C. L. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista Educação Física**, São Paulo. Supl, 2 p. 6 – 12, 1996.

TRIVINOS, A. N. & MOLINA NETO, V. **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

VENDITTI JR, R. & SOUSA, A. M. Tornando o “jogo possível”: reflexões sobre a pedagogia do esporte, os fundamentos dos jogos desportivos coletivos e a aprendizagem esportiva. **Pensar a prática**, 11, 1, p. 47- 58, jan./ jul. 2008.



EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UMA PRÁTICA DE ENSINO PARA UMA MOBILIZAÇÃO SOCIAL E DEMOCRÁTICA

Marina Teotônio BARBOZA
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Introdução

A relação entre a Extensão Universitária e suas práticas educativas.

A extensão é um dos três pilares da Universidade e seu papel deve ser analisado considerando-a interligada com as outras duas dimensões: o ensino e a pesquisa.

Compete à Universidade transmitir (*ensino*), produzir (*pesquisa*) e aplicar (*extensão*) conhecimentos, estando estas três dimensões intimamente relacionadas. Apesar de ser inferiorizada no contexto acadêmico, a intensa atividade de extensão universitária gera discussões nacionais acerca de sua importância como eixo articulador do ensino e da pesquisa.

A extensão é um processo orgânico e continuo que se estende desde a produção até a sistematização do conhecimento e a transmissão dos resultados. Nessa perspectiva, a extensão é concebida como “um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade”. (Fórum, I Encontro Nacional)

As experiências extensionistas têm se efetivado a partir de diferentes perspectivas. Há aqueles que entendem a extensão como uma via de mão única, cabendo à Universidade derramar o seu “saber” na comunidade, enquanto outros a consideram numa visão dialética, de trocas mútuas entre o “saber científico” e o “saber popular”. Essas atividades propõem uma nova forma de pensar a Universidade, não dissociada da realidade a qual está inserida, além de contribuir para a quebra de paradigmas, trazendo temáticas como a Interdisciplinaridade e a Educação Popular para o cenário das discussões.

Neste modelo, a extensão passa a ter uma postura mais chegada à realidade, através da qual, professores e estudantes teriam a possibilidade de trocar conhecimentos e experiências, descobrindo novos espaços educativos. O estudante passa a ser considerado agente articulador junto aos setores sociais interessados para concretização de ações para promoção social.

A indissociabilidade entre as atividades de extensão, ensino e pesquisa são fundamentais no fazer acadêmico. A relação entre o ensino e a Extensão supõe transformações no *processo pedagógico*, pois professores e alunos fazem parte como sujeitos do ato de ensinar e aprender, levando à socialização do saber acadêmico.

Metodologia

Trabalharemos a partir da realidade da comunidade de Pescadores do bairro de Praia da Costinha – Lucena/PB, na qual sua estrutura organizacional, assim como suas manifestações culturais estão desarticuladas, necessitando de incentivos em termos de sociabilidade e participação na vida social como um todo. A comunidade tem como representante na Associação e no Sindicato dos Pescadores de Costinha uma única pessoa, monopolizando o poder. Os moradores não estão satisfeitos com essa gestão que acaba utilizando a estrutura pública para eventos particulares. Mediante essas observações, procuraremos conscientizar os demais moradores a reivindicarem por eleições para os determinados cargos administrativos da Associação e do Sindicato, assim como reivindicar os seus direitos básicos enquanto cidadão.

Utilizaremos um Método para Mobilização Coletiva e Individual, trabalhando cinco eixos: Saúde, Educação, Atividade Econômica, Organização e Cultura, sendo este último o elo



entre os demais. Tais eixos são analisados a partir da vivência na própria comunidade, onde o processo de transformação da realidade ocorre através do protagonismo dos atores sociais envolvidos, na contramão dos processos costumeiramente estabelecidos nas comunidades, com uma visão assistencialista e verticalizada.

No eixo atinente à Saúde a metodologia proposta é fundamentalmente diferente da tradicional visão hospitalocêntrica. Esta, eliminando a visão da Saúde como uma condição de bem-estar físico e antropo-social, e entendendo o indivíduo na proposição patologia => medicamento, esquecendo-se do processo cultural específico da comunidade.

Já no eixo Educativo, foge-se da concepção aristotélica de Educação Formal. Nas últimas décadas, a educação vem sendo um dos terrenos de maior pressão das famílias, comunidades, associações, sindicatos e movimentos urbanos sobre os governos municipal, estadual e federal, no sentido de colocar a garantia do direito à educação básica como dever do Estado. Educação é ação política, é mudar o que está aí, sabe-se, é difícil mas não impossível. Segundo Paulo Freire a educação deve libertar o educando do "fatalismo" do destino. Por isso delineia o que chamam de saberes para a prática pedagógica, situações médiores em que é acometida a grande maioria das instituições de ensino, onde tantas boas teorias viram apenas como ele chama de "blábláblá" e as práticas, ativismo. Alerta aí, para a relação que se pode criar entre professor e aluno, ele aponta grandes problemas educacionais relacionados ao tipo de formação que se processa não só no Brasil, mas em outras partes do mundo.

A interação entre os saberes popular e científico, numa perspectiva dialógica e dialética, gera tanto para os acadêmicos, quanto para a comunidade, uma compreensão mais completa e complexa sobre os papéis que cada elemento exerce no meio social em questão. A Educação Popular, tão difundida hoje como metodologia de superação das estruturas, é tida como pilar de sustentação de um processo horizontal entre Universidade e Comunidade.

O modelo proposto tem como fim a construção da criticidade a partir dos processos vivenciados e científicos no cotidiano. "É preciso, pois, construir "com" e não "na" comunidade".

A partir do diagnóstico do modo de produção vigente, estudam-se novas possibilidades de desenvolvimento econômico capazes de atender às necessidades internas e externas considerando as potencialidades da comunidade. Integrando ações e buscando uma compreensão coletiva, é possível consolidar uma distribuição mais efetiva de renda e uma conscientização do modelo desenvolvimento sustentável. Em relação às transformações econômicas da comunidade, temos que entender que a própria atividade da pesca, tornou-se uma fonte de renda completamente incerta, uma profissão para aventureiros, pois Costinha foi um pólo de exportação dos produtos e peças provenientes das baleias. A maior parte da economia local vinha da pesca destes enormes mamíferos marítimos. A pesca da baleia como monopólio colonial perdurou por mais de duzentos anos.

O uso do petróleo como fonte energética e a Revolução Industrial efervesceram a pesca da baleia no mundo. Amontoados nas arquibancadas da Praia da Costinha, centenas de espectadores assistiam ao retalhamento, ao vivo, de cachalotes, minkes e espadartes recém-capturados com canhão eletrônico. Em 18 de dezembro de 1987 veio a ser publicada a Lei nº 7.643/87: "Fica proibida a pesca, ou qualquer forma de molestamento intencional, de toda espécie de cetáceo das águas territoriais brasileiras". Pena - de 2 a 5 anos de reclusão e multa. A pesca da baleia, a partir de então foi considerada como crime inafiançável proveniente de várias espécies encontrarem-se em risco de extinção, desde então houve uma alta taxa de desemprego nessa região. Apesar da proibição da pesca da baleia, os moradores passaram a utilizar a pesca para subsistência, procurando outras formas de trabalho. "Não seria possível pensar em mobilização sem que se pensasse ao mesmo tempo no processo organizativo dos atores como possíveis promotores dessa mobilização" (Met-MOCI: FALCÃO E ANDRADE, 2003). Tal frase



fundamenta a existência de um eixo específico para a organização político-social, como meio de elevar o trabalho coletivo e individual das Comunidades.

Através deste eixo, pode-se observar e auxiliar na construção de organismos intermediários da Sociedade Civil, condutores do processo de participação da população, quer na luta por políticas públicas efetivas, quer na condução e efetivação do Controle Social. Observa-se a necessidade premente de ampliar estes mecanismos de participação popular e formar indivíduos com capacidade de entender a realidade que os cerca como meio necessário à consolidação de uma proposta auto-gestionável na localidade. Uma argumentação bastante desenvolvida, que nos permite entender melhor a questão específica da consciência cidadã, nos é fornecida por Demo (1995, p.20), onde se define o não-cidadão, como: “*Aquele que não percebeu a diferença essencial entre o estado de natureza e o estado de direito, que são duas realidades diferentes, o não - cidadão e, sobretudo aquele que entende as injustiças como algo natural, como o destino*”.

A cidadania, ainda é um conceito distante e incompreensível para a maioria da população, visto que está conscientemente excluída dos centros decisórios. Apesar de ser esta, um dos fundamentos do nosso estado democrático de direito, a cidadania continua sendo muito mais um valor nominal.

O eixo cultural aparece como articulador dos demais supracitados, pois é inegável que a apropriação do conhecimento por parte das comunidades, e a construção histórica de suas identidades são questões essenciais para a compreensão do universo das relações sócio-políticas e econômicas que permeiam qualquer espaço geográfico. O Estado tem um papel vital no fortalecimento da economia da cultura, seja no levantamento do potencial, seja no planejamento das ações, na articulação dos agentes econômicos e criativos, na mobilização da energia social disponível, no fomento direto, na regulação das relações e na mediação dos interesses entre agentes econômicos, e dos interesses da sociedade, assim como na fiscalização das atividades. É um papel múltiplo, que exige vontade política, qualificação institucional e recursos. Parte-se do princípio de que o Estado pode e deve estimular um ambiente favorável ao desenvolvimento de empresas e criadores, para que o mercado possa ampliar-se e realizar seu potencial, não apenas de auto-sustentabilidade, mas de ganhos sociais (emprego, renda, inclusão ao consumo de bens culturais).

Estas relações estão inseridas num contexto maior da comunidade, gerando uma lógica, consciente ou inconscientemente, de reprodução, exclusão e desmobilização. É primordial que esse panorama cultural fique bem claro, para que os outros eixos de atuação sejam trabalhados concomitantemente. O isolamento de qualquer eixo, principalmente o cultural, acarretaria numa desarmonia do processo de mobilização coletiva e individual proposto, haja vista a preocupação com o rompimento e avanço na perspectiva de vencer essa lógica de desmobilização característica do mundo moderno.

Para consecução do Método, é necessário também o trabalho com as demandas que surgem de forma espontânea na própria comunidade. Tais demandas, geralmente circundam os eixos de atuação do Método e facilitam o diálogo inicial dos atores sociais envolvidos com a Academia.

Tendo o Estado como o responsável pelas políticas públicas de desenvolvimento da sociedade, um Mercado menos agressivo que reflita sobre o processo produtivo sem esquecer da sustentabilidade, e a Sociedade Civil como o real espaço de articulação e organização das iniciativas, chegamos a uma nova concepção paradigmática para a promoção humana.

Ao pressionar o Estado na consecução de seus fins institucionais, tornando-se sujeito ativo de processos de participação na gestão e controle social, a Sociedade Civil Organizada toma para si uma ampliada gama de funções, que fundamentam mecanismos de democracia participativa. Para além desse fato, a compreensão da realidade no diálogo da Universidade com a Comunidade torna possível uma quebra de paradigmas institucionais em que o estudante se



sente participante de um processo com transformações internas e externas, ao passo que fundamentam uma nova forma de pensar e organizar o processo de organização e sistematização da extensão universitária.

O referido Método, objetiva essencialmente proporcionar uma visão caleidoscópica e, portanto, adota o referencial da teoria da complexidade a qual considera de forma integrada as diversas ciências, evitando deste modo, as “cabeças bem cheias”, onde a percepção é fragmentada, e fazendo “cabeças bem feitas” através de conhecimento cada vez mais transversal e transdisciplinar. Neste sentido, o homem é visto de forma global, considerando suas múltiplas dimensões – física, biológica e antroposocial.

Por isso, o Método incentiva um olhar crítico sobre a comunidade, percebendo os diversos fatores que geram a contextualização perene dos processos aos quais estão submetidos os indivíduos que compõem os grupos sociais. Aspectos culturais, ambientais, econômicos, políticos, sociais, geográficos e históricos são analisados neste processo de diagnóstico para compreensão da realidade social da comunidade. Objetiva ainda a construção coletiva de meios para a evolução organizacional de uma determinada localidade, passando do senso comum para a criticidade, de acordo com o nível de participação destes atores no seu processo de desenvolvimento.

Resultados e discussões

As comunidades podem encontrar-se, no entanto, em diferentes fases da prática de participação:

Isolamento ou Ignorância: quando não tem acesso aos meios necessários para intervir ou nem mesmo comprehendem como poderiam fomentar seu próprio desenvolvimento;

Utilização: quando a participação da comunidade se limita principalmente à recepção de eventuais benefícios de programas de desenvolvimento com pouca ou nenhuma participação ativa na definição de necessidades, planejamento, execução e avaliação;

Contribuição com recursos: quando as comunidades são mais ativas, contribuindo com seus recursos e seu trabalho para um programa de desenvolvimento e assumindo, assim, alguma grua de responsabilidade na gestão;

Controle pela comunidade: é a fase mais completa de participação, em que as iniciativas no estabelecimento de prioridades, no planejamento, na execução, vigilância e avaliação de programas dependem da comunidade e que é apoiada por organismos externos (governamentais e não-governamentais).

A relação entre democracia e participação, e sua teoria e prática no tocante as suas especificidades e aplicabilidades, na visão política da sociedade com relação à cidadania, como se pode observar, através da história, como os direitos essenciais possuem um alto valor simbólico e carregam consigo o princípio básico de justiça e respeito à dignidade humana. Indivíduos de quaisquer setores sociais tendem a distorcer e supervalorizar estes direitos, que passam assim, a serem considerados uma espécie de baliza, ou referencial constitucional para todas as diretrizes do Estado, simplificando, no sentido negativo da palavra, a compreensão por parte das comunidades carentes, do verdadeiro papel do estado em relação à promoção da cidadania.

Indaga-se como conscientizar os indivíduos a lutarem pelos seus direitos, com uma infraestrutura precária e um sistema educacional de baixa qualidade, dentre outras problemáticas. Precisamos conscientizar as pessoas de que elas possuem o direito a uma vida digna, independente de profissão, de habitação, gênero, raça... O ser humano é um inacabado, condicionado a um sistema social que prende se manter estável. A educação traz a consciência de ser, sujeito histórico-social-cultural, que pode a partir da própria cultura a que foi condicionado criar novas formas de cultura, o novo, o conhecimento "parido", como diria



Sócrates, existe sempre algo a ser conhecido e quem ensina, aprende, assim como quem aprende, ensina ao aprender.

De acordo com o entendimento e as práticas cidadãs, que realizamos atualmente, somente aqueles capazes de defenderem as suas vontades por meio da razão lógica, estariam em condições de passar do reino “natural” das necessidades, da irracionalidade e da ignorância, para o reino do humano, dos valores, da liberdade e da política. Em suma, de acordo com a compreensão de cidadania que temos hoje no Brasil, nem todos os indivíduos estão em condições reais de serem cidadãos, de se pensarem parte de uma organização maior, de reconhecerem direitos legítimos para si, neste ponto, a idéia de cidadania se distancia inclusive dos “direitos naturais”, já apontando uma contradição.

Conclusão

Desse modo, busca-se uma reflexão teórica, apontando para melhorias educacionais e sociais que leve a uma reflexão dos conceitos relativos a uma prática real/transformadora e emancipatória.

Propondo um modelo de Extensão Universitária com a prática em Educação Popular, que horizontaliza o diálogo Universidade - Comunidade, observa-se à provocação de uma inquietude a cerca do papel social das Universidades, sobretudo, das Universidades Públicas Brasileira repensando, pois o mecanismo de apropriação do conhecimento sobre novos moldes: É preciso repensar a Universidade, O papel do Estado como promotor de políticas públicas, e o papel da comunidade destinatária como protagonista de suas transformações. Portanto, são velhas novas funções destes entes que se busca efetivar.

O Met-MOCI aparece nesse cenário complexo de propositura ativa de novas alternativas para a discussão, sistematização, avaliação e aplicação da Extensão Universitária, como novo modelo de compreensão da realidade Universitária e Social concretizando o laço ensino-pesquisa-extensão.

No enfoque acadêmico, o método torna possível uma discussão plena da Universidade, incentivando o debate crítico, o papel dialógico necessário com a Sociedade, além da responsabilização e compromissos com a mudança dos paradigmas instaurados no atual modelo Universitário. Partindo da Universidade que temos, construindo a Universidade que almejamos.

As comunidades destinatárias do método são imbuídas no espírito de formação cidadã, que propicia um “sentir-se homem”, por conseguinte sujeito de direitos. Nesta formação são trazidas temáticas até então novas no contexto social, como a discussão do pensamento complexo, presente nos eixos de atuação: Saúde, Educação, Atividade Econômica, Organização e Cultura.

Como está previsto, existe uma instrumentalidade e dinamicidade na apropriação e aplicação deste método, haja vista a intenção se multiplicar nos diversos projetos e programas de extensão universitária, o que trás a perspectiva de uma nova avaliação e sistematização da extensão, nos moldes daquilo proposto pelo Met-MOCI.

As práticas pedagógicas que observamos no cotidiano da comunidade, já não estão dando conta, de preservar os conhecimentos necessários à sobrevivência. Mesmo se considerarmos a cultura da comunidade em seu aspecto formal, técnico, profissional, ainda teremos um “conteúdo” defasado e insuficiente.

Algumas idéias resultantes das conversas com os moradores da comunidade, das observações no contexto e teorizações da literatura pesquisada, apontam para algumas proposições alternativas capazes de minimizar o problema:

- Estimular a participação dos indivíduos nas associações e representações da categoria.
- Desenvolver processos de educação popular, para crianças, adolescentes e adultos.
- Sistematizar os saberes de experiência daqueles sujeitos.



-Não perder os valores culturais na transmissão das tradições pela oralidade, enquanto obra de construção coletiva cultural e de conhecimento.

A forma como se apresenta respeitando o saber científico e popular, bem como sua nova perspectiva de problematizar, e diagnosticar as demandas que geram mobilização coletiva e individual, que são processos inseparáveis, comprovam a sua concreta eficácia desenvolvendo uma nova visão sobre como articular e sistematizar a Extensão Universitária, propondo novas metodologias que são modelos de apreensão da realidade político-social, nunca se negando a observar os dados concretos que tornam possível a modificação e melhoramento das formas de interação entre Universidade e Sociedade.

Referencias

NETO, José Francisco de Melo (Org.). Extensão Universitária: Diálogos Populares. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2002.

FALCÃO, Emmanuel F, ANDRADE, José Maria. Mobilização, Ação e Reflexão Complexa: Metodologia Para Mobilização Coletiva e Individual. João Pessoa, Editora Universitária UFPB, 2003.

FALCÃO, Emmanuel F (Org.). Um Novo Começo. João Pessoa, Editora Universitária UFPB, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa. 29^a ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

_____. I Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão De Universidades Publicas, Brasília, 1987. (mimeo)

DEMO, Pedro. Cidadania tutelada e cidadania assistida. Campinas: Autores associados, 1995.



EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O OLHAR DA FAMÍLIA SOBRE A ESCOLA DOS FILHOS E OU RESPONSÁVEIS

Marisa Carvalho VARELA

Kelly Kaliúzia Abreu de LIMA

Mayra Rodrigues Fernandes RIBEIRO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

Iniciamos a construção desse texto com uma afirmação de grande significado para a discussão aqui aludida: “O que nós ensinamos na escola a família desmancha em casa” (Profª. da rede pública de Ensino Fundamental I de Mossoró – RN). Essa fala enfática se deu por ocasião da realização de uma pesquisa- ação sobre as práticas de Educação Ambiental realizadas em 12 escolas públicas de Ensino Fundamental I de Mossoró-RN, envolvidas no Projeto Rio Apodi-Mossoró: integridade ambiental a serviço de todos. A afirmação da professora, que tem eco em muitas outras falas de professores, foi o mote para algumas reflexões como: Que papel cumpre a escola e a família na educação das crianças das quais são responsáveis? Como essa educação transcende o espaço de aprendizagem no qual se origina, ou seja: como os conhecimentos/valores transmitidos na escola se disseminam em outros locais e como os conhecimentos/valores aprendidos na família se apresentam em outros espaços sociais? Que relação cada criança, na sua subjetividade, estabelece como o saber escolar (CHARLOT, 2000) e ou familiar? É correto afirmar que a família “desfaz” o que a escola ensina?

Imbuídos desses e outros questionamentos que envolvem o pensar sobre a complexidade educacional no espaço da escola e da família, nos propusemos a investigar como a família – pais/mães/responsáveis - percebem a escola do filho e como têm contribuindo com o processo educacional, considerando a aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes que se aproximam da filosofia de uma Educação que incorpore a dimensão e preocupação com o ambiental.

De acordo com a Constituição Federal em seu Art. 205, “a educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA, 1988, p. 137). Esse artigo nos faz inferir que a educação é, em primeira instância, responsabilidade da escola, no âmbito formal e intencional, e da família no âmbito não formal. No entanto, é necessário pensar sobre o que entendemos por cidadania, já que esse é o objetivo precípua da educação nas instâncias citadas. Ser cidadão do mundo nos remete sempre a idéia de um sujeito que cumpre com os seus deveres e tem a condição de gozar os seus direitos. Assim de acordo com o dicionário Aurélio temos que a cidadania refere-se ao cidadão como: “indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado, ou no desempenho de seus deveres para com este. Habitante da cidade. Indivíduo, homem, sujeito”.

Essa definição nos remete aos papéis que a escola e a família possuem fundamentalmente na formação do cidadão, através de cooperação mútua constante, ressignificando os saberes e dialogando nesse processo.

A escola como construtora de saberes e na busca da formação de cidadãos, necessita melhor direcionar seus objetivos educacionais em conjunto com os familiares dos educandos, para chegarem a um ponto em comum. A família e a escola têm o papel de, cada uma com suas funções específicas, reforçar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais, construídos nessas instâncias. Essas preocupações nos motivaram a realizar esta pesquisa, com o objetivo de fomentar discussões e construção de conhecimentos que possam, mesmo que



timidamente, contribuir com a formação de crianças e jovens – em parceria escola e família - ancorada nos princípios da Educação Ambiental.

Referencial teórico-metodológico

A escola tem, historicamente, dividido com a família, a responsabilidade de estimular nas crianças e jovens o interesse pela busca de conhecimentos, de valores e de atitudes necessárias à vida em sociedade (COSTA, 2002). Certamente que essa afirmação nos incita a pensar sobre que sociedade é essa que vivemos no contexto atual? Que conhecimentos e valores são, na atualidade, considerados necessários para a vida em sociedade? Não estamos vivendo como afirma Vasconcelos (2008), um desmonte social?

É justamente nesse contexto de crise ambiental e civilizatória, marcado pelas últimas décadas do século XX, que emerge a Educação Ambiental como um novo campo de atividade e de saber que busca reconstruir a relação entre a educação, a sociedade e o meio ambiente visando formular respostas teóricas e práticas aos desafios colocados por uma crise socioambiental global. Nesse sentido, parece-nos correto afirmar que pensar práticas educativas coerentes com o conceito de cidadania, é antes de tudo ressignificar o modo de ser e estar da humanidade no meio ambiente em que vive. Essa premissa, quando ancorada nos preceitos da Educação Ambiental, seja no espaço formal (escola) e não formal (família e comunidade), deve considerar no processo de ensino-aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes a complexidade do meio ambiente, a superação da fragmentação do conhecimento, a intervenção em problemas socioambientais locais, o respeito à vida e a construção de práticas sustentáveis na relação com o meio em que vive.

Porém, é fato que, se vivemos um desmonte social, no qual a identificação de referências do sujeito na família/sociedade encontra-se, por assim dizer, em processo de extinção, e, a escola, lócus de educação formal e intencional, encontra-se por diversos fatores – má qualificação docente, desestímulo com a profissão, ausência de estrutura físico-pedagógica adequadas, ausência da família nos processos educativos, ausência de uma política de formação continuada dos educadores da educação básica, etc. - em processo de decadência, como será possível fomentar práticas educativas coerentes com uma educação para o outro, com o outro, na perspectiva de ensinar as pessoas a perceber-se sujeitos da história do/com/no mundo.

Mesmo diante das problemáticas suscitadas no processo de construção da pesquisa, das quais consideramos necessário discussões e ações profícias do poder público e da sociedade civil sobre o processo educacional das crianças e jovens na sociedade atual, acreditamos assim como Costa (2002, p. 140-141) que:

A consciência dos vários problemas socioambientais do mundo contemporâneo exige dos seres humanos uma tomada de posição coletiva e o desenvolvimento de ações que venham contribuir para minimizar os problemas ambientais, o que certamente irá proporcionar melhor qualidade de vida a esta e as futuras gerações, além de assegurar a sustentabilidade dos recursos naturais, responsáveis pela perpetuação das relações sociedade-natureza. É nesse aspecto que a educação pode contribuir, sensibilizando as diferentes gerações sobre a realidade e possibilitando a oportunidade de mudança de atitudes, hábitos e valores (grifos nossos).

Sem a pretensão de apresentar respostas às muitas questões por hora apresentadas, tivemos com esse trabalho a intenção de nos aproximarmos do pensar das famílias sobre as escolas dos filhos, procurando identificar em suas falas a importância que atribuem à educação, como estão contribuindo com esse processo e se a Educação Ambiental desenvolvida nas escolas pelos professores são percebidas pelos pais através de comentários e ou atitudes das crianças no



espaço da família e comunidade. Esse processo de construção e desconstrução da realidade teve como procedimentos metodológicos os caminhos relatados a seguir.

Procedimentos metodológicos da pesquisa

A pesquisa é de enfoque qualitativo e quantitativo, sem a pretensão de generalizações dos resultados para outros espaços não pesquisados, uma vez que compreendemos ser os dados aqui apresentados e o universo de familiares pesquisados insuficientes para qualquer tipo de abrangência. Assim, a pesquisa foi realizada com 14 pais de alunos do 5º ano de 9 escolas públicas de Ensino Fundamental I, integrantes do Projeto Rio Apodi/Mossoró: integridade ambiental a serviço de todos. O critério de seleção dos familiares se deu a partir de indicação de professoras das escolas, considerando o envolvimento desses atores na vida escolar dos filhos e ou responsáveis. Esse critério teve a intenção de uma aproximação com familiares que em hipótese prévia, apresentariam maiores subsídios para o pensar a Educação Ambiental na escola e a transgressão desta para o ambiente familiar. Utilizou-se como instrumento para diagnóstico da realidade investigada a entrevista semi-estruturada nas residências dos entrevistados, com gravação e transcrição das falas. As entrevistas foram orientadas por um roteiro prévio que tinha a intenção de identificar: o que os familiares acham das escolas dos filhos e ou responsáveis; em que e como participam da escola dos filhos e ou responsáveis; que atividades realizadas na escola são comentadas em casa pela criança; o que identificam nas crianças como conhecimentos, valores e comportamentos resultantes das práticas de Educação Ambiental desenvolvidas nas escolas.

Resultados percebidos: o significado atribuído as entrevistas

Considerando a afirmação apresentada no início desse texto, na qual alguns professores enfatizaram ser a família um forte motivo da não consolidação dos conceitos, procedimentos e atitudes ensinados na escola, nos propusemos à realização de algumas inferências nas respostas dos familiares sobre as questões apresentadas. Assim, ao serem indagados sobre a importância que atribuem à escola e o conceito a essa atribuída, foi praticamente unânime o reconhecimento da importância da escola. Pois, para os entrevistados:

“Olhe a escola eu acho uma coisa muito importante, a escola é o que agente pode dar pra eles é um estudo, e eu acho muito importante a escola, pra mim a escola Justiniano é boa demais, gosto tanto da escola como dos professores”. (V.M.B).

“Eu acho uma escola ótima, assim, eu acho que eles são como é que eu quero dizer assim, eles são ideais, assim, pra cada função que eles exercem lá, eu gosto de mais, eu adoro a escola”. (M.N.L.M).

“Muito boa, muito competente, muito preocupada de verdade com a educação da criança”. (K.G.S.V).

Fica evidente na fala dos familiares quão boas consideram as escolas para a educação dos seus filhos e ou responsáveis. No entanto, ao cruzarmos as respostas com o baixo nível de aproveitamento das escolas de Ensino Fundamental I de Mossoró no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), desenvolvido através de avaliações sobre as competências e habilidades de leitura e escrita nas crianças, nos indagamos sobre o que os pais e ou responsáveis consideram BOM e ÓTIMO na escola, se a aprendizagem de seus filhos encontra-se muito aquém do esperado para o ano que cursam.



Diferente dos 13 pais entrevistados, ressaltamos a afirmação de uma mãe quando falou, fugindo do padrão dos outros entrevistados que:

“Era bom a escola melhorar mais, ter mais coisa pros alunos fazer, que eu acho muito parado o Dinarte, as apresentações sempre quando tem, que é difícil ter apresentação, mudar as apresentações, é sempre só aquela apresentação nunca muda. Ter mais coisa pros alunos fazer”. (A.M.S).

Essa fala parece expressar a insatisfação da mãe com a quantidade de afazeres que seu filho realiza na escola e a repetição de atividades que acabam sendo monótonas e limitando a possibilidade de novas aprendizagens. Nesse sentido, nos utilizamos do pensamento de Costa (2002), que ao se referir a importância da Educação Ambiental para a formação dos sujeitos, nos chama a atenção para que “ao processo educativo é creditada a responsabilidade de formar indivíduos críticos, conscientes da sua realidade, capazes de inferir na sociedade promovendo mudanças” (opcit. 2002, p. 141).

Nos indagamos a partir dessas falas dos entrevistados: que responsabilidades os familiares trazem para si nesse processo de educação dos filhos e ou responsáveis? Pois, como sabemos, a educação bem sucedida da criança na família é que vai servir de apoio à sua criatividade e ao seu comportamento produtivo quando for adulto. A família tem sido, é, e será a influência mais poderosa para o desenvolvimento da personalidade e do caráter das pessoas.

O processo de afetividade na relação entre pais e filhos e professores e alunos, é amplamente discutido em diferentes abordagens. Para Solé (1998), a construção da auto-estima e de auto-conceito positivos são fundamentais para a conquista de aprendizagens pelos alunos. Assim, a família cumpre um papel essencial quando valoriza e se envolve com a vida dos filhos. De acordo com a teoria de Piaget (WADSWORTH, 1993) a afetividade é o motor da ação, sendo esta, a ação, a condição precípua para a aprendizagem. Essas afirmações têm a intenção de enfatizar quão importante é a participação da família na educação dos filhos em casa, na comunidade e no ambiente escolar. A esse respeito temos como respostas dos entrevistados ao serem indagados sobre a participação e a freqüência à escola que:

“Não, sempre quem freqüenta é a mãe dele mesmo, a mãe biológica, aí quando ela vem do colégio ela passa aí eu pergunto como está no colégio, aí ele diz: mãe a professora diz que ele está ótimo, o negócio dele é porque ele conversa muito”. (M.R.M).

“Participo sempre, eu sou fiscal do conselho de lá, do conselho da merenda”. (M.N. L.M).

“Sim, sempre que posso participo de todas as reuniões”. (K.G.S.V).

As mães e ou responsáveis expressaram que consideram importante estabelecer um diálogo com a escola, no momento das reuniões e até contribuindo com a fiscalização da merenda escolar. Fato de grande expressão no exercício da cidadania, uma vez que sabemos dos problemas da má gestão do dinheiro público e da qualidade de algumas merendas distribuídas nas escolas. No entanto, esse aspecto nos chamou atenção, uma vez que não percebemos menções às questões referentes à aprendizagem, ou seja: como está a evolução e o interesse do filho pelos conteúdos de aprendizagem escolares? Como ser parceira da escola tendo em vista uma transformação do meio ambiente em que vivem? As mães e ou responsáveis parecem estar mais preocupados com o comportamento dos alunos (se brigam ou conversam) e não, se estão aprendendo a pensar sobre a realidade que vivem e, aprenderem o real significado da cidadania: o saber pensar/agir de maneira consciente e responsável diante das opções da vida.



Com o objetivo de perceber a transgressão das práticas de Educação Ambiental desenvolvidas nas escolas, questionamos os familiares e ou responsáveis sobre quais atividades são comentadas pelas crianças no âmbito familiar. Tínhamos a intenção de identificar, através das entrevistas se os conceitos, valores e atitudes das crianças fora da escola expressavam uma concepção e preocupação sobre o pensar/agir diante das problemáticas socioambientais locais, e se eram possíveis de serem identificadas no âmbito familiar.

Para alguns dos familiares e ou responsáveis, as atividades escolares não são comentadas pelos filhos em casa. Assim, para uma das mães:

“Não tenho conhecimento”. (K.G.S.V).

Ou ainda, só são comentadas questões relativas às atividades das escolas quando:

“(...) é alguma coisa difícil que ela num sabe e que a professora passou e ela num fez. Quando é assim ela comenta, mas se for um dever normal que fez e deu certo, ela num comenta não. Mãe tirei dois, mãe tirei, a nota ela fala. Qualquer atividade diferente elas falam”. (Â.M.O).

Parece-nos que, de acordo com a fala das mães e ou familiares, as crianças comentam apenas as atividades que consideram relevantes, que fazem sentido para a sua aprendizagem, que se apresentam diferentes do que parece ser rotineiro nas práticas pedagógicas, a esse respeito, Alves (2005) destaca em seu livro *Pinóquio às Avessas*, um diálogo entre aluno e professora que busca relatar a função que a escola tem muitas vezes desempenhado na atualidade; o distanciamento entre o que é significativo para as crianças e o que está definido nos programas curriculares. Assim, tem-se que:

“a escola não é para aprender aquilo que você deseja aprender (disse a professora). A escola é para você aprender aquilo que você deve aprender. O que você deve aprender é aquilo que disseram os homens inteligentes do governo”. (Alves, 2005, p. 31).

O destaque dado pelo autor sobre o significado da escola nos remete as seguintes indagações: Serão as crianças indagadas pelos familiares sobre o que fizeram e o que aprenderam na escola? Qual o significado que as crianças atribuem aos conteúdos escolares? Que papel cumpre a escola diante da sua importância enquanto instância de formação intencional e integral das crianças? Como a família, percebe essa importância quando muitas vezes lhes falta o conhecimento sobre a função social da escola?

Essas e outras inquietações ganham ênfase quando colocadas no confronto de afirmações como:

“O que me chama mais atenção é quando eles dizem que foi pra aula de vídeo, eles dizem que aprendem muita coisa na aula de vídeo”. (V.M.B).

“Às vezes ele chega fazendo comentário de alguma coisa que aconteceu na escola, de experiência, de exposição aí quando ele chega em casa aí ele diz sabe!”. (M.R.M).

“Eu fui vê muito teatro que eles fazem sobre meio ambiente, as drogas, essas coisas, e é muito bom”. (V.S).



Percebe-se, mesmo em falas isoladas, uma constatação de que as práticas de Educação Ambiental estão, aos poucos, ganhando mais espaço nas práticas pedagógicas dos professores e sendo, mesmo que timidamente, percebidas nos meios familiares. No entanto, “a escola deve usar de sua autonomia para a adequação do seu currículo a esta ordem ambiental que se apresenta” (COSTA, 2002, p.143).

O envolvimento, a valorização, a identificação e a contribuição da família nas práticas de Educação Ambiental desenvolvidas nas escolas, são reveladas ainda em falas como:

“Ele sempre fala que é pra limpar as rua, pra não deixar mode encosta o besouro da dengue agora tem a dengue sempre ele gosta elaborar coisa da escola e projeto que uma vez levaro num sei pra onde, como é TCM levaro ele pra lá. É CTM que ele foi fazer uma entrevista lá que ele foi tirou em primeiro lugar, que ele foi entrevistado duas vezes isso daí já é o que é um bom... Né como mãe eu já se sinto bem por que se ele continuar assim a escola cada vez mais o professor a diretora você que trabalha lá tudo vai se enchendo de gosto com aquele menino que quer aprender alguma coisa por isso que eu gosto de ver ele participar dessas coisas”. (A).

A citação revela uma ênfase na dimensão de uma Educação Ambiental que mais se aproxima de uma preocupação com a higienização dos ambientes, sendo o lixo o grande foco das falas dos entrevistados. Fato que parece refletir a ainda incipiente abordagem do ambiental nas escolas. Pois, a ressignificação das práticas de Educação Ambiental na perspectiva de incorporação de uma visão totalizadora do meio ambiente – natural, social, cultural, político, econômico – necessita de um longo caminho de formação continuada de professores. Nessa tessitura, a escola tem a importante função de chamar a família a cumprir a responsabilidade educativa que lhe é inherente. A construção de uma Educação Ambiental não pode ser nunca solitária. Escola, família, comunidade, universidade e outras instâncias educativas sociais precisam caminhar juntas na busca de ações promovedoras de melhoria da qualidade do bem ambiental comum a todos os seres vivos.

A pesquisa por ora apresentada revela quão desafiador e permanente é o caminho da busca. A família parece ser expectadora, sem a intenção de sé-lo, do processo educativo/instrucional realizado pela escola. Acha-se bom, mas não se sabe bem o que. Atribuem à escola um papel importante e relevante para a educação dos filhos mas não encontram formas significativas de contribuírem com o processo educacional. Diante das revelações e olhares entrecruzados na pesquisa inferimos que as práticas de Educação Ambiental estão muito sutilmente transgredindo os muros da escola, cabendo ainda algumas reflexões que nos instiga a continuar o processo permanente de desvelamento das práticas de Educação Ambiental desenvolvidas nas escolas.

Referências

- ALVES, Rubem. **Pinóquio às avessas**: Uma estória sobre crianças e escolas para pais e professores. Campinas, SP: Verus Editora, 2005.
- COSTA, Aurora Maria Figueirêdo Coêlho. **O contrato social da ciência: unindo saberes na educação ambiental**. Educação ambiental no ensino formal: necessidade de construção de caminhos metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.



FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio** – século XXI. Versão 3.0. Ed. Nova Fronteira.

PLANALTO. **Constituição.** <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 15 set. 2008.

SOLÉ, Isabel. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem in COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula:** Série Fundamentos, São Paulo, SP: Editora Ática, 1998.

VASCONCELOS, Celso. Palestrante: **Políticas Públicas de Educação.** 2º Fórum de Políticas Públicas de Mossoró. Agosto, 2008.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget:** outros aspectos da teoria de Piaget. Ed. 2ª. São Paulo, SP: Pioneira, 1993.

**CASA FAMILIAR RURAL: UMA NOVA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PARA JOVENS AGRICULTORES DA TRANSAMAZÔNICA/PA.**

Marla Cristina de Lima Costa
Sidneia Santos de Sousa
Jakson José Gomes de Oliveira
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Introdução

Historicamente a educação formal no Brasil, no que diz respeito ao acesso e direito dos brasileiros nunca foi tida como prioridade pelas políticas públicas, se restringindo a uma parcela reduzida da sociedade. No campo essa situação sempre foi mais grave, e assim segundo Leite:

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente de roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente de cidade (LEITE, 1999, p.14).

Percebemos assim, que a educação rural sempre foi deixada em segundo plano, negligenciando os saberes e especificidades de quem reside no meio rural, seguindo os moldes da escola urbana totalmente desvinculada da realidade.

As áreas rurais são influenciadas pelo desenvolvimento industrial e tecnológico pelo que passam as áreas urbanas, porém as intervenções no campo visam principalmente à produção agrícola, sem necessariamente investir na educação formal. Porém, mesmo estando à margem da educação, a população do campo sempre esteve envolvida em tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores/as da terra em busca de seus ideais e de uma escola, mas não de uma escola qualquer, mas sim de uma escola que os ajude a transformar a realidade. Em respostas a tais movimentos crescem no Brasil a partir de 1980, um grande número de programas nacionais para a escolarização, muitos deles foram implantados aqui na transamazônica, com estes programas diminui-se o número de analfabetos letrados e proporcionalmente surge os chamados “analfabetos culturais”, ou seja, o campo já não tem tantos analfabetos, porém não se obtém resultados práticos, significativos, pois como afirma Freire (1993, p.58) “ler e escrever não são suficientes para perfilar a plenitude da cidadania”, é preciso uma educação que propicie uma leitura crítica do mundo para que o sujeito saia da realidade e não fique apenas nela, sendo um ser pleno, histórico.

Dentre as muitas propostas para a educação do campo, surge como alternativa o trabalho das Casas Familiares Rurais, que se define como um projeto educativo desenvolvido no meio rural, com o intuito de propiciar aos jovens agricultores uma formação integral adequada às suas realidades, dessa forma constitui-se como:

[...] uma proposta voltada para a defesa de uma formação ligada à realidade local, com o envolvimento das famílias e da comunidade, no qual o aprendizado é baseado nas atividades desenvolvidas nas próprias propriedades dos jovens, além de se comprometer em fixá-lo no campo proporcionando melhoria na qualidade de vida (ESTEVAN, 2003, p.14).



A primeira experiência com a Pedagogia da Alternância se deu em um vilarejo na França, chamado Lauzun aproximadamente em 1935, a partir das necessidades educacionais dos jovens agricultores em freqüentar a escola e ao mesmo tempo permanecer na propriedade. Sensibilizado com essa situação o pai de um dos jovens agricultores, procurou o padre do vilarejo e solicitou que o mesmo ministrasse aulas de Português e Matemática para seu filho. Sensibilizado com a situação o padre propôs que o pai deste jovem reunisse outros estudantes para assim começassem os estudos que foram organizados da seguinte forma: os estudantes passavam uma semana na paróquia e duas semanas em suas propriedades. O Brasil foi o primeiro país da América Latina a implantar a Pedagogia da Alternância para a formação de jovens agricultores, em 1968 no Espírito Santo. Através do interesse e empenho pessoal de um padre chamado Pietrogrande, inspirado no modelo das Maison Familiale Rurale, do norte da Itália, que tinha interesse em ter uma integralização dos conhecimentos religiosos, culturais e socioeconômicos.

Na região da Transamazônica o marco das discussões referentes às CFRs na região se deu em um encontro promovido pelo Movimento Pela Sobrevivência na Transamazônica (MPST) em parceria com o Laboratório Agroecológico da Transamazônica (LAET) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Tal encontro foi realizado no município de Altamira-Pa, com a participação do assessor das Casas Familiares Rurais no Brasil, senhor Pierre Gilly e alguns agricultores residentes na Transamazônica. Esse encontro foi significativo para a implantação da primeira CFR do Estado do Pará, no município de Medicilândia. As discussões dessa implantação no município envolveu os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STR), Sindicato dos Trabalhadores em Educação, Cooperativas, Associações e agricultores de várias comunidades, culminando com a fundação da Associação da CFR de Medicilândia em 21 de março de 1995. Desde então o número de CFRs vem expandindo-se por toda a região, nos municípios de Altamira, Anapú, Pacajá, Uruará, Placas, Ruropolis.

Entendemos assim que a escola do campo nasce a partir de lutas que entendem que educação é um direito de todos, porém muitas vezes negado aos sujeitos do campo e que a educação formal a eles oferecida deve ter a qualidade e o perfil de homens, mulheres, jovens e crianças camponesas, mas o que se tem é uma educação aos moldes da escola urbana, isso porque a educação escolar é pensada a partir das necessidades daqueles que vivem nas cidades:

A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural (ARROYO, 2007, p.2).

Nesse contexto o campo é tido como uma realidade em atraso e por ser considerado assim fica à mercê das diretrizes urbanas, seguindo o modelo urbano de educação. Dessa maneira, Adorno (1995, p.141) enfatiza que “É de se perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros”.

Assim sendo, pretende-se com a presente pesquisa desvelar a educação proposta pelas Casas Familiares Rurais- CFR's na região da Transamazônica.

Metodologia

A presente pesquisa é parte dos estudos realizados pelo Projeto “Dialética da Educação-ensaios sobre a educação rural como necessidade cultural e interesse de mercado”, certificado



pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq, desenvolvimento no Campus Universitário de Altamira- Universidade Federal do Pará.

A pesquisa será realizada com enfoque na pesquisa qualitativa, por entender que esta nos permite desenvolver conceitos e entendimentos a partir da apropriação da realidade, empregando procedimentos interpretativos, os quais nos darão maior riqueza de detalhes, pois poderemos compreender os fenômenos em estudo a partir deles mesmo para conhecer suas essências.

Para discutir e analisar a formação desenvolvida pela Casa Familiar Rural, na busca de identificar como a CFR desenvolve a formação que ela propõe a pesquisa bibliográfica se torna fundamental, uma vez que por meio dela é possível fundamentar a discussão referente a educação do campo, a pedagogia da alternância, a formação humana, a formação técnico profissional. Para tanto como base teórica teremos a contribuição de Freire, Arroyo, Leite, Lourdes, Silva, Estevam, Adorno, Caldart que nos darão subsídios para esclarecermos e compreendermos questões essenciais a pesquisa.

A pesquisa documental possibilitará caracterizar a pedagogia da alternância e as questões em torno da Casa Familiar Rural, no que se refere à criação, estrutura e funcionamento da mesma.

A pesquisa empírica nos dará subsídios para analisar o contexto da realidade pesquisada e assim conviver, conhecer e caracterizar a realidade da CFR de Medicilândia. Serão observadas as formações dos jovens, o quotidiano na casa num período de duas semanas, constituindo no final um diário de campo. No período de observação serão aplicados questionários aos jovens, monitores e dirigentes.

Casa familiar rural: uma proposta diferenciada de educação para a região.

A Casa Familiar Rural (CFR) surge da necessidade de propiciar ao jovem do meio rural uma educação integral, que seja condizente com sua realidade e além da formação geral lhe proporcione conhecimentos para solucionar problemas cotidianos que surgem em sua propriedade, assim sendo é:

[...] uma formação que consiste, mais especificamente, em “Aprender a Aprender”, como também predispõe a Formação Permanente. Esta formação consiste, particularmente, no desenvolvimento pessoal e social da imaginação e criatividade. Oferece também a capacidade de engajamento, relacionamento, espírito de cooperação, trabalho em grupo e favorecimento ao progresso (Manual nº 1, p. 43).

A CFR contempla assim os aspectos gerais e técnico-profissionalizantes numa articulação entre as necessidades do meio rural com o processo de ensino-aprendizagem formal. É uma instituição que funciona em regime de semi-internato e tem como método de ensino a pedagogia da alternância, na mesma:

[...] o saber prático obtido junto à família, na execução das tarefas e teoria, obtida na escola durante a troca de experiências e absorção dos conteúdos ensinados, se fundem. Assim, podem auxiliar a aprofundar a compreensão do que ocorre no dia-a-dia, na família e na escola, e onde o conhecimento emerge, se amplia e se consolida, facilitando ao jovem alternar e valorizar aquilo que ele faz e sabe. É na vinculação do conhecimento escolar com a ambiência familiar que o jovem reflete sobre seu meio e elabora seus marcos de referência (CALIARI, 2002, p.89).

O conhecimento aplicado à realidade permite uma melhor compreensão do seu meio. O



diálogo constante realizado entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino possibilita soluções de problemas enfrentados no cotidiano, na busca constante de articulação entre os universos muitas vezes opostos tipo: teoria e a prática, o mundo escolar e família, abstrato e concreto. A Alternância coloca a frente realidades diferentes: a escola com a lógica da construção do saber e a família com a lógica da pequena produção. Deste modo, a formação por alternância apresenta uma dinâmica que trás consigo a relação entre o meio escolar e o meio familiar.

A pedagogia da alternância numa dinâmica que envolve a escola e a família se efetiva como “[...] um grande laboratório, o único onde a consciência é associada à ação, o livro aberto da natureza” (CHARTIER *apud* SILVA, 2003, p.54), pois possibilita uma formação que não se prende aos conteúdos ou tão somente a escola, mas sim uma formação que socializa e articula os conhecimentos e as experiências dos jovens, abrangendo desde as disciplinas da formação geral até as questões econômicas, sociais, culturais e agrícolas da realidade rural e além dela. Por outro lado, a concepção bancária de educação trabalha para a adaptação, acomodação e ajustamento dos indivíduos, e não para a “produção de uma consciência verdadeira” que seria em si o objetivo primordial da educação como enfatiza Adorno (1995).

A CFR é destinada aos jovens de ambos os sexos que residem no meio rural, a idade mínima é de 14 anos e é necessário que já tenham concluído o ensino fundamental de 1^a à 4^a série, pois a Casa oferece o ensino de 5^a à 8^a serie, bem como conteúdos do ensino profissional.

Resultados e discussões

A pedagogia da Alternância propicia condições favoráveis à aprendizagem. Tanto no meio escolar como no meio social profissional o jovem vive diretamente com sua família e o seu meio cultural, trabalhando em condições que favorecem os laços entre amigos, parentes, e no meio da escola a equipe de monitores que acompanha individualmente cada aluno busca estabelecer um clima de amizade e respeito, visando à formação integral da pessoa, compreendendo o ser como um todo, levando em consideração todas as suas dimensões, tendo em vista o tipo de homem que se quer formar, um individuo novo, sujeito de sua historia, comprometido com o meio rural e com o futuro da região em que o sujeito encontra-se inserido.

Nessa perspectiva o aluno não é um depositário que apenas recebe um saber pré-estabelecido, mas é um sujeito participante no processo de construção do conhecimento, de tal modo a pedagogia da alternância se desvincula da concepção de educação “bancária” discutida por Freire (1987). A Pedagogia da Alternância propõe que, em vez de apresentar fórmulas e resultados definitivos e pré-estabelecidos, o jovem precisa ser oportunizado a construir seu próprio caminho para lidar com os problemas que ele encontrar em sua realidade.

A CFRs integra a formação no espaço escolar com o espaço familiar, Silva (2008, p.108) enfatiza que

A idéia de alternância assume, nesse contexto, um sentido de estratégias de escolarização que possibilita aos jovens que vivem no campo conjugar a formação escolar com as atividades e as tarefas na unidade produtiva familiar, sem desvincular-se da família e da cultura do campo.

A formação desenvolvida durante a permanência do jovem na CFR é em regime de internato num período de duas semanas, é constituído pela formação teórica que além das disciplinas básicas articula a formação agrícola para o desenvolvimento de atividades na propriedade. As atividades desenvolvidas no espaço escolar não se limitam apenas à sala de aula, além de utilizar o livro didático e demais instrumentos pedagógicos presentes na sala de aula, os jovens realizam atividades práticas. De tal modo, tanto as disciplinas básicas como as técnicas, articulam teoria e prática na medida em que as temáticas trabalhadas partem da realidade dos jovens, dos conhecimentos e experiências trazidos por eles, com isso, Silva (2003, p. 47 – 50)



certifica que “a Alternância é uma pedagogia que vai do concreto ao abstrato, que prioriza a experiência do jovem, que valoriza os conhecimentos existentes no meio”.

A Casa Familiar Rural utiliza-se de vários instrumentos pedagógicos como: a Pesquisa Participativa que é o instrumento onde se coletam dados para análise de vários setores da vida da comunidade, onde a Casa Familiar Rural será implantada, e tem como objetivo conhecer a realidade da região. Essa pesquisa é feita pelos monitores e colaboradores da CFR sempre que for iniciar uma nova turma

Depois de realizada a pesquisa participativa onde são coletados os dados da comunidade, é elaborado um Plano de Formação, onde é feito o planejamento dos conteúdos a serem estudados no período da alternância, onde através da interdisciplinaridade são envolvidos os assuntos da base comum do ensino fundamental como português, matemática, geografia entre outros.

Algumas considerações

A Pedagogia da Alternância possibilita um novo modelo de educação ao compararmos com a escola tradicional, uma vez que inverte a ordem dos processos, o jovem torna-se fundamental, onde suas experiências e realidade estão em primeiro plano, tornado-se base para o processo de formação.

Nessa dinâmica a formação proposta está associada ao mundo do trabalho e a partir das experiências dos jovens a CFR proporciona uma educação de qualidade que lhes permite articular seus saberes e desenvolver as técnicas agrícolas ou projeto de vida, junto com suas famílias e no meio em que estão inseridos, abrindo possibilidades para uma escola preocupada com o desenvolvimento sustentável e solidário do campo que visa fortalecer a agricultura familiar, além da elevação da auto-estima dos jovens e de suas famílias. Nesse propósito a escola é um espaço de lutas sociais e formação integral do ser humano, desenvolvendo nos jovens a noção de responsabilidade, criticidade, solidariedade e respeito uns com os outros.

Considerar tais aspectos significa um repensar para a educação no campo, ou seja, levar em consideração um fator importante da realidade rural brasileira: o jovem é a força de trabalho na agricultura familiar. Mas o que historicamente tem acontecido com esse jovem é que ele fica alijado do processo de escolarização para poder continuar em sua propriedade, ou ele escolhe ir para a zona urbana dar continuidade aos seus estudos. E o que mais tem acontecido a maioria daqueles que escolhem a segunda via é que ele dificilmente volta para a zona rural. Ao se formarem no sistema de ensino formal e urbano eles passam a engrossar as filas a procura de emprego. Quanto à minoria que decide voltar apresenta total despreparo para trabalhar na zona rural, contribuindo para perpetuar a condição precária de agricultor pouco preparado para lidar com o meio externo cada vez mais exigente. Para Leite (1999).

A educação rural manifesta-se como suporte e elemento que possibilita a capacitação de seus discentes para um processo especial em que as experiências sócio-culturais não acontecem por acaso, mas compõem-se dialeticamente no embate dos antagonismos existentes entre saber/práxis/realidade e da ação histórica camponesa (LEITE, 1999, p.95).

É justamente neste ponto que a Pedagogia da Alternância surge como uma alternativa interessante e viável: alternância pode ser o ponto de partida para que, tanto o jovem, como a família, tenha oportunidade de criar um futuro profissional economicamente viável na propriedade rural familiar, uma vez que tem como objetivo dar meios para que os jovens seja empreendedor do meio rural, criando suas próprias condições de trabalho em sua comunidade a partir da vivência que ele tem e do conhecimento que ele é capaz de gerar.



Referências

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ARROYO, Miguel G. Educação em Tempos de Exclusão. In: GENTILI, P. FRIGOTTO, G. (Orgs.). **A Cidadania Negada: Políticas de Exclusão na Educação e no Trabalho**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.
- ARROYO, Miguel G; CALDART, Roseli S; MOLINA, Mônica C. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- ESTEVAN, D. O. **Casa Familiar Rural**: a formação com base na Pedagogia da Alternância. Florianópolis: Insular, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- GILLY, Pierre: Manual das Casas Familiares Rurais, Nº. 1, s/d. mimeo.
- LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.
- Silva, Lourdes Helena da. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?** Viçosa: UFV, 2003.
- SILVA, Lourdes Helena. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância: experiência brasileira. In: *Sísifo. Revista de Ciências da Educação* 05, São Paulo, 2008.

**PRESTANDO CONTAS' DA FILOSOFIA NA ESCOLA: UM RELATO DE
OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA**

Martinho Correia BARROS

Larissa Sousa FERNANDES

Tiago Rodrigues ARAÚJO

Universidade Estadual da Paraíba(UEPB)

Este artigo é resultado da realização da 1^a etapa do Estágio Supervisionado previsto no Componente Curricular Prática Pedagógica IV, do Curso de Filosofia da UEPB. Esta primeira etapa se constitui em momentos de observação em sala de aula em escolas municipais e particulares de Campina Grande, através de convênio entre a UEPB, a Secretaria de Educação do Município de Campina Grande e escolas particulares.

Desse modo, apresentaremos os principais aspectos notados nos encontros de observação realizados na sala de aula das turmas do 6º e do 7º ano, da disciplina de Filosofia, de uma Escola Particular, durante o segundo bimestre escolar daquela escola em 2008. Por questões éticas, não diremos o nome da Escola nem do (a) professor (a), buscando resguardar as respectivas identidades.

Os aspectos das observações dizem respeito ao conteúdo, a metodologia, a forma de avaliação, a relação professor-aluno, bem como ao desempenho do professor quanto ao domínio do conteúdo e da turma. Além disso, procuramos observar os aspectos físicos e estruturais da escola que possam influenciar no processo de ensino-aprendizagem das aulas de Filosofia.

Antes de adentrarmos na apresentação e discussão dos dados da observação, convém tecermos algumas considerações a respeito da natureza do Estágio Supervisionado, passando, primeiramente, por rápidas discussões relativas à chamada formação inicial de professores em nível de graduação superior e, evidentemente, algumas especificidades da licenciatura em Filosofia.

Esperamos, assim, com este trabalho dar nossa contribuição à comunidade acadêmica relatando nossas experiências e um pouco do cotidiano das escolas públicas e particulares do nosso Estado, deixando margem para um contínuo repensar sobre a educação, em um contexto mais amplo e sobre o ensino de Filosofia, em particular.

O estágio e a formação docente.

No Brasil, no que diz respeito ao sistema de ensino superior, as licenciaturas são, por excelência, as estâncias oficiais para a formação inicial daqueles que almejam o exercício da docência em disciplinas específicas no segundo segmento da educação básica (entre o 6º e 9º ano) e no ensino médio. Para isto, as grades curriculares dos cursos de licenciatura devem considerar, essencialmente, todo o conteúdo necessário e relativo aos conhecimentos específicos daquela área, e também uma parte pedagógica, relativa ao preparo do futuro licenciado para o exercício do magistério. Contudo, ao longo de muitos anos, a interação entre essas duas partes não tem sido muito harmoniosa. Disso resultam inúmeras feridas que desembocam precisamente na culminância das licenciaturas: os estágios supervisionados.

Essa prática do estágio de observação e o de regência de aulas já se mostra como uma tradição nas licenciaturas e desse modo, sua realização passa a ser obrigatória. Aliás, essas atividades conferem às licenciaturas sua principal identidade, sendo, portanto, um diferencial em relação aos chamados cursos de bacharelado.



O componente curricular que tradicionalmente cuida de orientar e supervisionar os citados estágios foi denominado, por muitos anos, de Prática de Ensino (de Filosofia, de Matemática, de Geografia, de Português, de Inglês, etc.), mas, atualmente, com as orientações da nova LDBEN (Lei 9394/96), passou a chamar-se, no nosso caso, de Estágio Supervisionado I e II, no 3º e 4º ano de curso respectivamente.

Como sabemos, o Curso de Licenciatura em Filosofia tem por proposta a formação de sujeitos que, além de terem um domínio dos principais autores e temas da história da Filosofia, tenham um excelente domínio das questões relacionadas à Filosofia e seu ensino. A Filosofia é uma área de estudo para quem quer se dedicar a uma busca contínua da verdade e transmití-la para as pessoas. Nesse sentido, é fundamental que seja proporcionado ao licenciando o processo de apropriação crítica e criativa do saber universal acumulado e sistematizado ao longo do pensamento humano, mas que, além disso, também tenha acesso à reflexão e à prática relacionada ao ensino de Filosofia.

O ensino de Filosofia pressupõe um domínio da tradição filosófica, mas isto não significa que é preciso primeiramente ter um domínio da tradição para depois se discutir questões relacionadas ao ensino de Filosofia. Ambos os aspectos devem andar juntos, pois a abordagem crítica e reflexiva sobre os principais temas e problemas da história da Filosofia pode dar luz às discussões relacionadas ao ensino de Filosofia.

O ensino de Filosofia não deve ser compreendido como um simples processo de transmissão de conteúdos, daqueles que sabem para aqueles que não sabem, mas um espaço propício para o desenvolvimento do pensar bem. Kant já dizia que não se ensina Filosofia, mas se aprende a filosofar. Nessa perspectiva, o ensino de Filosofia na graduação deve ser compreendido como um constante exercício da racionalidade por meio do confronto dialético de idéias e reflexões para que os acadêmicos possam experienciar, desde já, essa concepção de ensino de Filosofia e aplicá-la posteriormente no exercício de sua profissão.

A Filosofia não pode ser compreendida como um saber abstrato, estéril e desvinculado da realidade, mas deve ser, uma prática de conhecimento que aborda, discute e reflete os fundamentos da prática humana no seu cotidiano. Nessa perspectiva, a Filosofia, por seu método especulativo e investigativo, deve ser uma forma crítica e coerente de compreender o mundo da qual deve decorrer uma forma de agir orientada por princípios puramente racionais. A Filosofia deve também possibilitar o desenvolvimento de habilidades de pensamento de forma que o estudante possa aprender a fazer uma leitura da realidade que o circunda de forma autônoma, crítica e criativa e que, por meio de um processo reflexivo, possa vislumbrar possíveis soluções para os problemas identificados.

O Estágio Supervisionado, inserido nas Diretrizes Curriculares do Curso de Licenciatura em Filosofia, constitui a fase de treinamento, que permite ao aluno, por meio da vivência prática das atividades docentes, complementar sua formação acadêmica nos aspectos técnico, cultural, científico e humano. É um período de permanência em ambiente real de trabalho em escolas da comunidade e em outros espaços educacionais, o que permitirá melhor compreensão da realidade docente/discente. Aliando vivência profissional e cidadania, o Estágio Supervisionado é realizado considerando-se a Instituição de Ensino Superior e os campos de estágio como locais de formação pessoal e profissional. É atividade de ensino aprendizagem e não deve ser confundido como simples preparação para o mercado de trabalho.

O Estágio é parte integrante do processo educacional que articula ensino, pesquisa e extensão, tríade esta que privilegia o desenvolvimento de ações que visam à formação integral, sendo, portanto, de relevante importância na formação de todo profissional.

Seguindo esse princípio, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Filosofia desenvolve programas de aprendizagem que envolvem a necessidade desta prática, dentre eles, os programas de aprendizagem Estágio Supervisionado e como um exercício regular, a



“prestação de contas” oficial das atividades de estágio, tanto o de observação, quanto o de regência de aulas, se faz através da apresentação, por parte do licenciando, de relatórios.

Tentando explicitar, sucintamente, a dinâmica que resulta na elaboração do relatório, vale salientar que, antes de se iniciar as observações, o professor da disciplina, ou seja, o supervisor do estágio fornece um roteiro para monitorar essas observações, com vários tópicos (Ver Quadro 01).

A explicação dada aos tópicos do Roteiro de Observação de Aulas pelo professor-supervisor tem a função de fazer várias recomendações ao estagiário no sentido de observar alguns preceitos éticos, como, por exemplo, não insistir em perguntas que tragam algum desconforto ou constrangimento aos professores titulares das turmas observadas, e manter sempre uma atitude respeitosa diante desses profissionais que aceitaram os estagiários para observar suas aulas.

Ainda como preparação do estagiário, faz parte da discussão dos tópicos apresentados uma sugestão do supervisor do estágio de que o relatório a ser apresentado no final das atividades não seja apenas descritivo, mas também reflexivo e relacionado às teorias estudadas. Para familiarizar o licenciando com esse gênero acadêmico, o professor-supervisor leva para sala de aula alguns relatórios considerados como exemplares, provenientes de estagiários de turmas anteriores, a fim de que sejam examinados, apreciados e sirvam de motivação.

Vejamos a seguir os tópicos do Roteiro de Observação de Aulas que é muito comum para as demais licenciaturas:

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA
I. Objetivo(s) da aula
II. Conteúdos trabalhados
III. Recursos didáticos utilizados
IV. Características ambientais
V. Características dos alunos
VI. Desenvolvimento da aula
VII. Relacionamento professor / aluno
VIII. Tendências metodológicas do(a) professor(a)
IX. Competência técnica e habilitação profissional do(a) professor(a)
X. Apreciação da aula pelo estagiário

Quadro 01 - Roteiro de Observação de Aulas

Prestando contas...

O estágio foi desenvolvido em uma Escola da Rede privada, localizada no Centro de Campina Grande. Na escola fomos recebidos de braços abertos por todos que compõem o quadro de funcionários da escola, e principalmente pelo professor (a) da disciplina de Filosofia e Coordenação Pedagógica.



Verificamos que a escola possui uma estrutura física satisfatória, começando pelas salas de aula, que são amplas, bem ventiladas e com boa iluminação; as carteiras, bureau e quadro colaboram para uma aula mais proveitosa, pois esses acessórios são confortáveis e bem conservados. Há sala de diretor, secretaria, coordenação pedagógica, sala de professores, sala multimídia, laboratórios de informática e robótica, auditório, biblioteca, área para recreação com lanchonete e locadora de DVD's, e quadra de esportes própria.

Os recursos didáticos disponíveis no colégio são: aparelhos de TV e DVD, aparelhos de som, que são pouco utilizados na aula de Filosofia por conta da carga horária reduzida, que é de 1h/aula por semana, além de que nas turmas do 9º ano esta é de 1h/aula quinzenal, visto que metade da turma assiste aula de outra disciplina havendo um revezamento a cada semana. A escola funciona atendendo a crianças e jovens no período diurno.

O professor tem formação em Pedagogia e Comunicação Social e no momento da nossa visita nenhum livro didático estava sendo utilizado. A escola seguiu como base para as aulas de Filosofia, no segundo bimestre, temas escolhidos aleatoriamente pela Coordenação Pedagógica, a saber, assuntos relacionados ao estabelecimento de uma conduta moral nos alunos. Segundo o professor (a), isto se deu devido a uma preocupação da Diretoria da Escola com o “mau comportamento” dos alunos e a falta de interesse dos mesmos com a disciplina em questão, de modo a levar um mesmo conteúdo temático do 6º ao 9º ano. É como que o ensino de Filosofia estivesse sendo visto como instrumento para o doutrinamento moral. Parece que seria papel da Filosofia ajudar os alunos à “encontrarem o caminho”, levá-los a perceber como devem se portar moralmente. Assim, as aulas foram expostas de modo conceitual.

Há um hábito em nossa área de atuação que leva alguns profissionais a suporem que uma boa aula de Filosofia é necessariamente expositiva. Crêem que o discurso bem elaborado pelo professor, ao modo dos retóricos, é o único caminho para a compreensão dos conceitos e suas dinâmicas.

De fato, uma boa aula expositiva encanta o ouvinte e o leva à compreensão da mensagem do professor. Contudo, em se tratando de alunos da Educação Básica, não se pode esperar a mesma pré-disposição que encontramos nos alunos de nível superior. Assim, é preciso, por vezes, mudar a “linguagem” com a qual comunicamos as idéias que levam à compreensão do conceito. Não se trata de abandonar as aulas expositivas, mas de inserir novas formas de instrução que tornam a aula mais atraente não somente para os alunos, mas também para o professor.

Não há nenhum mistério referente ao uso de recursos didáticos para o ensino de Filosofia, afinal de contas, trata-se mais de uma questão de estudar a ferramenta do que saber aonde vamos aplicá-la.

Em um dos momentos da observação, por exemplo, o professor estava revisando o conteúdo das aulas expostas durante o período do bimestre, tendo em vista o início da semana de provas. Para esta revisão, o docente utilizou duas metodologias. Primeiro, através do jogo da “forca”, onde eram selecionados termos ou frases referentes ao conteúdo programático, a saber:

- *Valores são valores e nada mais;*
- *A igualdade é um valor;*
- *As pessoas são diferentes;*
- *Convivência social;*
- *O homem: um ser de cultura.*

Nesse sentido, iam-se selecionando os termos para que os alunos indicassem letras para adivinhá-los. O primeiro foi “DISCRIMINAÇÃO SOCIAL”. A partir deste termo, o professor questionou os alunos sobre o que é, o que causa, além de o que estes haviam compreendido com base nas aulas expostas sobre o assunto. Do mesmo modo, foi com a frase “A CULTURA É



MUITO ÚTIL PARA NOSSA APRENDIZAGEM” e “RESPEITO É VALORIZAR O PRÓXIMO”. Devido ao pouco tempo que o professor tinha para explanar outros termos, estes foram os únicos que puderam ser contemplados.

Conforme propõe Macedo (2005), a prática reflexiva deve ser compreendida a partir da construção e troca de experiências, onde a relação entre professor e aluno propõe um olhar crítico do mundo. No caso avaliado, a prática real se distancia muito da ideal, pois a preocupação é a transmissão dos conteúdos no sentido de inculcar valores nos discentes sem levá-los a uma reflexão do que estes significam para a efetivação da ação moral. Assim, como afirma Tardif (2002), o ato de ensinar deve se dar dentro de um contexto mais investigativo que transmissivo, onde os conteúdos, longe de serem apenas conceituais, propõem aos alunos e professores uma compreensão dos saberes para a vida prática.

No geral, a turma era pouco comportada e atenta, formada por vários “grupinhos” que conversavam muito e outro grupo menor que demonstrava apatia e distração. No entanto, podíamos encontrar alguns alunos que demonstravam interesse em participar da discussão. Este desinteresse quase que generalizado da turma se dá, em nossa concepção, devido ao pouco domínio de sala demonstrado pelo professor, que não sabia como chamar a atenção dos alunos de um modo eficaz, talvez, em nossa percepção, ora por falta de interesse do próprio professor em fazê-lo, no sentido de tentar buscar novas metodologias para um melhor desempenho em sala, ora por orientação da coordenação pedagógica da escola.

Para compreender a situação citada acima, ainda utilizando-se Tardif (2002), podemos afirmar que, se o professor(a) não criar novas estratégias e não buscar uma formação continuada, ele não irá obter uma investigação satisfatória, pois, o professor(a) jamais deve se ater a uma “cartilha” proposta pela escola e simplesmente passar um conteúdo como se este já estivesse acabado em si mesmo. Desse modo, demonstra-se desinteresse com relação aquilo que ele próprio ensina. Os alunos sentem este desinteresse e isto se reflete na turma.

Os saldos da experiência

A aula de Filosofia não é uma expectativa para os alunos, o conteúdo por mais interessante que possa ser não atrai muito o interesse destes. Em nossa opinião, a falta de interesse pelas aulas é consequência da disciplina não ser levada a sério pela escola, e, nesse aspecto, isso também se estende à prática de vários colegas de nossa turma, que, em suas práticas, tanto em escolas municipais quanto particulares, este desinteresse apareceu. No decorrer da observação, percebemos que o professor não domina bem o conteúdo, se esforça bastante para prender a atenção da turma e estava tentando utilizar um recurso diferente para expor a temática e atrair o interesse pela disciplina, mas em alguns momentos percebemos que ele não conseguiu desvincular o tema exposto, a saber, a moral, de uma moral religiosa, nem fazer com que os alunos atentassem para alguma diferenciação neste sentido.

Desta experiência, destacamos como pontos positivos, o fato de que devemos ficar atentos para a realidade dos alunos, não utilizando uma linguagem muito acadêmica, mas uma linguagem que tenha uma maior proximidade com sua realidade, afim, de que estes percebam a importância e a necessidade da Filosofia em nosso cotidiano.

Essa experiência de observação em sala de aula foi muito importante, pois podemos ver a visão dos alunos em relação ao ensino de Filosofia e como devemos agir dentro da sala de aula para torna a aula mais agradável, proveitosa e eficaz.

Sob o ponto de vista conceitual, o estágio, no processo de formação universitária, constitui-se em um dos elementos mediadores entre o mundo concreto das vivências do estudante no campo profissional e o conhecimento científico.

Quanto aos pontos negativos, estes decorrem do fato de que a Filosofia ainda não é vista como uma disciplina importante e, apesar de todos os recursos oferecidos pela escola, que



poderiam contribuir para uma aprendizagem cada vez mais satisfatória, o que se percebe é o contrário: não há material nem corpo docente adequado para uma boa abordagem desta matéria, que nos ajuda a compreender a outras disciplinas, nossa realidade, nosso cotidiano e toda conduta humana.

Essa experiência de observação em sala de aula foi extremamente importante, visto que pudemos visualizar como a Filosofia se apresenta aos alunos na educação escolar, demonstrando a importância do ensino de Filosofia que, em nossa realidade, é ainda uma novidade cujo resultado (positivo ou negativo) ainda não se sabe, pois a Filosofia é um saber que apenas se vincula à prática de quem o exerce a longo prazo, e isto não apenas com relação a uma vida de especulação, mas enquanto o que torna este saber tão relevante:

Se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum for útil; se não se deixar guiar pela submissão às idéias dominantes e aos poderes estabelecidos for útil; se buscar compreender a significação do mundo, da cultura da história for útil; se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política for útil; se dar a cada um de nós e à nossa sociedade os meios para serem conscientes de si e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos for útil, então podemos dizer que a Filosofia é o mais útil de todos os saberes de que os seres humanos são capazes. (CHAUÍ, 2003, p. 24)

Referências

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. 13^a ed. São Paulo: Ática, 2003.

MACEDO, Lino de. *Desafios à prática docente reflexiva*. In: _____. *Ensaios pedagógicos: Como construir uma escola para todos?* Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 31 – 44.

TARDIF, Maurice. *Os professores diante do saber: Esboço de uma problemática do saber docente*. In: _____. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Petrópolis: RJ, 2002. p. 31 – 55.



NA EDUCAÇÃO INFANTIL, AÇÕES PEDAGÓGICAS PARA PRESERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE

Maytê Luanna Dias MELO
Glória Maria Leitão de SOUZA
Universidade Estadual da Paraíba(UEPB)

Reconhecida legalmente como etapa básica no processo escolar, a educação infantil, seja em creche ou pré-escola, tem por finalidade o desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional, motor e social das crianças de até seis anos de idade (BRASIL, 1996). Considerada sujeito ativo e interativo, cidadão de direitos, a criança desde mais tenra idade deve ser oportunizada a experiências que lhes permita a interação com o conhecimento, com a cultural, com o outro, com o meio social e natural em que está inserida.

Nessa compreensão, torna-se relevante a preocupação dos cursos de formação de professores para este nível de ensino, no sentido de desenvolver ações extensivas a instituições públicas, que atendem crianças nessa faixa etária, envolvendo, assim, alunas em formação e professores dessas instituições. Essas ações possibilitam o envolvimento das crianças, desde mais tenra idade, com projetos que visam a integração e participação destas em questões de ordem natural e social, a exemplo de ações para o cuidado e preservação do verde no meio ambiente.

O Projeto de Extensão: Creche Verde, da Universidade Estadual da Paraíba, desenvolvido pelo Núcleo de Educação Infantil – NUEI do curso de Pedagogia, em parceria com a Escola Agrícola e o Núcleo de Creches do Estado da Paraíba, visa a sistematização de atividades educativas junto as crianças e professoras das creches, em prol da sensibilização, preservação e conservação do meio ambiente, através de um planejamento pedagógico, do plantio de árvores ornamentais e frutíferas e da construção e manutenção de uma horta na área externa que se destina aos quintais das referidas creches.

As atividades pedagogicamente planejadas – por alunas do último período do curso de pedagogia inseridas no referido projeto – e desenvolvidas junto às crianças, representaram um exercício lúdico de cidadania através da construção de um ambiente saudável, prazeroso e produtivo no interior dessas instituições, que, de forma criativa e educativa, buscou a aproximação às possibilidades de se ter uma natureza mais verde e mais bonita.

No fazer pedagógico, em instituições de educação infantil, ainda se observa a realização de atividades, pelas crianças, caracterizadas pelo direcionamento adulto, impedindo-as de criar, de inventar, de pesquisar, de testar, de experimentar... Enfim, de serem autônomas não apenas pelo direito de optar pela atividade desejada, mas pela capacidade que estas têm de elaborarem suas próprias idéias, seus próprios conceitos e significados. Dessa forma, são práticas que desconsideram a racionalidade infantil (AGOSTINHO, 2005), as quais se constituem um desafio ao poder adulto para superação de práticas adultocêntricas.

Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RECNEI (BRASIL, 2001, p. 163),

O mundo onde as crianças vivem se constituem em um conjunto de fenômenos naturais e sociais indissociáveis, diante do qual elas se mostram curiosas e investigativas. Desde muito pequenas, pela interação com o meio social e natural no qual vivem, as crianças aprendem sobre o mundo fazendo perguntas e procurando perguntas às suas indagações e questões. Como integrantes de grupos sócio-culturais singulares, vivenciam experiências e interagem num contexto de conceitos, valores, idéias, objetos e representações sobre os mais



diversos temas a que tem acesso na vida cotidiana, construindo um conjunto de conhecimentos sobre o mundo que a cerca.

Nesse sentido, observa-se também a importância de se explorar nesse nível de ensino, situações e atividades que propiciem as crianças contato com elementos presentes em seu meio social, a fim de que estas possam valorizar a preservação do meio e das espécies, a qualidade de vida humana e, ainda, de que sejam capazes de formular perguntas, imaginar soluções, compreender e manifestar opiniões.

O trabalho de preservação e cuidado de plantas oferece, por exemplo, a oportunidade das crianças manusearem diferentes elementos presentes na natureza, de forma que estas se apropriem da cultura do grupo em que estão inseridas e de valores socialmente elaborados.

No atual contexto de desenvolvimento tecnológico e industrial, junto ao aumento da densidade demográfica, observa-se a excessiva exploração do ambiente. O ser humano, que inicialmente era dotado de uma postura de comunhão interativa com o meio natural, com o evoluir de suas circunstâncias advindas mudou para uma posição mais distanciada da natureza, passando a adquirir características não mais de interação, mas de dominação.

Parece possível, na educação infantil, a compreensão desse sentimento de dominação do homem, não relacionado ao poder da destruição e descuido com a natureza, mas advinda do conhecimento, das interações e das experiências que são favorecidas no interior das práticas pedagógicas, através das linguagens manifestadas ou expressas pelas crianças, principalmente por meio da ludicidade.

Vale salientar que os primeiros anos de vida são fundamentais para a construção de valores, hábitos, atitudes e conhecimentos, servindo de base para a vida presente e futura da criança. Por isso, a importância da formação e capacitação, tanto das crianças quanto dos professores, no que diz respeito à Educação Ambiental.

Os professores saltam da condição de contratados para ‘treinar’, para a condição de parceiros que, munidos de uma sistematização competente, assumem a cumplicidade de contribuir com a temporalidade – os ritmos – preexistentes no ambiente local, reconstruindo os campos relacionais, recriando percepções e perspectivas. Saltam portanto, de uma condição de pressuposição de amarras disciplinares, de passividade, de fragmentação, de estabilidade de não movimento, para a vigorosa e prazerosa dança do movimento constante, do rodopio permitido pelo entrecruzar de saberes que nunca param de crescer – a maior das conquistas, o maior das satisfações (CASCINO, 1999, p. 94).

Para o alcance de tais condições, Reigota (1999) ressalta um trabalho de educação ambiental distante da transmissão de conteúdos específicos, mas que permita ao professor o estabelecimento de uma nova relação com quem está aprendendo; passando do papel de ‘solista’ ao de ‘acompanhante’, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir saberes.

Na educação infantil, as práticas pedagógicas de cuidar e educar – ações indissociáveis – devem, além de respeitar a especificidade das crianças, considerar os significados por elas atribuídos. Práticas essas, que podem favorecer o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pelas relações que estabelecem na aproximação com o meio social e natural.

Nesse sentido, entendemos que as bases para os projetos da educação na pequena infância não se resume aos conteúdos escolares restritos a uma “versão



escolarizada”, pois toda e qualquer aprendizagem é consequência das relações que as crianças estabelecem com a realidade social e natural, no âmbito de uma infância determinada (COUTIHO & ROCHA, 2007, p. 11).

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 2001) aponta objetivos e orientações didáticas para conteúdos a serem explorados no eixo temático: natureza e sociedade; orientações essas, que devem considerar a capacidade de imaginação, de compreensão, de manifestação de opiniões e soluções das crianças. As atividades relacionadas ao cuidado de plantas oferecem a estas, oportunidade de manusear os vários elementos, presentes na natureza.

Cuidar de planta e acompanhar seu crescimento podem se constituir em experiências bastante interessantes para as crianças. O professor pode cultivar algumas plantas em pequenos vasos ou floreiras, propiciando as crianças acompanhar suas transformações e participar dos cuidados que exigem, como regar, verificar a presença de pragas etc. Se houver possibilidade, as crianças poderão, com o auxílio do professor, participar de partes do processo de preparação e plantio de uma horta coletiva no espaço externo (BRASIL, 2001, p. 179).

Situações como estas, em que as crianças certamente serão movidas pelo interesse e pela curiosidade, podem, ainda, segundo o RECNEI, não representar a formação de conceitos, pois a elaboração de conceitos não significa, necessariamente, que ela tenha que vivenciar situações concretas de observação direta de fenômenos da realidade. Tal formação, ao contrário, se apóia em concepções mais gerais acerca dos fenômenos, seres e objetos e, à medida que elas crescem, dirigi-se à particularização.

No entanto, nesse processo de observação e interação com elementos naturais, “as crianças procuram mencionar os conceitos e modelos explicativos que estão construindo em diferentes situações... (BRASIL, 2001, p. 173)”.

Assim, pode-se então afirmar que a construção do conhecimento, as elaborações ou respostas dadas pelas crianças, a partir do contexto natural e social em que estão inseridas são melhores observadas pelas experiências imediatas destas, ou pela mediação de relatos orais, livros, televisão, fotos, filmes, músicas, dentre outros.

Nessa perspectiva, o Projeto de Extensão “Creche Verde”, no cumprimento dos seus fins buscou, dentre as ações desenvolvidas, envolver crianças e professores de creches e pré-escolas, da já mencionada rede de ensino, em situações e atividades que puderam favorecer não apenas a (re) tomada de atitudes frente ao meio ambiente, através do plantio de hortas e plantas frutíferas e ornamentais, mas sensibilizá-los, para a importância de se manter um ambiente e um planeta cada vez mais verde.

Para tanto, foram programadas e executadas reuniões para estudo, reflexões discussões e planejamentos com as (os) alunas (os) do curso de Pedagogia e da Escola Agrícola da Universidade Estadual da Paraíba, selecionadas (os) para o citado projeto e, com os gestores das unidades de ensino envolvidas; sob a coordenação/orientação das professoras dessa universidade, coordenadoras deste projeto e, dos demais colaboradores: gestores e professores da referida Escola.

Vale ainda ressaltar, que em sua metodologia operacional, o referido Projeto se desenvolveu em três etapas: período de apresentação aos professores e alunos envolvidos; exploração das necessidades, quanto a plantação, de cada unidade de ensino, através de um levantamento fotográfico (1^a etapa). Visita a essas unidades, para limpeza e preparação da terra para o plantio; etiquetagem e atividades pedagógicas junto às crianças (2^a etapa). Realização de



um seminário para todos os envolvidos no projeto: gestores e professores das unidade de ensino, organizado pelas alunas e professoras coordenadoras do projeto (3^a etapa). Por fim, ainda em andamento o projeto se encontra no processo de avaliação e elaboração de relatórios (última etapa, do processo pedagógico).

Através das ações pedagógicas realizadas junto e pelas crianças, destacam-se a observação ao ambiente da instituição, com atenção para identificação dos espaços verdes; observação da preparação da terra para construção de hortas e plantas ornamentais; participação na plantação de sementes e mudas; exploração de canções; confecção e uso de fantoches; dramatização; leitura de histórias; pinturas a partir de experimentos com folhas; investigações sobre o crescimento e germinação de mudas e sementes e, sobre o benefícios de algumas plantas e frutas para a nossa saúde.

Durante a realização dessas atividades observou-se interesse e envolvimento das crianças com o meio ambiente, especialmente com plantas, sementes e frutos. A partir do diálogo, da investigação, e da interação com seus pares e com adultos, em situações lúdicas e concretas, as crianças puderam (re) elaborar idéias e comportamentos sobre as plantas, a natureza e o valor destas em suas vidas. Também foi possível observar atitudes de respeito ao outro e a cultura, quando as crianças, nos relacionamentos estabelecidos, compartilhavam suas idéias e curiosidades e incorporavam ou (re) produziam saberes e conhecimentos elaborados acerca da temática explorada ou das situações experienciadas.

As práticas pedagógicas desenvolvidas através deste projeto sugerem a necessidade de incorporá-las tanto no cotidiano das instituições de ensino - seja as que atendem a crianças de 0 a 6 anos de idade, ou as que atendem a primeira etapa do ensino regular – quanto em ações que envolvem as famílias dessas crianças, no sentido de promover mudanças significativas de conduta, com vistas à formação de cidadãos capazes de agir individualmente e coletivamente, na busca de um ambiente mais saudável e equilibrado.

O Projeto Creche Verde pode assim contribuir para efetivação do compromisso político e social dos cursos de formação superior, com o desenvolvimento de programas de extensão que visem a conscientização e a preparação de uma vida mais digna e de mais qualidade para o homem desde sua infância.

Referências

- AGOSTINHO, Kátia Adair. Creche e pré-escola é lugar de criança. In: ALTINO FILHO, José Martins (org). **Criança pede respeito: temas em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BRASIL, Lei Darcy Ribeiro: Lei 9.394, de 1996: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Senado Federal, 1997.
- _____, MEC/SEF. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF, 2001.
- CASCINO, Fábio. **Educação Ambiental**: princípios, história e formação de professores. São Paulo: Editora SENAC. São Paulo, 1999.
- COUTINO, Ângela Scalabrim; ROCHA, Eloísa Acires Candal. Bases curriculares para a educação infantil? Ou isto ou aquilo. In: **Revista criança**: do professor de educação infantil. Brasília: Ministério da Educação, ago/2007.
- REIGOTA, Marcos. **A floresta e a escola: por uma educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 1999.



O SUBJETIVO PELO IMPESSOAL: EDUCAÇÃO MUSICAL PELA INTERNET SERIA POSSÍVEL?

Micael Ribeiro MARTINS

Henderson RODRIGUES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

O desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação, como a Internet, trouxeram uma profunda mudança social. A quantidade de informações e facilidade com que se tem acesso a estas informações e, sobretudo a forma como estas informações podem ser "acessadas" e compartilhadas, tornaram a dinâmica social ainda mais complexa. O aparecimento das comunidades virtuais⁵⁸ (como o Orkut, o MSN entre outras), dos mundos virtuais⁵⁹ (como Second Life, Jogos Online, etc.) e das formas de interação homem-máquina-homem, impulsiona relações cada vez mais diferenciadas (*cf.* MERCADO, 2002).

A educação, por sua vez, empreende nas últimas décadas, esforços no sentido de caminhar junto a estas mudanças sociais. O aprimoramento da EaD compreende o uso das atuais ferramentas multimídias, de videoconferências e da Internet, para promover uma maior interação entre aluno e professor e tornar o processo de aprendizagem mais claro, objetivo e atraente.

O desenvolvimento do ensino à distância vai ao encontro de uma filosofia da democratização do conhecimento, porém esbarra na forma como este conhecimento pode ser construído.

Neste contexto nascem os sistemas colaborativos de aprendizagem, onde o aprendente⁶⁰ interage com o conhecimento e constrói conceitos, processos e aplicações em conjunto com outros. Nestes ambientes, o aluno e o professor se confundem, pois todos são construtores de saber. O processo é livre, porém moderado e supervisionado pela própria comunidade ou moderadores. O crescimento destes ambientes fica de certa forma a cargo de uma auto-organização, uma vez que cada pessoa pode alterar e acrescentar conteúdos a qualquer momento.

As possibilidades em ead

Para CHERMANN e BONINI (2000) a modalidade de ensino a distância passa a se firmar por meio da fundação da 1ª escola de línguas por correspondência, em Berlim e pelo início do *International Correspondence Institute*, em 1891(p. 18). Para estes autores a história da EaD está dividida em quatro gerações e compreendem o ensino por correspondência, a inclusão das transmissões radiofônicas e televisivas, a utilização das mídias digitais e Internet e a da escola virtual, que seria a fase atual (*Op.Cit.*).

Segundo Vidal (2002, p. 3.8) “A 1ª Conferência Nacional de Tecnologia Aplicada ao Ensino Superior, ocorrida em 1973 foi um marco importante tendo em vista que foi o primeiro espaço em que se discutiu, no Brasil, o uso efetivo do computador na educação”. Esta iniciativa seria reforçada dez anos depois com a criação de algumas diretrizes publicadas pelo MEC para

⁵⁸ Ambiente virtual de comunicação via internet através de mensagens ou e-mails.

⁵⁹ Ambiente de simulação 3D que possibilita, por imersão, a experiência do “estar” em uma paisagem ou lugar. Em mundos virtuais, onde os participantes são representados por avatares, existe a possibilidade de interação com o ambiente e com agentes inteligentes programados pelo ambiente.

⁶⁰ Este termo será usado conforme conceito explicado por Belloni (2001) que propõe a equidade entre professor e aluno em um ambiente colaborativo.



estabelecer uma política da informática no setor da educação e em 1986 foi instituído o projeto Educom:

O Educom representou a primeira ação oficial, concreta, de levar computadores às escolas públicas brasileiras e seu objetivo principal foi estimular o desenvolvimento da pesquisa multidisciplinar voltada para a aplicação das tecnologias de informática no processo de ensino-aprendizagem. (Vidal, 2002, p. 3.9)

Porém, em detrimento das várias iniciativas, como o projeto FORMAR, os Centros de Informática Aplicada à Educação de 1º e 2º Graus, os CIED's, os CIETs (Centros de Informática na Educação Tecnológica) e dos CIES (Centros de Informática na Educação Superior), observa-se que “a tecnologia educativa não pode estar desligada da teoria da educação que envolve várias ciências”. (LUCENA e FUKS, 2000, p. 20) e ainda que “a tecnologia, como prática usada no ensino, é fruto de uma proposta político-pedagógica respaldada por conceitos que são o lastro dessa proposta”. (*Op. Cit.*) Neste sentido Almeida e Junior (2000), observam que se a tecnologia for utilizada apenas como modismo, sem um plano pedagógico definido estará fadado ao fracasso. Uma vez que esta deverá ser encarada como necessidade social das mudanças ocorridas nos últimos anos.

Estas iniciativas aconteceram no sentido de aproximar a informática da educação, porém a inclusão do uso do computador nas escolas e o “treinamento” de professores para facilitar o uso deste maquinário não foram o bastante, como coloca Almeida (2000) a “informática na educação é um novo domínio da ciência que em seu próprio conceito traz embutida a idéia de pluralidade, de inter-relação e de intercâmbio crítico entre saberes e idéias desenvolvidas por diferentes pensadores” (ALMEIDA, 2000, p. 19)

O desenvolvimento de ferramentas educacionais que preencham lacunas temporal ou espacial encontradas no atual modelo educativo leva-nos indubitavelmente à EaD. Esta, atualmente, assume como meio mais socializador a difusão através da Internet.

Podemos observar que o fenômeno de comunicação mundial gerado pela Internet atinge hoje níveis consideráveis de mudança no comportamento social. Na grande rede é possível ler textos diversos, participar de conversas em tempo real, compartilhar arquivos de áudio, vídeo ou assisti-los online, bem como obter de maneira variada diversas informações ou produtos.

As possibilidades do ciberespaço englobam a independência da localização geográfica, comunicação síncrona ou assíncrona, múltipla cooperação e acesso democratizado de informações. Porém até onde tais possibilidades podem e são utilizadas de forma eficiente na construção dos saberes? Sabe-se que iniciativas isoladas de internaltas resultaram em aprendizado eficiente, quando se busca com paciência e persistência por uma dada informação. Mas como um ambiente de aprendizado virtual deve dispor destes recursos para o correto direcionamento do aprendente?

Não é raro ouvirmos em relação a Internet que esta se encontra cada vez maior e caótica. Portanto, o fato de se ter disponível várias informações pode não levar a um aprendizado se elas não puderem ser focalizadas e organizadas de modo a facilitar a construção do saber. A Internet pode conter muitos conteúdos, mas se eles não se apresentarem de modo a direcionar o aprendente na elaboração do seu conhecimento, não passará de vários dados e nunca de um conhecimento sólido sobre um assunto.

Neste sentido observamos que os ambientes de aprendizagem propostos na Internet utilizam, geralmente ou a teoria associacionista ou a organiscista. Sobre estas teorias Pozo simplifica:

As teorias associacionistas, em suas mais diversas variantes, ocupam-se de mudanças contínuas, mensuráveis e, portanto, quantificáveis, que ocorrem em



conseqüência da prática acumulada sob determinadas condições. [...] As teoria organicistas ou da reestruturação, fugindo de um enfoque atomista, ocupam-se das mudanças produzidas nas organizações produzidas na organização das estruturas cognitivas em consequência da interação entre as estruturas e os objetos aos quais são aplicadas (POZO, 1998, p. 224).

Tal bipolarização consiste na divisão feita por Almeida (2000) acerca do processo utilizado para criar oportunidade de aprendizado. Segundo este autor os sistemas que, inicialmente, trabalharam segundo o conceito de instrução programada (Skinneriana), normalmente com o conteúdo dividido em módulos, baseadas em respostas do tipo reação e estímulo (teoria do reforço). Entre outras dificuldades destes sistemas temos que “o software instrucionista não deixa explícito o pensamento do aluno que o utiliza” além disto “a maioria deles conduz a uma atividade mecânica e repetitiva, que desperta apenas momentaneamente a motivação e deixa para o professor o trabalho de provocar a reflexão nos educandos” (ALMEIDA, 2000, p. 26).

Além da abordagem instrucionista, mais presente nos softwares educacionais, temos a abordagem construcionista, cuja característica principal seria a do aluno poder construir o ambiente e suas interligações servindo assim “como fonte de idéias e de modelos para a elaboração de construções mentais” (ALMEIDA, 2000, p. 35).

Educação musical pela internet

Embora o desenvolvimento de ferramentas educativas pela Internet possa abranger diversas áreas de conhecimento, o domínio destas ferramentas não se estendem às esferas da arte. No que se refere às artes, colocamos em evidência não seu caráter lógico, histórico e teórico, mas seu caráter subjetivo, simbólico e abstrato. Desta forma poderíamos encontrar, até mesmo no wikipedia, vários verbetes acerca da música e outras manifestações artísticas, porém o simples fato de se ler sobre arte não implica sua prática. Para Swanwick (2003) a música é uma forma de discurso e como tal só pode ser entendida se praticada como discurso. A prática do ensino da música deve promover o diálogo musical compreendido nas relações simbólicas e metafóricas em que está inserido um contexto artístico. Este discurso é desenvolvido através da intuição de que nos fala Zamboni:

Em arte, a intuição é de importância fundamental, ela traz em grau de intensidade maior a impossibilidade da racionalização precisa. A arte não tem parâmetros lógicos de precisão matemática, não é mensurável, sendo grandemente produzida e assimilada por impulsos intuitivos; a arte é sentida e receptada, mas de difícil tradução para formas integralmente verbalizadas. (ZAMBONI, 2001, p. 28)

No desenvolvimento do discurso musical, o conhecimento de conceitos serve como base onde serão erguidos os processos de metáforas que permitirá que notas sejam entendidas como melodias, melodias sejam entendidas como estruturas e as estruturas formem significados (*cf.* Swanwick, 2003). Porém é através do desenvolvimento da intuição que este discurso pode ser construído. Desta forma Zamboni afirma que, “a intuição nada mais é do que uma forma de sabedoria” (ZAMBONI, 2001, p.28)

Por sua vez a intuição, embora não seja comparada ao raciocínio lógico, procede-se de forma racional diferentemente da criatividade. A criatividade, necessária à criação artística, manifesta-se em resultados práticos e através destes ganha forma. Segundo Zamboni:



Na verdade a criatividade está ligada a intuição, mas não é propriamente um produto do inconscientes. [...] A criatividade é um processo de busca de soluções interiores, mas não é claro nem ao próprio indivíduo que o exerce; as soluções começam a se tornar conscientes à medida em que vão ganhando uma forma, quer no desenho e cores expressos no cavalete de um pintor, quer nas resoluções e fórmulas de um cientista. (ZAMBONI, 2001, p. 29)

Estas observações levaram Swanwick (2003) a propor a teoria espiral do desenvolvimento espiral que tem como base o modelo TECLA, onde prevê no aprendizado musical a prática da composição, estudos de literatura, apreciação musical, aquisição da técnica e a performance. Desta forma o estudo de conceitos seria uma parte do aprendizado musical e a prática musical compreenderia o outro “lado da moeda”, pois como coloca Zamboni:

De uma forma ou de outra, a criatividade está intimamente ligada à sensação de descoberta. É algo novo, é um caminho encontrado para se solucionar alguma coisa, e só depois de encontrado percebe-se qual foi este caminho. (ZAMBONI, 2001, p. 31)

A descoberta de que fala Zamboni (2001) manifesta-se na construção do conhecimento e na prática dos conceitos. O aprendizado musical por meio de ferramentas em EaD construiriam um bom ambiente e chegaria a seu objetivo caso pudesse ser utilizado a tecnologia vigente para permitir não apenas o estudo teórico mas estudo musical prático.

Ainda podemos levantar como parte da problemática que envolve este trabalho o fato de a música ser ensinada nas universidades com um caráter cada vez mais distante da realidade do fazer musical contemporâneo. Como coloca Iazzetta:

Embora cada vez menos pessoas tenham contato com a música diretamente através da performance, e embora mais e mais o número de pessoas que faz música diminui em relação ao número daqueles que apenas a ouvem, nosso sistema de ensino musical universitário ainda insiste em olhar para música segundo um modelo que seria perfeitamente aceitável a 100 ou 200 anos atrás, mas que se mostra hoje grosseiramente equivocado ao ignorar os processos tecnológicos que fazem parte da produção musical e os contextos onde se realiza a escuta dessa música.[...] a maneira como se encara hoje o fazer musical dentro da universidade, em especial a brasileira, cada vez mais se distancia da sua prática real. (IAZZETTA, 1997, p. 162)

Esta lacuna se deve ao fato de que, no contexto artístico, pouco se tem desenvolvido para aproveitar as possibilidades educacionais da tecnologia e da grande rede, mantendo o ensino musical fixado sobre antigos paradigmas, distanciando o ensino da prática atual de produção musical que se dá em sua maioria através de processos tecnológicos ora em estúdios e ora no próprio palco de uma apresentação. E como nos fala Iazzetta:

No Brasil, ao contrário do que vem ocorrendo em um grande número de universidades e centro de pesquisas espalhadas pelo mundo todo, salvo raras exceções, não se observa nenhum esforço para tirar proveito das possibilidades que a rede mundial de computadores pode oferecer à música (IAZZETTA, 1997, p. 163).

Assim, as mudanças educacionais trazidas pela tecnologia, bem como, pelo uso da Internet faze-nos concordar com Belloni quando diz que “já não se pode considerar a educação a distância (EaD) apenas como um meio de superar problemas emergenciais [...] ou de consertar alguns fracassos dos sistemas educacionais em dado momento de sua história”. (BELLONI,



2001, p. 04) é necessário que o desenvolvimento destas ferramentas possam permitir que o aluno torne-se autônomo e que o processo de aprendizado possa fazer-se colaborativo:

Por aprendizagem autônoma entende-se um processo de ensino e aprendizagem centrado no aprendente, cujas experiências são aproveitadas como recurso, e no qual o professor deve assumir-se como recurso do aprendente, considerado como um ser autônomo, gestor de seu processo de aprendizagem, capaz de autodirigir e auto-regular este processo. (BELLONI, 2001, p. 39)

Desta maneira é necessário que a prática em EaD possa ser pensada de forma diferenciada da prática educacional tradicional, transpondo paradigmas e permitindo que o conhecimento transite de forma livre, porém dirigido através de recursos colaborativos. Ou como nos fala Lucena e Fuks (2000), a “criação de ambientes telemáticos para o desenvolvimento de uma prática educativa, que rompendo a barreira do espaço físico da escola ensaia passos no terreno da comunicação digital”. Este terreno vai de encontro a “uma prática educativa que não se baseia na continuidade do tempo, que é independente de distâncias e que não se referencia no espaço físico, e que, ao “abolí-lo” (ou ao torná-lo único) subverte toda prática educativa pré-existente”. (p. 27) ou como nos esclarece Chermann e Bonini:

Como se pretende um aluno criativo e intuitivo, é desejável que ele seja um bom intérprete de instruções e tenha equilíbrio na tomada de decisões. [...] como podemos ver, é preciso romper com os antigos paradigmas educacionais e permitir que a criatividade e a escolha (dirigida) possam construir um cidadão mais livre (CHERMANN; BONINI, 2000, p. 42 e 43).

Neste contexto faz-se uso de alguns conceitos como o de aluno autônomo, ambientes colaborativos, intersubjetividade. A EaD deve dar suporte a estas e outras práticas educacionais, o que segundo Belloni (2001) não ocorre, pois “o conceito de aprendizagem autônomo implica uma dimensão de autodireção e autodeterminação no processo de educação que não é facilmente realizada por muitos estudantes típicos de EaD” (p. 46), ou ainda, é necessário que a postura do professor possa ser mudada com relação à seu papel, como nos esclarece Lucena e Fuks, “o professor deve mudar o seu papel atual de provedor de conteúdo para o de facilitador – de solista para maestro” (LUCENA; FUKS, 2000, p. 59).

Ainda segundo este autor, a autonomia do aluno pode ser conseguida pelas Novas tecnologias de comunicação e informação que dispomos atualmente, uma vez que “a construção de conteúdo multimídia interativo oferece várias vantagens aos aprendizes. É um processo ativo que é significativo do ponto de vista pessoal e promove um processamento profundo do conhecimento”. (LUCENA; FUKS, 2000, p. 110) não só no que diz respeito a seu significado mais às possibilidades colaborativas que são abertas para o aprendente:

O pensamento criativo, o pensamento crítico e o aprendizado cooperativo podem ser estimulados através da instrução baseada na Web. Ela pode ajudar o estudante a desafiar regras, exercitar o risco, descobrir novos padrões de relações, improvisar e adicionar detalhes a outros trabalhos (LUCENA; FUKS, 2000, p. 75).

O desenvolvimento de ferramentas educacionais baseadas em multilinguagens permitiria ainda um maior percentual daquilo que se aprende, pois segundo Chermann e Bonini (2000), “o ser humano consegue reter 10% do que vê, 20% do que ouve, 50% do que vê e ouve e 80% do que, simultaneamente, vê, ouve e faz” (p. 26 e 27). E segundo este autor, o processo de aprendizado por multilinguagens traria uma formação ampla nos processos lógicos e intuitivos, e nos esclarece:



Ora, o ser humano é capaz de comunicar-se tanto analogicamente quanto logicamente. [...] A linguagem analógica é de um significado rico e criativo; já a linguagem lógica é a do sim e do não [...]. Vai daí que o indivíduo deve inserir a tecnologia da informática no seu processo de educação permanente, pois assim, ao utilizar-se da linguagem lógica, vai retroalimentar sua criatividade e a recíproca será verdadeira. (CHERMANN; BONINI, 2000, p. 30)

Além da necessidade ligada às possibilidades educacionais presentes nos sistemas desenvolvidos segundo as NTICs⁶¹, é importante entendermos que as tecnologias e a informática, de um modo geral, têm alcançado cada vez mais camadas sociais e sobretudo chamado a atenção de jovens e empresas no que diz respeito às suas possibilidades. Para Belloni, esta seria uma das razões principais para a integração da tecnologia à educação:

Cabe lembrar que as NTICs não são necessariamente mais relevantes ou mais eficazes do que as mídias tradicionais em qualquer situação de aprendizagem. Mas é preciso também não esquecer que, embora estas técnicas ainda não tenham demonstrado toda sua eficácia pedagógica, elas estão cada vez mais presentes na vida cotidiana e fazem parte do universo dos jovens, sendo esta a razão principal da necessidade de sua integração à educação (BELLONI, 2001, p. 75).

Neste sentido, observamos que para o desenvolvimento artístico é necessária a vivência prática. Para o desenvolvimento do saber musical é necessário o uso coerente da teoria (hemisfério esquerdo) e da sensibilidade (hemisfério direito) para a construção do diálogo musical, sendo a prática da composição musical a que mais exige esta colaboração.

Conclusão

Para que encontremos uma relação entre música e tecnologia basta olharmos o fenômeno do formato mp3 e o sucesso alcançado pelo programa Napster ou por seus sucessores. A integração do computador em rede com um “kit multimídia” permitem lançar a prática musical cotidiana direto para a esfera da tecnologia “*home suíte*”.

Para que o aprendizado musical possa ser de fato viável pela Internet, as ferramentas de EaD devem sofrer modificações e aprimoramentos em busca de uma adaptação para melhor apresentar e vivenciar as características práticas da música. Acreditamos que o desenvolvimento de ferramentas mais intuitivas e colaborativas voltadas para desenvolvimento de conhecimentos teóricos e práticos permitam um maior interesse dos envolvidos no processo de aprendizagem e possam de fato ensinar música musicalmente.

Referências

- ALMEIDA, Fernando José. JÚNIOR, Fernando Moraes Fonseca. Proinfo: **Projetos e ambientes inovadores**. Secretaria de Educação a distância. Brasília: Ministério da educação, Seed, 2000 (Série de estudos, Educação a distância)
- ALMEIDA, Maria Elizabeth. Proinfo: **Informática e formação de professores**. Secretaria de Educação a distância. Brasília: Ministério da educação, Seed, 2000 (Série de estudos, Educação a distância)
- _____. Proinfo: **Informática e formação de professores**. V. 2. Secretaria de Educação a

⁶¹ Novas Tecnologias de Informação e Comunicação - NTICs



distância. Brasília: Ministério da educação, Seed, 2000 (Série de estudos, Educação a distância)

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores associados, 2001.

CHERMANN, Maurício. BONINI, Luci Mendes. **Educação a distância**: Novas tecnologias em ambientes de aprendizagem pela Internet. São Paulo: Universidade Braz Cubas. 2001?.

FUKS, Hugo. **AulaNet**: Manual do aprendiz. [on-line] disponível em: < HYPERLINK "http://www.eduweb.com.br/portugues/download_manuais.html"

[>](http://www.eduweb.com.br/portugues/download_manuais.html). Acessado em 01/10/05.

IAZZETTA, Fernando. **O fonógrafo, o computador e a música na universidade brasileira**. Anais do X Encontro Nacional da ANPPOM, Goiânia, agosto de 1997, pp. 161-165.

LUCENA, Carlos. E FUKS, Hugo. **Professores e aprendizes na Web**: A educação na era da Internet. Edição e organização: Nilton Santos. Rio de Janeiro: Clube do futuro, 2000.

POZO, Juan Ignacio. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. Trad. Juan Acuña Llorens. 3^a ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução de: Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

VIDAL, Eloíse Maia. MAIA, José Everardo Bessa. SANTOS, Gilberto Lacerda. **Educação, informática e professores**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte**: um paralelo entre arte e ciência. 2^a ed.



A FUNÇÃO DA ILUSTRAÇÃO NA LITERATURA INFANTIL COMO PERSPECTIVA DE CONSTRUÇÃO

Micheline Menezes DANTAS
Eliane da Costa OLIVEIRA
Vânia Lúcia do Nascimento TAVARES
Maria do Socorro Moura MONTENEGRO
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

1. A função da imagem nos textos infantis

De acordo com estudos feitos, as imagens nos textos infantis tem a função de orná-los e elucidá-los de uma forma coerente, assim, entende-se que a ilustração é considerada uma imagem que acompanha o texto e muito mais do que, apenas, *ornar* ou elucidar o texto, a ilustração pode, assim, representar, descrever, narrar, simbolizar, expressar, brincar, persuadir, normatizar e pontuar, além de enfatizar sua própria configuração, chamar atenção para o seu suporte ou para a linguagem visual. “A ilustração deve ser sempre uma pergunta, nunca uma resposta, o material a ser utilizado pelo ilustrador não está diretamente nas palavras, mas no espaço entre elas (Rui de Oliveira, Literatura e Imagem-1994).

É importante ressaltar que raramente a imagem desempenha uma única função, mas da mesma forma como ocorrem com a linguagem verbal às funções organizam-se hierarquicamente, em relação a uma função dominante. Uma ilustração é uma imagem, pictórica, geralmente figurativa - representando algo material – embora, algumas raras vezes também abstrata, utilizada para acompanhar, explicar, acrescentar informação, sintetizar ou até simplesmente decorar um texto. Embora o termo seja usado frequentemente para se referir a desenhos, pinturas ou colagens, uma fotografia também é uma ilustração. Além disso, a ilustração é um dos elementos mais importantes do design gráfico. Com relação as funções da ilustração, Márcia Tavares (2001) comenta que a ilustração de texto condensa muitas possibilidades de diálogo entre o que está escrito e a imagem visual, carregando as leituras do texto de significados, narrando as ações, usando de metalinguagens visuais ou simplesmente anunciando sei início ou fim. A leitura do elemento visual, por parte do leitor infantil, comprehende uma das possíveis abordagens de texto literário produzido para criança..

A imagem desempenha um papel representativo quando imita a aparência do ser ao qual se refere; e descritivo quando detalha essa aparência; narrativa quando situa o ser através de transformações ou ações por ele realizadas; simbólica quando sugere significados sobrepostos ao seu referente, é o caso das bandeiras nacionais; função expressiva, quando revela sentimentos e emoções do ser representado função estética, quando enfatiza a forma da mensagem visual, ou seja, sua configuração visual.

A ilustração tem função lúdica, quando orientada para o jogo, incluindo-se o humor como modalidade de jogo; função conativa, quando orientada para o destinatário, visando influenciar o seu comportamento, através de procedimentos persuasivos ou normativos; função metalingüística, quando o referente da imagem é a linguagem visual ou a ela diretamente relacionado, como citação de imagens etc.; função fática, quando a imagem enfatiza o papel de seu próprio suporte; função de pontuação, quando orientada para o texto junto ao qual está inserida, sinalizando seu início, seu fim ou suas partes, nele criando pausas ou destacando alguns de seus elementos.

A significação global de uma imagem abrange significados denotativos e conotativos: os primeiros referem-se ao ser que a imagem representa, enquanto os significados conotativos referem-se a associações sugeridas pela imagem. Os significados denotativos decorrem,



principalmente, da função representativa, enquanto os significados conotativos resultam principalmente do como a imagem representa, ou seja, da função estética.

A análise da ilustração precisa, portanto, focalizar os pólos denotativo e conotativo, ou seja, os significados que decorrem não só de *o que* a imagem representa, mas também de como ela o faz. A linguagem visual, a hipérbole abrange os procedimentos de exageração, que ocorrem, por exemplo, na caricatura; a metáfora corresponde a transformações na imagem ou em seu significado, através de relações de similaridade, por exemplo, na imagem de um pimentão na praia, em anúncio de protetor solar, para sugerir a idéia de "ficar vermelho como um pimentão." Segundo Marly Amarilha.

A metonímia corresponde aos casos em que um ser é representado por uma imagem estreitamente ligada a ele, ou seja, em que existe uma relação objetiva entre a imagem e o ser representado, como, por exemplo, na representação de parte de um determinado ser para referir-se ao ser inteiro, como as fotografias para documentos, que são interpretadas como referindo-se a pessoas inteiras e não a cabeças decapitadas; a personificação é a atribuição de características humanas a seres de outros reinos (animais, árvores, pedras etc.), bem como a idéias abstratas, como as figuras alegóricas representando a justiça, a liberdade etc.

É preciso reconhecer que a ilustração não tem função isoladamente, mas só em relação ao texto. A relação entre ilustração e texto pode ser denominada coerência intersemiótica, denominação essa que toma de empréstimo e amplia o conceito de coerência textual. Pode-se entender a coerência intersemiótica como a relação de coerência, quer dizer, de convergência ou não-contradição entre os significados denotativos e conotativos da ilustração e do texto. Como essa convergência só ocorre nos casos ideais, pode-se falar em três graus de coerência: a convergência, o desvio e a contradição. Avaliar, portanto, a *coerência* entre uma determinada ilustração e um determinado texto significa avaliar em que medida a ilustração converge para os significados do texto, deles se *desvia* ou os contradiz. Sobre a importância da alfabetização visual, o Educador Paulo Freire afirma: "A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela".

A ilustração estabelece uma relação semântica com o texto, nos casos ideais, uma relação de coerência, aqui denominada coerência intersemiótica pelo fato de articular dois sistemas semióticos: as linguagens verbal e visual. Entre a contradição e o desvio não há diferença de natureza, mas variação de intensidade, cujo limite é difícil de estabelecer com precisão. Segundo Márcia Tavares Silva (2001) se refere abordando que as discussões sobre o papel da ilustração do livro dedicado ao público infantil ocupam cada vez mais seu espaço, seja a ilustração enfocada como porta de entrada para a leitura, num diálogo profícuo como o texto escrito, seja como primeira experiência com a imagem como forma de expressão artística. Dentro dessas perspectivas se ampliam os sentidos da ilustração, que deixa a acepção limitadora da função de ornar e elucidar o texto escrito.

A convergência nunca é uma *equivalência* absoluta, em razão das diferenças entre as linguagens verbal e visual, por isso, não se pedirá que a ilustração represente tudo o que é denotado no texto, pois ela pode estabelecer uma relação metonímica com o texto que pode, inclusive, ser mais instigante do que a minúcia referencial. Nem se pedirá que a ilustração *traduza* todas as conotações do texto, já que isso é inviável, devido às diferenças das duas linguagens, o que ocorre mesmo na tradução de um texto de uma língua para outra.

Se entendermos que a ilustração é uma imagem que *acompanha* um texto e não seu substituto; e se entendemos que a relação entre ilustração e texto não é de tradução, mas de coerência, então, abre-se para o ilustrador um amplo leque de possibilidades de convergência com o texto, convergência essa que não limita a exploração da linguagem visual, mas, ao contrário, pode incentivá-la.

2. Ilustrando a leitura



Assim como acontece em outros tipos de linguagem, a linguagem ilustrativa é uma sucessão de escolhas, o ilustrador opta por cores, fios, tipos, elemento de cena, caixas de diálogos, características físicas das personagens, tudo para aumentar o grau de expressividade. É possível identificar uma eventual linguagem ilustrativa comum nos livros infantis entendendo a ilustração como uma espécie de vocabulário gráfico onde técnica e linguagem, forma e informação, estejam sempre em harmonia, criando uma nova maneira de contar e ler estórias. Segundo Márcia Tavares Silva, fala sobre as diferentes formas de linguagem para apreender o conhecimento:

O convívio com os planos de realização estética e diferentes, sejam a pintura, o desenho, a escultura, os livros de imagens, pode flexibilizar a existência de padrões, mostrando que a variedade de apreensão do conhecimento. Para favorecer esse aprendizado é primordial que o aluno possa estar tanto na execução, produzindo sua forma de linguagem, no caso o desenho, quando na apreciação crítica, no contato analítico com a ilustração, em um processo onde o fazer é retroalimentado pelo conhecimento de outros produtores e pela possibilidade de ler seus produtos.(SILVA, 2001, pág. 15).

Através da manipulação de cores, o ilustrador faz com que o observador leia o significado desejado por ele. As belas ilustrações parafraseiam o texto escrito e permitem aos leitores não alfabetizados reconhecer cada situação e acompanhar a estória. Com relação a ilustração, Ricardo Azevedo, Pensando em ilustração de Livros-1994, afirma: “Quando oferece sua visão de um determinado texto, o ilustrador revela toda a sua criatividade, sua técnica, seu corpo de idéia e sua visão de mundo dando ao leitor a riqueza do seu imaginário.”

A ilustração é um meio de expressão visual que tem a função objetiva de representar a linguagem verbal, por isso é vista por muitos escritores e educadores como uma grande aliada para quebrar a resistência que algumas crianças costumam ter com a leitura. Segundo Márcia Tavares Silva comenta que a ilustração no livro infantil pode ocupar o papel de anfitriã no convite para a literatura. No entanto, é necessário que se desautomatizem os preceitos e fórmulas prontas com relação ao desenho e a linguagem visual. A análise da ilustração deve estar relacionada com a compreensão da importância do desenho infantil, da linguagem visual como portadora de significados, e do contato entre a imagem e o texto escrito.

Considera-se que o uso de ilustrações enriquece o texto e estimula as crianças a iniciar ou a continuar uma leitura, assim as ilustrações nos livros infantis contribuem para o desenvolvimento cognitivo das crianças, por ser capaz de estimular o exercício de interpretação de significados contidos na imagem e no texto. Sobre a leitura das imagens, Rui de Oliveira fala que: “as escolas de primeiro grau priorizam o aprendizado da leitura das palavras, mas as crianças também precisam aprender a ler imagens.” De acordo com Marly Marilha sobre a necessidade da ilustração no livro infantil ela relata:

Sabe-se que o livro infantil é permeado por imagens, seja ela uma ilustração, desenho, seja o grafismo ou a própria forma de você colocar o texto, uma letra maior ou menor. A imagem faz parte da história e ajuda a contar essa mesma história. A linguagem visual é anterior à linguagem falada e escrita. A imagem, portanto, não é uma mera figuração. Ela não está lá para o livro ficar bonitinho. É também uma linguagem. Por meio dela, por meio da interpretação do ilustrador, a criança tem a oportunidade conhecer outras visões da história.

O texto escrito conta uma história recheada de imagens, imagens estas que auxiliam o leitor a entender o que está dizível e/ou indizível nas linhas e nas entrelinhas. A imagem complementa e enriquece esta história, a ponto de cada parte de uma imagem poder gerar diversas histórias. O texto e a imagem juntos dão ao leitor o poder de criar na sua cabeça a única história que realmente interessa a história dele. Segundo Orlandi, 2001, ele fala sobre a análise do discurso que esta não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, considerando a produção de sentidos e sua relação com o



sujeito e a sociedade, “A análise do discurso concede a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social (...). quanto à natureza da linguagem, devemos dizer que a análise do discurso interessa-se por práticas discursivas de diferentes naturezas: imagem, som, letras etc.”

Metodologia

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola da rede publica, no município de Campina Grande. A referida pesquisa centrou-se na observação e conversas formais através de como se dá o desenvolvimento da leitura, com o objetivo central de observar a influência da ilustração e a sua função na prática de alguns professores, diretor, uma vez que este trabalho voltado para a leitura está relacionado a um Projeto de leitura, desenvolvido na escola X há dez anos.

Vale salientar que esta pesquisa exploratória se configura como uma pesquisa qualitativa por que:

Tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Segundo os dois autores, a pesquisa qualitativa supõe contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, na de regra através do trabalho intensivo de campo. (LUDKE e ANDRÉ, 1986; P.11).

Como a escola pesquisada trabalha a leitura

A organização do trabalho de Leitura é feito de maneira Integrada onde abrange todos que fazem parte da escola; desde a equipe técnica e a pedagógica. O trabalho de leitura se inicia com a escolha dos livros, de acordo com a faixa etária. Cada integrante da escola fica responsável por um grupo de alunos e o aluno que domina influentemente a leitura conta a história para a criança que ainda não domina a leitura. Este processo se caracteriza da seguinte forma:

Leitor independente – **LEI**

São crianças capazes de ler um texto escrito, extrair dele a informação e comunicá-lo a outra criança independente da ajuda de outro leitor.

Leitor quase independente - **LEQ**

Os leitores quase independentes são crianças que não precisa mais da ajuda de outro leitor para compreender um texto escrito.

Leitor dependente – **LED**

Os leitores dependentes são as crianças que não codificam as palavras de um texto e, que para compreender o enredo de uma história e dar-lhe sentido, necessitam da ajuda de um leitor capaz da decifrar a escrita e comunicar o sentido do que lê.

Análise dos dados

A partir das observações feitas em grupo, percebemos que a idéia do projeto literário tem como objetivo principal verificar a capacidade do leitor em reter informações, ou seja, essa proposta de leitura visa, apenas, que a criança identifique e apreendam as idéias contidas no texto escrito, sinalizando uma perspectiva estruturalista em que a reprodução do conteúdo referencial do texto caracteriza um “bom” leitor. O que não se procura trabalhar com as ilustrações que possibilitam uma construção significativa do texto. Relembrando SILVA, lemos A ilustração é um meio de expressão usual que tem a função objetiva de representar a linguagem verbal, por isto é visto por



muitos escritores e educadores como um aliado para romper e resistência que algumas crianças costumam ter com a leitura.

No entanto, o que é importante no fundamento, não é a competência “técnica do leitor”, se entende ou que entendem do que leu, mas a construção de uma leitura autônoma, onde a ilustração favorece ao leitor, várias descobertas e o prazer de ler.

A imagem possibilita a interpretação, entonação, expressão, entendimento ao texto, forma e informa criando uma nova maneira de contar e ler. Segundo SILVA(...)o papel da ilustração do Livro dedicado ao público infantil ocupam cada vez seu espaço, seja a ilustração enfocada como porta de entrada para a leitura, num diálogo profícuo como o texto escrito, seja como uma primeira experiência com a imagem como forma de expressão artística.

Analisarmos a prática da leitura, de acordo com a proposta da escola e compreendemos que esta se prende, apenas, a uma leitura grafocêntrica, sem, contudo, explorar as imagens, de forma que a concepção que se tem de imagem possa ajudar melhor, no sentido de que se contribua para que os alunos compreendam claramente os textos lidos, uma vez que possibilita ao leitor, a apreensão significativa da compreensão de todo e qualquer texto.

Baseados nas leituras e nos estudos feitos com relação à função da ilustração na literatura infantil, como perspectiva de construção, percebemos a necessidade de um maior aprofundamento teórico por parte dos professores, a respeito das ilustrações, para que este possa contribuir e ampliem a visão de mundo dos seus alunos; explorando os mais variados textos, contos e outros.

Retomando o trabalho que é desenvolvido na escola X, sabemos que a proposta da escola denomina os leitores em:

- a) Leitor Dependente – LED
- b) Leitor quase Independente – LEQ
- c) Leitor Independente – LEI

O trabalho desenvolvido pela escola contribui, significativamente, para o desenvolvimento da leitura. Mas, no entanto, podemos acreditar que o conhecimento pode se encaixar, apenas, em determinado leitor a que a proposta da escola está submetida. Entendemos que na nossa concepção da função da ilustração o leitor pode se tornar independente na ilustração ao mesmo tempo que o leitor é leitor Dependente e quase independente.

É esta a nossa maior preocupação, no sentido de não ser explorada a ilustração de formas superficiais, mas que a ilustração possa ser compreendida como sendo complementada ao texto, de forma significativa, levando em consideração a sua importância, uma vez que a ilustração pode ter mais, ou o mesmo significado que as palavras têm no texto. Vale apenas citar TAVARES (2001) quando ela se refere aos estágios de leitura deve-se reconhecer que nos primeiros estágios de leitura as imagens são tão importantes quanto às palavras. A ilustração, além de deter o enredo da história, sinaliza sobre o significado das palavras. Assim sendo, a ilustração é instrumento do processo de ler, ainda que a escola tenha a esse respeito pouca clareza.

É interessante atentar para o fato de que os professores precisam reconhecer que nos primeiros estágios de leitura as imagens são tão importantes quanto às palavras, visto que as imagens têm um grande significado no texto, basta que a concebamos com uma nova dimensão.

Conclusão

Consideramos o estudo teórico da função da ilustração relevante, por entendermos que a escola precisa se apropriar destes estudos para que possa desenvolver um trabalho de qualidade.

A escola pesquisada desenvolve um trabalho sério e comprometido com a formação do leitor, pois foi a partir da sua relevante proposta que buscamos aprofundar o nosso estudo e a pretensa pesquisa, que de forma superficial buscamos desenvolver este trabalho, sendo apenas o



início de nossas investigações acerca da imagem e que de forma tímida estamos apresentando o resultado. Entretanto, ainda iremos persistir nesta investigação em outros espaços escolares, por entendermos que é necessário que se melhore a qualidade do ensino neste aspecto, no contexto escolar.

Cabe ao professor enveredar pelo caminho da pesquisa, ao reconhecer que a teoria é o alicerce da prática e que vários fatores perpassam para que possamos garantir um ensino de qualidade, por isso é que o professor deve ser um profundo pesquisador, tanto na sua área, como em outras áreas.

Referências

Amarilha, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática Pedagógica. 3º edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 39-44.

<http://www.unicamp.br/iel/memoria/ensaios/poesiainfantilport.htm>.

<http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/marceloghizfreire.pdf>.

PINHEIRO, Helder (Org.) - **Poesia na Sala de Aula, João Pessoa**, Idéia EDITORA, 2002.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli R.D.A, **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**, ED: EPU, São Paulo-SP, 1989.

**BRINCADEIRA, AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO NA CRECHE**

Mirela Dantas RICARTE
Ramon Xavier de PAIVA
Andréia Oliveira ANDRADE
Ana Cristina Rabelo LOUREIRO
Universidade Estadual da Paraíba(UEPB)

Introdução

As inter-relações familiares constituem-se em experiências significativas, sendo importantes para o desenvolvimento integral das crianças. Contudo, não é só o ambiente familiar que influencia no desenvolvimento afetivo da criança; em grande medida, o contexto da educação infantil é também um local de vivência relevantes para a sua constituição enquanto sujeito ativo e autônomo.

Trabalhou-se o aspecto afetivo das crianças, tendo em vista que, na maioria das vezes, as instituições de educação infantil priorizam o aspecto cognitivo do desenvolvimento do educando, visando uma preparação para a aquisição da leitura, escrita e operações matemáticas básicas. Considerando a importância da interação educador-educando no desenvolvimento da afetividade da criança, foi realizada uma intervenção junto as educadoras das creches para que estas percebessem que podem e devem prestar apoio afetivo-emocional às crianças, e talvez, despertassem para uma maior sensibilização e auto-crítica em relação ao seu trabalho.

Através das intervenções realizadas foi possível verificar as diferentes formas de expressão das crianças, seja individualmente, seja na interação com as educadoras e com seus pares. Estas revelaram a forma de imaginar, conceber, sentir a realidade e também demonstraram suas necessidades e capacidades. As educadoras, em algumas situações, se envolveram bastante com as atividades e demonstraram indícios de valorização do lúdico como importante meio de trabalhar com a afetividade, bem como dos seus papéis como mediadoras neste processo.

1. A importância da educação infantil

A importância dada à Educação Infantil variou de acordo com a época ou o local em questão. Pinheiro (1999) mostra que até o séc. XXIII a.C, período tido como primitivo, a educação da criança consistia apenas na repetição de experiências dos pais para sua sobrevivência.

Atualmente, no Brasil, a Educação Infantil vem conquistando novos espaços e reconhecimentos. Com a Constituição Federal de 1988, o cuidar/educar a criança de zero a seis anos passou a ser um dever do Estado e um direito da criança. Ampliando a importância da educação para a primeira infância, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), considera a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral, estabelecendo assim, o vínculo entre cuidado e a educação.

É notório o avanço do país no tocante as políticas educacionais, valorizando e sancionando diretrizes fundamentais no segmento da educação infantil, que enfatizam o direito de a criança não ser exclusivamente cuidada, mas também educada e vice-versa.

No entanto, faz necessário haver uma reflexão geral sobre o cuidar/educar, uma vez que este se revela, para grande parte dos profissionais de Educação Infantil, como simples atividades



que devem ser realizadas junto às crianças, muitas vezes visando atender apenas suas necessidades orgânicas.

Faz-se importante ressaltar também que mesmo atingindo o parâmetro atual teorizado por autores como Wallon, de promoção ao desenvolvimento integral da criança, a história da Educação Infantil no Brasil foi marcada pelo caráter assistencialista, desenvolvendo um atendimento a crianças carentes.

Contudo, a educação destinada à criança encontra-se em um espaço construído historicamente e sugere atuações diferenciadas, no que se refere à cultura, sociedade e família, entendendo que a criança deve ser prioridade nas instituições de Educação Infantil, uma vez que estas possuem características e necessidades específicas do desenvolvimento dessa etapa da infância. É necessário que para além dos cuidados físicos, as crianças sejam concebidas em seu mundo – construído gradativamente – e que a promoção do desenvolvimento integral, sobretudo afetivo, realize-se de forma diferenciada, seja advindo de situações pedagógicas intencionais ou por intermédio da brincadeira, visando o seu pleno desenvolvimento e realização.

2. O brincar e a afetividade no desenvolvimento infantil

Atualmente, verifica-se que há inúmeras investigações e reflexões sobre o desenvolvimento infantil. Segundo Santos (2006), este desenvolvimento pode ser prejudicado por fatores como falta de afeto, de acolhida e de motivação do lar; ciúmes de outros irmãos; sentimentos de culpa, de solidão, de rejeição, de abandono e separação dos pais, isso porque provavelmente se chocam com a fragilidade interna que caracteriza uma criança.

No tocante à afetividade, esta se faz presente desde o nascimento da criança, como primeira forma de vínculo e comunicação humana, sendo primordial na constituição do sujeito. Desta forma, a afetividade é entendida como:

O instrumento de sobrevivência do ser humano, pois corresponde à primeira manifestação do psiquismo, propulsiona o desenvolvimento cognitivo ao instaurar vínculos imediatos com o meio social, abstraindo deste o universo simbólico, culturalmente elaborado e historicamente acumulado pela humanidade (BORBA e SPAZZIANI, 2005, p.3)

Para tanto, é preciso começar sintonizando os sentimentos da criança, conhecê-la, ouvi-la, entendê-la e aceitá-la, pois os sentimentos delas são sua própria essência. Assim, as crianças expressam seus sentimentos, gostos e vontades através do convívio social, seja com outras crianças mais velhas, sejam com adultos.

No processo de constituição do sujeito, Vygotsky (1999) e Wallon (2005), citado por Borba e Spazziani trouxeram contribuições importantes na perspectiva de teorias sócio-histórico-culturais, uma vez que entendem o indivíduo não num prisma determinista, mas que se constitui como humano nos processos de interação com o meio social.

Para Wallon, citado por Borba e Spazziani (2005) a personalidade do sujeito se constitui em duas funções básicas: a afetividade e a inteligência. A ênfase desse estudo dar-se-á aos aspectos afetivos da criança e sua relação com o brincar. Sendo assim, a afetividade se associa ao que é interno, ou seja, a tudo o que o motiva, se voltando, consequentemente, para o mundo externo. Ainda, vale salientar que de acordo com os referidos autores “[...] a afetividade é vital em todos os seres humanos, em todas as idades, mas, especificamente, no desenvolvimento infantil” (p. 5).

Desse modo, a brincadeira enquanto veículo que possibilita a criança interagir socialmente desde seu nascimento, é um instrumento de fundamental importância na construção do indivíduo enquanto ser social, pelo fato de representar um dos meios principais de investigação e de aprendizagem sobre as coisas do mundo, na medida em que possibilita a



criança criar, transformar e até produzir novos significados, assumindo um papel de destaque para o desenvolvimento infantil (QUEIROZ, 2005).

Nesse contexto, Santos (2006) propõe que a educação emocional mediada por atividades lúdicas é uma possibilidade de intervir no mundo interno das crianças, pois, é através do brincar que as crianças aprendem a elaborar suas fantasias, seus temores, a sentir emoção, a saber perder e ganhar.

O brinquedo permite à criança vencer o medo aos objetos reais, assim como vencer o medo aos perigos internos; faz possível uma prova do mundo real, sendo, por isso, uma ponte entre a fantasia e a realidade principalmente quando a realidade é intolerável, a brincadeira faz-se mais necessária ainda, uma vez que, fugindo de fato da experiência desagradável, a criança poderá reelaborar a realidade de forma menos sofrida e com menos ameaça do mundo adulto que tanto a aflige (SANTOS, 2006, pp. 32).

Deste modo, é inquestionável o valor que a brincadeira tem no desenvolvimento integral do sujeito, sobretudo o afetivo. E tendo em vista ser a escola o local de maior interação social das crianças, principalmente com os professores, por serem os responsáveis pela formação das mesmas, estes precisam compreender tal valor. Assim, faz-se necessário apontar como vem se dando a formação do docente, a importância de seu papel na vida dos educandos, como também o valor que esse atribui às atividades lúdicas.

3. Método

Sujeitos

Participaram desta intervenção 200 (duzentas) crianças, 100 (cem) em cada creche, de 2 a 6 anos e de ambos os sexos; divididas nas séries Maternal I e II; Pré I e II; como também as educadoras, somando em 16 (dezesseis), 08 (oito) de cada instituição.

Local

Para realização do Projeto de Extensão as atividades foram realizadas em duas creches estaduais situadas na cidade de Campina Grande-PB, sendo uma no bairro do São José (Creche “A”) e outra no bairro do Monte Santo (Creche “B”), as quais funcionam de segunda a sexta em período integral.

Procedimento de Intervenção

As intervenções se deram em dez atividades realizadas durante o segundo semestre de 2007 e primeiro semestre de 2008, estas serão expostas, sumariamente, a seguir. O encontro *Conhecendo-nos* teve como objetivo apresentar a proposta de intervenção às Creches Pré-escolas estadual. Esse se deu por meio de “conversas” com as coordenadoras sobre a possibilidade de realizar a intervenção com as educadoras e alunos.

No tocante ao encontro *Era uma vez...*, realizado com os educandos e as educadoras, este objetivou verificar os conteúdos, manifestos ou latentes, que se fazem presentes no cotidiano das crianças em relação a seu ambiente familiar, mais precisamente em relação a seus pais.

No que se refere à intervenção *Tocando meu corpo*, que teve como objetivos relaxar as crianças, através da utilização de músicas instrumentais; trabalhar a respiração; mostrar a importância do saber ouvir as outras pessoas, bem como observar, através do contato corporal, a forma como as crianças “tocam” seu corpo; como se relacionam afetivamente com os colegas e



como compreendem as relações afetivas a elas dirigidas. Na intervenção seguinte, *Desenho Musicado* procurou-se trabalhar a socialização das crianças enfocando a questão das regras, dos limites e o respeito ao outro, através do desenho grupal livre, no qual as crianças deveriam seguir o ritmo da música.

O encontro *Ser criança é...* se propôs trabalhar a afetividade, a identificação, a resolução de problemas comuns ao cotidiano das crianças, além de proporcionar um momento de descontração. No que se refere à atividade *A brincadeira de circo na construção da identidade*, a qual objetivou trabalhar a identidade, o esquema corporal, bem como a afetividade, enfocando a percepção da auto-imagem a partir da representação da figura do palhaço, associado à percepção do eu e do outro.

A atividade *Imaginando e aprendendo na brinquedoteca* procurou estabelecer o vínculo afetivo entre extensionistas e crianças; trabalhar a capacidade de imaginação das crianças, bem como o processo de socialização com os demais colegas. Já a intervenção *A cultura e a arte da imaginação na representação do "Lobo" e dos "Três Porquinhos"* diz respeito à encenação de uma história contada, neste caso, a dos Três Porquinhos. Neste sentido buscou-se verificar a capacidade de imaginação das crianças através de sua disposição em representar a história, enfocando o aprendizado, a afetividade, e possibilitando ainda a interação social. Quanto à atividade *Significando a afetividade com a educadora*, esta buscou apreender a imagem que a criança possui da educadora através da representação de aspectos físicos, afetivos e emocionais.

As intervenções foram finalizadas com o encontro *Refletindo o fazer através do desenho*, realizado com as educadoras na tentativa de avaliar suas percepções acerca do trabalho desenvolvido. Isso se deu enfatizando, sobretudo, a importância da afetividade através do brincar.

4. Resultados e discussões

A proposta da primeira intervenção, *Conhecendo-nos*, referia-se à possibilidade de realizar a intervenção com as educadoras, com o intuito de verificar a representação social que estas têm dos alunos filhos de *pai ausente*, pressupondo que a construção representativa que as educadoras fazem de seus alunos pode influir na forma como elas constituem as relações com os mesmos, como se comportam em relação a eles, e, sobretudo, como vão inserir essas crianças no processo ensino-aprendizagem.

Referente ao encontro *Era uma vez...*, foi possível verificar que a atividade proposta se configurou na medida em que as crianças construíram, por meio de desenhos, um final para a história contada, tendo como fundamento o cotidiano de uma criança em sua Creche. No decorrer da atividade, algumas falaram sobre os seus desenhos, outras demonstraram resistência em participar da dinâmica proposta, seja no ato de desenhar, como também na verbalização da significação de sua produção. Tal fato pode ter ocorrido também devido à ausência de vínculo entre as extensionistas e as crianças, já que se tratava do primeiro contato do grupo.

Verificou-se, através dos desenhos, que o objetivo da atividade foi alcançado, uma vez que a maioria das crianças se identificou com a criança da historinha e “contou” quem morava em sua casa, atribuindo significado à sua família. Vale salientar que os relatos das crianças não permearam predominantemente no discurso de uma estrutura familiar nuclear, e sim em uma família composta por considerável número de pessoas, tais como: avós, tios, primos, dentre outros. Tais resultados vêm reiterar os estudos que vêm sendo realizados sobre a desestruturação da família nuclear e sobre os efeitos das mudanças econômicas e sociais nos padrões de relações familiares.

Na atividade *Tocando meu corpo*, não se conseguiu atender plenamente aos objetivos que era relaxar as crianças, bem como observar, através do contato corporal, a forma como estas



“tocam” seu corpo; como se relacionam afetivamente com os colegas e como compreendem as relações afetivas a elas dirigidas.

Alguns fatores influenciaram para o parcial insucesso da atividade, tais como: a junção de duas turmas (Maternal I e Maternal II, Pré – I e Pré – II); a demora na finalização do processo, provocando dispersão das crianças, uma vez que por se tratar de crianças em idade pré-escolar, faz-se necessário a aplicação de atividades significativas de curta duração, que prendam sua atenção; e a ausência das educadoras na sala de aula. Percebe-se então, que esta ausência indica o que diz Morales (2006) de que a relação professor-aluno é concebida como um indicativo claro de como se dá a motivação dos alunos na sala de aula. Desse modo, infere-se que na realidade observada a professora representa uma figura de poder para as crianças, assim, diante de sua ausência os extensionistas não conseguiram conduzir a atividade de forma satisfatória.

No tocante ao *Desenho ritmado*, optou-se por utilizar o desenho livre com as crianças, com música, para que estas pudessem assimilar as noções de regras, aprender a respeitar o espaço do outro e a expressar seus sentimentos, assim, infere-se que essa atividade contribuiu para o processo de formação social, afetiva e intelectual das crianças.

Como afirma Santos (2006) ao brincar, a criança entra em contato direto com o outro, vivenciando uma relação de trocas, tanto afetivas como também de experiências, que lhe proporciona ganhar ou perder, obedecer a regras ou transgredi-las, lidar com a diversidade, com a antecipação ou julgamento da situação. Sendo assim, percebeu-se que a técnica foi desenvolvida de forma satisfatória, pois foi visível o processo de socialização entre as crianças, o respeito dos limites e o respeito para com o outro, o que demonstra a relação dessa brincadeira com a afetividade.

Vale salientar que é fundamental que as crianças tenham consciência daquilo que estão fazendo, mesmo que estas estejam expostas a outro estímulo – neste caso a música em diferentes ritmos –, pois desta forma estão se apoderando do seu processo de conhecimento (FREIRE, 1983). Esse aspecto pode ser evidenciado através dos desenhos, que mesmo em forma de garatujas (rabiscos), estão repletos de significados para as crianças. Dentre esses significados, verificou-se a predominância do aspecto familiar, sobretudo no que se refere à figura do pai e/ou da mãe.

No que se refere à última atividade do ano de 2007, *Ser criança é...*, esta foi satisfatória tendo em vista que conseguiu-se prender a atenção das crianças, fazendo com que elas compreendessem as mensagens que se aspirou transmitir: **afetividade:** “que florzinha macia e cheirosa”; a **identificação:** “queria ser como você”; os **problemas:** “mas por que eu?... eu sou sozinho, vivo preso em gaiolas, as pessoas arrancam minhas pétalas...”; a questão dos **objetos concretizados:** a criança sente-se mais solta quando está diante de algo que para ela só existe na imaginação (estrela, sol, árvore, flor, pássaro), e, sobretudo a mensagem central de que no final *O MELHOR DE TUDO É SER CRIANÇA*.

Vale ressaltar, o quanto esta atividade foi significativa para as crianças, tendo em vista a fantasia inserida no enredo da história; a alegria proporcionada pelo colorido do figurino; a emoção e a surpresa advindas do encantamento promovido pelo contexto daquele momento. Tendo em vista que as atividades pedagógicas não se constituem somente na transmissão pragmática de conteúdos, e sim na forma como estes são mediados, através das relações subjetivas construídas no universo da interação professor-aluno, têm-se que o educar não é apenas repetir palavras, é criar idéias, é encantar...

No que concerne ao primeiro encontro de 2008, *A brincadeira de circo na construção da identidade*, pôde-se observar que a atividade proposta teve o objetivo atingindo na medida em que nas séries de Maternal II, Pré I e II, a participação das crianças se deu de modo efetivo. Verificou-se os processos de interação social e afetividade das crianças, na medida em que uma maquiava a outra de palhaço e também faziam associações projetivas entre sentimento de alegria e tristeza. Tal fato pode ser ilustrado através do comportamento de uma criança numa das



creches, quando esta se permitiu pintar e em seguida dirigiu-se ao espelho, olhando-se, expressou a sua compreensão acerca das emoções, felicidade e tristeza, através de movimentos faciais. Outro fato significativo observado refere-se à participação efetiva de algumas das professoras que se permitiram ter seu rosto pintado e surpreenderam-se com o desfecho da atividade.

Entretanto, verificou-se que nas turmas do Maternal I em ambas as creches o objetivo não foi atingido completamente, tendo em vista que se tratava do primeiro ano dessas crianças na creche, as quais ainda se encontravam em fase de adaptação, e a presença das/dos extensionistas era um fator a mais que causava inquietações, uma vez que o vínculo ainda não havia se estabelecido, entre as/os extensionistas e as crianças e, sobretudo, entre as extensionistas e a creche.

Devido aos problemas ocorridos na execução desta atividade, verificou-se a necessidade de construir uma proposta de intervenção diferenciada para as turmas do Maternal I, com o intuito de estabelecer o vínculo afetivo entre extensionistas e crianças; trabalhar a capacidade de imaginação das crianças, bem com o processo de socialização com os demais colegas.

Quanto à atividade, *Imaginando e aprendendo na brinquedoteca*, realizada apenas com as crianças do maternal I, esta foi satisfatória, visto que se constatou que através do faz-de-conta, a criança registra, pensa e lê o mundo ao seu redor, imitando papéis e agindo como adultos, fato explicitado em falas como: “vou fazer um suco pra você”; “deixa eu arrumar essa cama”; “fiz um gol”; “Segura aqui o meu bebê que ele ta chorando, e eu vou fazer o mingau”. Segundo Oliveira (1997), na brincadeira de faz-de-conta, “[...] a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado.” (p. 67). Assim, pôde-se perceber que as crianças criaram situações imaginárias ao fazer coisas que na vida real não são capazes de fazer, como também fizeram de bonecas suas próprias filhas, mostrando que atuaram em um nível mais “avançado” do que se encontram, porém propício para seu desenvolvimento. Como afirma Vygotsky (1984) o brinquedo propicia condições para o desenvolvimento da zona de desenvolvimento proximal.

Neste momento, as crianças também brincaram umas com as outras, demonstrando que através das relações sociais o ser humano desenvolve sua capacidade para melhor se relacionar no e com o mundo. E assim o vínculo foi satisfatoriamente estabelecido com as/os extensionistas, visto que as crianças sempre se remetiam a estas para apanharem algum brinquedo ou quando as chamavam pelo braço para brincarem juntas ou fazerem “um brinde com os copinhos de suco”. Isso mostra que o outro, seja ele adulto ou criança mais velha, tem um papel fundamental no contexto da brincadeira, posto que irá intervir, ajudando a criança a efetivar ações que não seria capaz de realizar sozinha, ou seja, “[...] o professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente” (OLIVEIRA, 1997, p. 62).

No tocante a atividade, *A cultura e a arte da imaginação na representação do “Lobo” e dos “Três Porquinhos”*, pôde-se observar que o objetivo fora atingido, na medida em que o encantamento das crianças tomava vida através de suas vozes evidenciando a fantasia, a partir do momento que elas se permitiam adentrar ao mundo lúdico, vivenciado através da história de faz-de-conta, adotando papéis a partir da interação com os personagens.

As crianças mostraram-se bastante empolgadas com a atividade e se dispuseram a representar a história. Para isso foram entregues máscaras, após cada um explicar o motivo da escolha em ser porquinho ou lobo: “– Quero ser porquinho porque ele é bom”, ou então: “– Quero ser o lobo mau porque ele é forte”. Assim, verificou-se que a participação se deu de forma efetiva, já que todos queriam re-inventar a historinha e ser os atores de sua própria história. Diante disto, infere-se que as escolhas se deram em função de uma possível identificação com o personagem da história. Essa experiência de identificação de papéis presente no que Wallon (2005) chama de jogo de ficção, contribui para um grande passo na evolução



psíquica da criança, uma vez que, de acordo com o autor, é através desta ficção, pelo uso de simulacros, que a criança pode transpor a fronteira entre o indício - objeto concreto que manuseia -, e o símbolo, que corresponde às combinações intelectuais.

É interessante ressaltar que especificamente nesta atividade a participação da professora foi significativamente efetiva, tendo em vista que ela era imprescindível para o desenrolar da história, já que lhe foi atribuído a encenação de um personagem, neste caso de um dos porquinhos. Observou-se ainda que as crianças, expressaram durante a encenação, o susto “ai... é agora que ele vai soprar...”; os apontamentos “as blusas dos porquinhos são vermelha, verde e amarelo” e o clima de emoção e encantamento que envolveu a todos como se estivessem anestesiados pela história ou como se fizessem parte dela. Com isso, percebeu-se que a atividade atendeu aos objetivos propostos, uma vez que estavam todos “juntos”, se conhecendo e conhecendo o mundo, pois todo esse processo de descobertas desvela o processo educativo.

Na atividade *Significando a afetividade com a educadora* observou-se que as crianças escutaram atentamente a história que lhes foi contada no inicio da atividade, dando a elas uma noção de como poderiam perceber a sua professora. Assim, quando questionadas sobre as características da mesma, as respostas das crianças, principalmente as mais velhas, do Pré I e II evidenciaram que elas conseguem diferenciar a maneira com que as professoras as tratam.

Essa capacidade de diferenciação pode ser expressa na fala de uma criança, quando esta disse: “- *Não, ela só fala alto, só briga, quando estamos fazendo algo errado*”. As mesmas ressaltaram ainda, que a tia gritava apenas quando as crianças desobedeciam ou bagunçavam, mas que falava baixo quando a classe estava em silêncio. Uma das crianças chegou a surpreender uma das educadoras, ao dizer: “*A tia me ensinou a obedecer*”. Com esse gesto uma das professoras sensibilizou-se, respondendo com um abraço e um beijo na criança. Já com relação às crianças do Maternal I e II, pode-se constatar que quanto mais novas, mais características físicas elas atribuíam às professoras.

Esses resultados corroboram com o que afirma Morales (2006) em que o perfil de um *bom professor*, apresenta diferenciações de acordo com a idade das crianças, sendo assim, as mais novas fixam-se de maneira muito especial no aspecto físico de sua educadora. Ao fazerem uma avaliação sobre esta atividade, as educadoras mostraram-se satisfeitas em receber esse feedback de como as crianças as enxergavam e disseram estar impressionadas com as revelações como, por exemplo, a de que as crianças sabiam bem diferenciar os motivos que levam essas tias a brigar, gritar ou elogiar.

No último encontro nomeado de *Refletindo o fazer através do desenho*, realizou-se o “Momento da Roda” onde as professoras puderam expressar suas impressões sobre o papel que exercem na vida das crianças. Sendo assim, as educadoras relataram a grande significância de realizar seu trabalho com amor, dedicação e responsabilidade, visto a consciência de seu papel enquanto formadoras de cidadãos. Foi ressaltado o fato de que, muitas vezes, as crianças não recebem afeto no lar e procuram satisfazer essa falta na escola, onde se faz necessário que elas, as educadoras, supram esta falta, fato ilustrado na fala de um a das professoras ao dizer:

É que muitas vezes eles não têm esse afeto em casa, né? Quer dizer, muitas vezes não. Eu acho que quase sempre. Eles não encontram esse afeto em casa e quando chegam aqui ficam procurando isso na gente. Ficam querendo que a gente balance pra dormir, que pergunte como tá... quando a gente chega e dá um abraço chega eles ficam assim... e os outros vem tudo atrás também pra ser abraçado.”

Com isso, é reconhecido o valor da afetividade para o desenvolvimento do ser humano, o que é confirmado por Borba e Spazziani (2005), quando estas afirmam que a afetividade proporciona desenvolvimento afetivo, cognitivo e social, desenvolvimentos estes construídos a partir da relação dialética entre a criança e o seu educador.



Neste sentido, as próprias educadoras trouxeram em seus discursos, a importância da afetividade em seu trabalho, compreendendo a mesma enquanto fundamental para o desenvolvimento da criança. Como exemplo, foram citados os casos das crianças mais agitadas, que, segundo as professoras, quando estas as tratavam com carinho e afeto, diminuíam sua agitação e até mesmo seus comportamentos agressivos. Sendo estes comportamentos, possivelmente, decorrentes de uma desestruturação familiar. Entretanto, o discurso de algumas educadoras parecia não condizer com a prática. Tal constatação provocou ansiedade e desconforto na ocasião da discussão.

Ademais, o momento da roda teve fundamental importância para quebrar as possíveis barreiras ainda existentes entre as educadoras e as/os extensionistas, aproximando-as/os e dando oportunidade a um espaço de diálogo e revelações ainda não vivenciado durante o percurso dos trabalhos. Foi uma boa oportunidade para se refletir sobre as relações afetivas, se reconhecer como seres humanos, dotados de sentimentos, que precisam ser reconhecidos e revelados.

Considerações finais

Ao se trabalhar com a afetividade das crianças através da ludicidade foi possível verificar a forma com que as crianças se revelam entre si e para si mesmas, e consequentemente, se desenvolvem. Assim, pode-se dizer que as atividades lúdicas funcionam como exercícios necessários e úteis ao processo ensino-aprendizagem, principalmente por incidir em aspectos que o ensino intencional do professor nem sempre atua, como por exemplo, no desenvolvimento afetivo de crianças pré-escolares.

Com isso, percebe-se que a brincadeira é indispensável para que haja um desenvolvimento satisfatório para as crianças, principalmente com divertimento e com prazer no ato de aprender, proporcionando um ambiente saudável ao desenvolvimento de sua afetividade. Além disso, percebeu-se que o brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia das crianças.

Com as brincadeiras realizadas, foi possível constatar que, por meio destas, as crianças puderam desenvolver cada vez mais capacidades como socialização, atenção, imaginação e memória, fato este percebido no decorrer das intervenções, quando as mesmas conseguiam dar feedback das atividades anteriormente desenvolvidas.

Desse modo, acredita-se que por meio das intervenções foi possível atingir os objetivos propostos, na medida em que proporcionou às educadoras refletirem sobre sua prática educativa, como também por ter possibilitado às crianças a externalização de seus conflitos internos, muitos advindos do convívio familiar e outros até criados no próprio ambiente escolar, para serem trabalhados e, se possível, amenizados.

Sendo assim, é notória a importância que se deve dar a relação entre afetividade e brincadeira, podendo aquela ser estimulada por esta, e também pelas relações interpessoais existentes no interior das creches, quando estas se dão de forma “sadia”.

Referências

BRASIL, Lei Darcy Ribeiro: Lei 9.394, de 1996. **Lei de Diretrizes e bases da Educação.** Brasília: Senado Federal, 1997.

BORBA, Valdinéa R.S; SPAZZIANI, Maria de Lourdes. **AFETIVIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.** São Paulo, 2005. Disponível em: www.anped.org.br/reunoes/30ra/trabalhos/GT07-3476--Int.pdf, acessado em 07 de Junho de 2008.



FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

MORALES, Pedro. **A Relação Professor – Aluno: O que é, como se faz.** 6 ed. São Paulo, Loyola, 2006.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento – Um processo sócio-histórico.** São Paulo, Scipione, 1997.

PINHEIRO, Isabel C.M.. **Encontros e desencontros entre mães e professoras: representações sociais de uma relação.** Natal: ed. UFRN, 1999

QUEIROZ, Norma Lúcia Neris de; MARCIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa; **Brincadeira e Desenvolvimento Infantil: Um Olhar Sociocultural Construtivista.** Minas gerais, 2005. Disponível em: <http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/34/05.htm>, acessado em 07 de Junho de 2008.

SANTOS, Maria José Etevina dos. **Ludicidade e Educação Emocional na Escola: limites e possibilidade.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 15, n. 25, p. 27-41, jan/jun., 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da Mente.** 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **A Evolução Psicológica da Criança.** Trad. Cristina Carvalho. Lisboa, Edições 70, 2005.

**EPISTEMOLOGIA E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DA POLÊMICA “CIÊNCIA OU CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO”**

Mirelle FREITAS

Ferdinand RÖHR

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

A primeira tentativa de fundamentar a Educação como Ciência é de Joham Friedrich Herbart. Na sua obra “Pedagogia Geral” (1806), além de buscar os conceitos próprios da Educação, procura apoio tanto na Filosofia para estabelecer a meta educacional como na Psicologia para determinar os meios educacionais. Desde àquela época, o status da Educação como Ciência está em discussão e ao que tudo indica, a polêmica em torno dessa temática ainda está longe de uma conclusão.

Obviamente que existem muitos interesses envolvidos nessa questão, principalmente interesses de cunho político, social e econômico. Mas também, não se pode negar que na própria academia existem disputas a favor do domínio de áreas de conhecimento. Nas últimas décadas, gerou-se uma polêmica em torno da Educação em relação às suas áreas afins como: Sociologia, Psicologia, Filosofia, Antropologia, História, Política, Administração e até Biologia. Assim sendo, é comum chamar essas áreas de Ciências da Educação. Contudo, parece que os profissionais da Educação procuram ancorar cada vez mais o conhecimento pedagógico nessas áreas, ao mesmo tempo em que esperam, dessa forma, assumir um status de maior cientificidade, frequentemente negado à Educação. O resultado dessa tendência é que as teorizações na área educacional flutuam entre as Ciências da Educação, e a própria Educação está sendo determinada pela Ciência que adquire, temporariamente, uma hegemonia na discussão. Essa situação não é só prejudicial para a consideração atribuída à Educação na academia, mas traz consequências graves para a orientação dos educadores na prática pedagógica.

O presente artigo, longe de pretender resolver essa situação, tenta contribuir com uma análise a partir de algumas posições dentro dessa discussão que pretende constituir a Educação como Ciência. As nossas questões em relação a essas posições são, portanto: Em que sentido está sendo proposta uma constituição no campo do conhecimento educacional que nos permite falar de uma Ciência; Qual é a compreensão que se tem de Ciência que possibilite compreender a Educação enquanto Ciência; Qual é a conceituação da própria Educação que caracteriza essas posições; Em que sentido existe, ou não, uma relativa autonomia no conhecimento educacional.

Para essa polêmica, “Ciência ou Ciências da Educação”, destacamos três posições representativas na discussão atual para uma análise mais profunda, uma vez que justificam o sentido da Educação sob perspectivas distintas. No primeiro momento, trazemos à tona o pensamento de *Maria Amélia Santoro Franco* que defende uma Ciência da Educação ancorada na Teoria Crítica Emancipatória. Já no segundo momento, temos *João Amado* e *João Boavida* que justificam o modelo de Ciências da Educação baseado no Paradigma da Complexidade. E por fim, apresentamos o pensamento de *Otto Friedrich Bollnow*, que considera a Educação uma Ciência com objeto epistêmico próprio, seguindo a Metodologia Hermeunêutico-Fenomenológica.

Como se trata de uma pesquisa teórica, a análise dos referenciais teóricos é objeto da própria pesquisa, seguindo a metodologia da Hermenêutica, em especial do ciclo hermenêutico, a fim de viabilizar uma interpretação mais próxima possível ao objeto. Por natureza, nessa metodologia não se pode deixar de compreender, em primeiro lugar, do que entendemos por Educação e Ciência, em seguida, das diferentes vertentes ou realidades que identificamos como significativas nas suas conceituações. Depende, ainda, da maneira como lidamos com a pluralidade dos paradigmas existentes, do modo como articulamos, tornamos coerentes e



funcionais seus contributos científicos para uma melhor compreensão e aproximação do objeto de pesquisa, que nesse caso, é a problemática em torno da científicidade da Educação.

A metodologia científica da Hermenêutica se preocupa com as condições em que se dá a compreensão humana e por isso desenvolveu um procedimento interpretativo dos fenômenos humanos que tem a sua base no ciclo hermenêutico. Na medida em que se estendem os horizontes, cujo fenômeno humano está inserido, abrem-se, constantemente, novas compreensões, de tal forma que o lado subjetivo e objetivo do processo de compreensão aprofundam-se mutuamente de maneira inesgotável. O objetivo é incluir nesse processo de compreensão todos os elementos e facetas significativas que o próprio objeto de conhecimento envolve.

A Fenomenologia complementa essa metodologia da Hermenêutica, que pelas próprias características está voltada principalmente para fatos históricos. A metodologia fenomenológica exige além da compreensão histórica, uma presença direta do pesquisador diante do objeto pesquisado. Sem a convivência direta não é possível penetrar no sentido de qualquer fenômeno humano (Cf. Rezende, 1990, p. 18). Entretanto, esse contato direto exige que o pesquisador suspenda, temporariamente, a crença na verdade dos conceitos que ele desenvolveu anteriormente sobre o objeto de pesquisa. No linguajar dos fenomenólogos seria colocar o conhecimento histórico entre parênteses, (Cf. Rezende, 1990, p.18) para abrir espaço para um olhar cada vez menos predeterminado por preconceitos estabelecidos (Gadamer, 2002).

Nossas reflexões partem das considerações levantadas por Maria Amélia Santoro Franco, que destaca em seu livro, *Pedagogia como Ciência da Educação*, uma abordagem de Ciência ancorada na Teoria Crítica Emancipatória. A referida autora faz uma breve explanação do princípio básico dessa concepção, cujo pressuposto fundamental é considerar a realidade como um processo histórico, provisório, decorrente de forças econômico-sociais contraditórias e intervenção dos homens mediados pela prática. Sendo, dessa forma, uma abordagem com base na dialética materialista, na filosofia da práxis, incorporando elementos da teoria crítica da Escola de Frankfurt. Todavia, é com os hegelianos da esquerda, Feuerbach, Marx e Engels, que identificamos a lógica marxista pela qual Franco justifica sua concepção de sociedade. Segundo a autora, a Educação apresenta-se como sendo articuladora de um projeto de sociedade, embora essa idéia não faça parte do projeto propriamente marxiano.

A abordagem formativo-emancipatória estabelece a práxis como caminho para a compreensão e transformação da própria prática. Trata-se de uma metodologia que mantém a sua racionalidade fundamentada em finalidades político-sociais no interior da práxis, a qual conduz ações emancipatórias para sua transformação. Tal suposição, ratifica alguns propósitos do marxismo quanto à filosofia da práxis, em que o conhecimento, a reflexão e o trabalho têm como critério realizar ações concretas com vistas à transformação social, sem, portanto, adentrar na crença dos marxistas, em um processo historicamente pré-determinado e nem tampouco, considerar as condições econômicas como determinantes exclusivos da vida social. Com isso, o sentido da Educação parte de um conceito de sociedade, cujo objetivo é unicamente preparar pedagogicamente ações sociais, que servem de instrumento para revisões de ordem sócio-econômico-político instalada.

Franco afirma que a Pedagogia como Ciência deve ter por finalidade o esclarecimento reflexivo e transformador da práxis educativa, discutindo as mediações possíveis entre teoria e práxis. Sua obra enfoca a práxis educativa realizada prioritariamente na escola, mas não exclusivamente, pois esta também pode ocorrer em diversas instâncias da sociedade, como no trabalho ou na própria família. Mas é na escola que a autora tem priorizado o exercício da práxis educativa, devido à relevância social atribuída a esta instituição na emancipação da sociedade, viabilizando uma lógica de procedimentos que poderá ser reorganizada e utilizada em outros espaços sociais.



A Pedagogia vem sendo assinalada como uma ação de organização da sociedade, não só a partir de uma proposta do esclarecimento permeada por um processo reflexivo que desvela as finalidades político-sociais, mas na própria condição dos sujeitos da práxis de se auto-transformarem à medida que surgem novos paradigmas no interior da sociedade. Diante disso, o que caracteriza o processo de Educação é o desenvolvimento de práticas emancipativas na sociedade. Suas ações pedagógicas estão diretamente vinculadas à emancipação da sociedade, sendo, por isso, um instrumento político fundamental que funciona através de uma suposta participação ativa dos sujeitos no processo de transformação social.

Devido ao processo educacional ser determinado a partir das condições políticas e sociais em que se vive, constatamos, com isso, o não reconhecimento da Educação enquanto objeto epistêmico próprio. De acordo com essa perspectiva, pode-se considerar, ainda, a Educação como sendo um mero instrumento utilizado, predominantemente, para atender aos interesses político-sociais. Sua razão de existir parte dos conflitos presentes na sociedade, tais como desigualdades, exclusão, submissão, dominação e tantas outras opressões impostas à existência humana.

A concretização por uma sociedade mais democrática e igualitária passa a ser o verdadeiro sentido da Pedagogia, considerando que a autora vislumbra uma ciência pedagógica, que inevitavelmente é ideológica e política, cuja práxis passa a ser o objeto dessa ciência num movimento que integra por um lado; a intencionalidade e prática docente, e por outro; a formação e emancipação do sujeito da práxis. Contudo, surge a seguinte questão: *Como a Ciência pode incluir em si mesma uma opção ideológica?* Para justificar tal indagação, é necessário recorrer aos fundamentos críticos elaborados pela Escola de Frankfurt.

Mesmo a Ciência de cunho positivista, como por exemplo, o racionalismo crítico de Karl Raimund Popper, tem uma base ideológica subjacente ao conceito de ciência. Para Popper, a Ciência não pode afirmar verdades, sua tarefa é simplesmente fazer propostas no sentido de solucionar os problemas de conhecimento, as quais estarão aptas para serem submetidas à crítica. Assim, a afirmação defendida passa a ser considerada como uma “verdade provisória” até encontrar um fato que a conteste, tornando-a inválida. Nesse caso, se torna necessário buscar uma outra proposta, e assim, novamente, submeter às afirmativas futuras, à crítica.

Habermas, apoiando a posição de Adorno diante da “Lógica das Ciências Sociais”, demonstra que a conceituação da ciência de Popper em si não se enquadra nas possibilidades de uma falsificação metodológica científica no sentido dele mesmo. Logo, é uma proposta à qual a nossa razão não é obrigada a aderir. Demonstra, ainda, que o próprio procedimento da ciência no sentido de Popper, contém elementos das relações sociais na sociedade capitalista que leva a duvidar da almejada objetividade e neutralidade de prática científica.

Conclui-se, com isso, que a Ciência, aproveitando as possibilidades que a própria razão crítica oferece, tem que incluir nas suas atividades uma reflexão do próprio papel que ela tem na sociedade. Os frankfurtianos, portanto, defendem a idéia de que a Ciência tem que aderir ao processo emancipatório da sociedade, pois todas as tentativas de ser neutra terminariam por contribuir para a manutenção do *status quo*.

Seguindo com as nossas reflexões, destacamos uma segunda abordagem de Ciência que se sustenta no Paradigma da Complexidade, sendo apontado como mais apropriado às chamadas Ciências da Educação pelos autores portugueses, João Boavida e João Amado, em sua obra *Ciências da Educação: Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. Mas para compreender a complexidade em Educação, faz-se necessário pensar nas dificuldades empíricas realizadas nas Ciências Humanas e Sociais, sobretudo quando se tenta impor um modelo simplificado e reducionista nessas experiências.

Diante das reflexões dos autores, o complexo resulta do universo empírico e da incerteza, da incapacidade de estar seguro de tudo. E ainda, da incapacidade de evitar as contradições, buscando, incessantemente, a sua superação. Como a complexidade do sistema educativo



procede da diversidade do ser humano, da sua indefinição, da sua autonomia, da sua capacidade de auto-organização, enfim, da sua própria transformação, procura-se uma compreensão global a partir do paradigma da complexidade à medida que os diferentes pontos de vista e discussão de hipóteses são confrontados dentro do processo educativo.

Contudo, o que se percebe com o paradigma da complexidade nessas situações complexas e particulares é que de algum modo se tenta controlá-las devido à possibilidade de integrar essas inúmeras e variadas *situações educativas* em diferentes categorias. Procura-se caracterizar e adequar tais situações de acordo com uma estrutura, quer seja de natureza social, econômica, jurídica, religiosa, axiológica, a fim de tornar possível uma aproximação à sua compreensão. Os autores consideram o paradigma da complexidade como sendo a única abordagem capaz de unir o maior número possível de fatores, ao mesmo tempo em que consegue articulá-los com certa coerência.

O paradigma da complexidade tem como pressuposto uma diversidade de fatores que atuam na própria realidade, sendo impossível descrever ou explicar cada detalhe no momento em que cada aspecto é complexo. A caracterização dessa complexidade, portanto, também seria complexa, mas no momento em que é necessário apresentar algo dessa realidade, de certa forma, somos forçados a reduzir essa complexidade porque não é possível apresentar toda a realidade. Mesmo no paradigma da complexidade, somos obrigados a entrar num processo de redução da complexidade, simplificando e agrupando uma realidade que é sempre mais complexa do que se pode descrever. Porém, é impossível descrever a complexidade em todas as suas facetas, tendo como risco uma simplificação da realidade, pois quando se propõe uma categorização das mais variadas situações, o perigo está em reduzir esses eventos na medida em que se tenta enquadrá-los a determinadas categorias.

Amado e Boavida não fazem uma descrição da Educação enquanto fenômeno complexo, mas definem o Curso de Ciências da Educação a partir da complexidade da Educação, que para eles, deve dar conta do fenômeno educacional, preparando o educador para compreender esse fenômeno em sua complexidade. Da forma como o próprio curso está pensado, pressupomos, com isso, que a função da Educação seria preparar o educando para corresponder a complexidade existente, valorizando os mais diversos domínios da atividade social, qualificando-os de acordo com as necessidades que uma nova sociedade complexa exige.

Espera-se, com isso, uma formação que contemple, simultaneamente, a diversidade do fenômeno educativo de forma compreensiva e fundamentada. Já que a Educação é um fenômeno muito rico e de muitas faces, a formação não pode deixar também de ser complexa para investigar e agir em toda a sua amplitude. A dimensão profissionalizante exige uma formação o mais integral possível, pressupondo concepções diferentes nas formas de aprender. Portanto, o que caracteriza o processo educacional é educar para compreender uma realidade complexa, desenvolvendo habilidades para sobreviver nela. No entanto, é importante destacar que este modelo de educação não é questionado, nem tampouco alterado, mas aperfeiçoado a partir do entendimento complexo que se faz dele. Cabe às Ciências da Educação, ou melhor, à própria Educação, definir as competências necessárias aos alunos em cada fase da sua evolução, planejando e racionalizando o processo educativo para que os resultados correspondam às exigências de uma sociedade complexa.

No que diz respeito ao reconhecimento da Educação como objeto epistêmico próprio, os autores a justificam como mera questão de valores e finalidades e por essa razão não é suscetível de cientificidade. O não reconhecimento desse objeto epistêmico constitui-se no fato da Educação, com seus valores, finalidades, sentimentos e relações, não revelarem-se como conhecimento objetivo, mas sim, repleto de subjetividade. Devido à sua complexidade, é impossível para Amado e Boavida que a sua análise seja esgotada por uma abordagem única, tornando-se indispensável à interação direta com as demais áreas de conhecimento. Essa relação



se dá a partir da interdisciplinaridade, que é a condição para o reconhecimento e futuro acadêmico das Ciências da Educação.

Por fim, temos numa terceira análise, Otto Friedrich Bollnow, que utiliza a abordagem Hermenêutico-Fenomenológica para justificar a sua compreensão de Ciência e Educação, cuja referência principal é o seu livro *Pedagogia e Filosofia da Existência: um ensaio sobre formas instáveis de educação*. No que se refere à corrente filosófica ou metodológica, a Hermenêutica tem como característica básica diferenciar a metodologia aplicada nas Ciências Naturais das Ciências Humanas. No que concerne às Ciências Naturais, Dilthey atribuiu à tarefa de explicar os fenômenos da natureza a partir de leis gerais. Já nas Ciências Humanas, essa forma de proceder se torna inviável porque o homem não age de forma regular e invariável, tendo, com isso, a possibilidade de agir de acordo com a sua liberdade. Nesse sentido, não se pode explicar o comportamento dele, mas apenas tentar compreendê-lo.

Bollnow não acredita na possibilidade de chegar a um resultado definitivo na busca da essência dos fenômenos humanos. Trata-se de um processo de aproximação, em que se desenvolve um discurso, revelando áreas cada vez mais profundas do mesmo fenômeno. Ao utilizar-se meramente dessas regras, as interpretações de determinados fenômenos humanos realizadas por vários autores que buscam seguir a metodologia hermenêutico-fenomenológica chegam, via de regra, a resultados significativamente destoantes, questionando-se, com isso, a objetividade desses procedimentos. Segundo Bollnow, a objetividade deve ser avaliada diante do conceito de verdade e nessa conceituação, ele se apóia em Heidegger.

Para Heidegger, a verdade não é algo que pode ser livremente construída pelo ser humano. Para ele, a verdade existe desde sempre, mas de forma oculta. Tarefa do homem, neste caso, é desocultar essa verdade, no sentido de desvelá-la. O homem, por sua vez, desvirtua constantemente o processo de desvelamento da verdade, por motivações e interesses que não obedecem a uma vontade incondicional de conhecer a verdade. Gerar essa vontade é um processo de formação humana do próprio sujeito.

A objetividade do resultado de uma pesquisa científica nas Ciências Humanas depende, portanto, da maturidade ética que o próprio pesquisador em relação à sua atividade de pesquisa alcançou. Tão logo, é a subjetividade aperfeiçoada que assegura a objetividade, não de forma definitiva e total, mas sempre no sentido de desvelar gradual e progressivamente a verdade. Certamente que os fenômenos educacionais fazem parte dessa forma de aproximação da verdade, de modo que as pesquisas na área educacional seguem a essa metodologia estabelecida. A pesquisa em Educação, nessa abordagem, depende da compreensão que o pesquisador adquiriu diante da história do fenômeno educativo, da especial presença que tem em relação a ele e, finalmente, da maturidade que desenvolveu em relação à sua busca da verdade.

No que diz respeito ao sentido da Educação, Bollnow argumenta que a própria Pedagogia tem como função, historicamente estabelecida, preparar o educando para a vida na sua completude. Para o autor, é milenar o acúmulo de reflexões pedagógicas existentes, porém divergentes entre si. Na tentativa de encontrar algo em comum, Bollnow sintetiza essas teorias educacionais em duas concepções fundamentais que são referências na Educação. Na primeira, temos o modelo do artesão, com características semelhantes ao processo de produção aplicada na Educação. O educando é objeto de uma modificação feita de acordo com metas pré-estabelecidas e métodos fixados e testados. Já na segunda, temos o modelo do jardineiro, que ao deixar suas sementes, deve apenas acompanhar e subsidiar o crescimento das suas plantas, protegendo-as de pragas e predadores. Nessa visão aplicada na Educação, o educando traz todas as potencialidades em si que só precisam de condições externas favoráveis para se desenvolver.

Esses dois modelos caracterizam tradicionalmente o pensamento pedagógico que, segundo Bollnow, nenhum está mais certo ou errado que o outro. Ele mesmo afirma que alguns fenômenos da Educação se explicam pelo primeiro modelo, à medida que outros fenômenos se justificam com o segundo. Em alguns momentos se pode agir como se fosse um artesão, noutras,



é preciso observar como o educando vem se desenvolvendo com suas próprias forças. Mas esse não é todo o sentido da Educação para Bollnow. Ao pensar a Filosofia da Existência, ele revela que a Educação Tradicional coloca à parte uma dimensão do ser humano, a qual corresponde aos momentos de instabilidade existencial da vida humana, que atingem a dimensão espiritual do homem. Mesmo reconhecendo o esforço da teoria pedagógica no que se refere aos processos psíquicos e intelectuais do educando, Bollnow questiona a ausência de reflexão acerca dessa esfera espiritual que corresponde aos momentos de instabilidade e conflito vividos pelo homem.

Quando se busca compreender o ser humano na sua totalidade, não apenas como um objeto que é possível moldar ou um simples ser vivo que cresce, mas também como ser que tem liberdade, é preciso estar atento à sua dimensão espiritual. O sentido da Educação seria perceber o ser humano na complexidade dele, incluindo a dimensão espiritual que se revela com os fenômenos de instabilidade na própria vida humana. Portanto, é exatamente esta dimensão que o ser humano deve decidir com responsabilidade própria, pensando ela pedagogicamente. Segundo Bollnow, a Educação deve pensar seus próprios problemas a partir dela mesma. Não é simplesmente importar os conhecimentos de áreas afins, mas com seu conhecimento e avanço no campo educacional desenvolvidos, procurar até que ponto as outras áreas podem contribuir para aperfeiçoar cada vez mais essa Ciência da Educação. O que o autor faz é comparar o pensamento pedagógico com o pensamento da Filosofia da Existência, pressupondo, com isso, que ele pensa a Educação como um campo de conhecimento com objeto epistêmico próprio, portanto, uma Ciência.

Então, nesse caso não é seguir a Filosofia, embora seja possível se aproveitar de algumas análises sugeridas por ela para desvendar o fenômeno pedagógico. Mas o que está em questão é pensar *como agir pedagogicamente no momento em que o educando entra, por exemplo, numa crise?* Isso é tarefa pedagógica e não filosófica, é uma responsabilidade que o educador deve assumir ao refletir pedagogicamente sobre o seu papel e relevância no processo de formação dos sujeitos. Isso não só em relação à Filosofia, mas também em relação às outras áreas afins. A dinâmica sempre é partir de uma questão propriamente educacional e se o pensamento pedagógico por si não corresponde, procurar apoio nas ciências afins, verificando em que sentido o pensamento pedagógico pode esclarecer as suas questões à luz dos conhecimentos dessas Ciências, assegurando, assim, uma relativa autonomia da Ciência da Educação.

Finalmente, nossas apreciações são reflexos desse panorama que envolve três dimensões particulares acerca do que se comprehende por Educação e Ciência. Na primeira posição, a Educação como Ciência é uma afirmativa que vem sendo erguida a partir de uma teoria de sociedade. A Educação está inserida numa teoria mais ampla que determina o que ela é, tornando-se, com isso, um elo para implantação de um projeto político. Nessa perspectiva, a Educação se revela ao serviço de uma sociedade como instrumento sócio-político a ser manipulado de acordo com os interesses externos a ela.

Contudo, a meta política até poderia ser aceitável como uma possível compreensão do decorrer da própria história, como podemos constatar no desenvolvimento histórico da humanidade uma tendência à emancipação humana. Mas para desenvolver uma Educação com essa inclinação, a condição básica seria embarcá-la no projeto político da Teoria Crítica. Embora seja um modelo que defende e assegura uma Ciência da Educação, ao mesmo nega à Educação um objeto epistêmico próprio, uma finalidade em si, uma tarefa que seja própria dela. Isso traz consequências significativas para a prática pedagógica e o agir do educador. Para ser educador, nessa compreensão, ele precisa estar convencido da legitimidade dessa opção político-social. Uma vez convicto, o educador irá direcionar todas as suas decisões, no que se refere aos processos pedagógicos, a partir do objetivo da emancipação político-social. Além de se tratar de um reducionismo significativo, corre-se o perigo de justificar os meios pelo fim, deixando de considerar a liberdade do educando, o que significaria perder de vista uma ética especificamente pedagógica, da qual o educador não pode abdicar.



Já na segunda posição, é adotado um conceito, originalmente desenvolvido nas Ciências Naturais e que sem dúvida também é aplicado com propriedade nas Ciências Humanas. Afinal, é difícil negar a complexidade dos fenômenos humanos e por essa razão é ressaltada a contribuição das mais variadas Ciências, a fim de explicar o fenômeno educacional. Entretanto, por maior esclarecimento que se busque nessas Ciências, nem por isso a reflexão pedagógica como Ciência é aceita.

Ao avaliar o argumento com que os autores recusam a científicidade da Educação, percebemos que a velha dicotomia que o positivismo estabeleceu entre fato e valor é a causa dessa negação. A Educação inclui necessariamente, ou melhor, inevitavelmente, valores, como pensamentos sobre a sua meta, escolhas de conteúdos, estrutura curricular, atitudes pedagógicas desejáveis, etc. Mas caso se considere e aceite o conceito positivista de Ciência, a saber: *que a Ciência se faz sobre fatos e não sobre valores*, então, a Educação, no que diz respeito à maior parte das suas questões, ou senão nas mais significativas, não pode se tornar uma Ciência.

Mesmo assim, essa abordagem propõe a elaboração do conhecimento pedagógico a partir das “*Ciências da Educação*”. Não acreditamos que isso seja uma saída que supere a dificuldade alegada à científicidade da Educação. Podemos questionar se de fato as chamadas “Ciências da Educação” como Sociologia, Psicologia, Antropologia, Filosofia, Biologia e História da Educação envolvem ou não, igualmente questões de valor. Certamente, é fácil perceber que essas áreas de conhecimento como de fato todas as Ciências Humanas não podem, em última instância, se isentar de valores quando pretendem fazer afirmações significativas sobre o ser humano e a sua educação.

Quanto à terceira posição, essa se distingue das duas primeiras principalmente pelo fato de admitir uma reflexão pedagógica própria com base em objetividade científica. Naturalmente, não se trata da mesma objetividade que os cientistas positivistas têm em mente. Trata-se de uma objetividade que se alcança no aprimoramento da subjetividade investigativa por parte do pesquisador em relação ao fenômeno educacional. Partindo desse ponto de vista de Ciência, é plenamente possível pensar a Educação como Ciência relativamente autônoma, sem deixar de dialogar constantemente com outras áreas afins no sentido de aprofundar os conhecimentos pedagógicos.

A questão inicial apresentada, em que podemos falar de um objeto próprio da Educação e, com isso, de uma Ciência da Educação, depende, de acordo com as nossas reflexões, fundamentalmente, do conceito que passamos a assumir tanto em relação à Ciência quanto à Educação. O conceito de Ciência da Teoria Crítica Emancipatória nos remete a um conceito de Educação ao serviço da emancipação sócio-político. No que se refere ao Paradigma da Complexidade, esse conceito de Educação nos faz adequá-la às exigências sociais projetadas para o futuro. Já o conceito Hermenêutico-Fenomenológico da Ciência, possibilita uma compreensão de Educação enquanto formação humana do ser humano, visando o seu desenvolvimento pleno.

Considerando, finalmente, que não existe a possibilidade de decidir objetivamente ou científicamente qual é a compreensão de Ciência mais adequada, pois nem sequer a própria Ciência consegue se auto-definir, nos deparamos com a necessidade do próprio educador, no processo da sua formação profissional e pessoal, buscar a sua própria posição diante das possibilidades de compreender a complexa relação entre a Ciência e a Educação. Para isso, ele deve assumir, consequentemente, uma responsabilidade diante dessa tentativa de fundamental importância na sua atuação profissional. Ao contemplar a magnitude do fenômeno humano, é legítimo afirmar que a questão da científicidade da Educação não caminha numa única direção, afinal, a discussão pedagógica deve dialogar com as mais diversas abordagens de conhecimento. No entanto, ao saber, criteriosamente, o sentido de cada metodologia implicada, é responsabilidade do educador comprometer-se com uma delas.

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS ASSENTAMENTOS RURAIS DO VALE DO JAGUARIBE.**

Nara Lucia Gomes LIMA
Klelia Wilca Rodrigues PEREIRA
Angela Maria Silva COSTA
Sandra Maria Gadelha de CARVALHO
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Apresentação

O presente artigo tem como objetivo expor os resultados parciais da pesquisa: “Educação do Campo: uma análise Político-pedagógica do Pronera / Uece e suas relações com o desenvolvimento socioeconômico do Vale do Jaguaribe” aprovada no Edital nº 3 / 2006 da Fundação Cearense de Apoio à Pesquisa – Funcap, que acontece no âmbito do Laboratório de Estudos da Educação do Campo-LECAMPO, coordenado pela Prof. Dra. Sandra Maria Gadelha de Carvalho na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – Fafidam, Campus da Universidade Estadual do Ceará – Uece, em Limoeiro do Norte, cidade situada na região jaguaribana.

Esta investigação teve início em 2005, a partir de estudos bibliográficos sobre Reforma Agrária, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos(EJA). Tem-se refletido sobre a metodologia pedagógica nas salas de aula do Pronera / Uece e sua inter-relação com a realidade dos educandos jovens e adultos. A coleta de dados também incluiu a aplicação de questionários abertos aos educadores(as), sobre sua prática e anotações em acompanhamentos dos momentos de formação previstas no projeto. Deu-se ainda, através de pesquisa documental em relatórios, projetos, manuais de operação do Pronera, entre outros.

No primeiro momento, enfoca-se a relação entre a educação do campo para jovens e adultos e o Pronera. Em seguida, reporta-se aos dados coletados na pesquisa analisando-se em que perspectiva a proposta metodológica se desenvolveu. Portanto pretende-se através deste trabalho contribuir para a discussão acadêmica sobre EJA, no âmbito da educação do campo, através do PRONERA, enfocado enquanto política pública educacional em construção.

A Educação de Jovens e Adultos do Campo e o Pronera / Uece (2005 – 2007)

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), em nosso país, é uma modalidade de ensino que não só proporciona alfabetização, mas escolaridade aos que não tiveram oportunidade de freqüentar a escola.

Historicamente, o Ministério da Educação (MEC) foi o principal coordenador nacional das políticas públicas de alfabetização e educação básica de jovens e adultos. Porém, essa situação mudou nos anos que antecederam à V Conferencia Internacional de Educação de Adultos-CONFINTEA, ocorrida em Hamburgo, em 1997.

Ao longo dos governos dos presidentes Fernando Collor de Melo (1990 - 1992), Itamar Franco (1992 – 1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995 – 1998; 1999 – 2002), a Educação de Jovens e Adultos perdeu recursos, posições e financiamento, sendo priorizado nas políticas educacionais a educação básica para crianças e adolescentes (Di Pierro, 2002).

Ao mesmo tempo em que o MEC perdia sua capacidade de coordenação, outras instâncias do governo, além de organizações da sociedade civil, passaram a organizar programas de alfabetização e de capacitação profissional para esse público a exemplo do Programa Alfabetização Solidária.



No censo de 2000, foi constatado um percentual de 13,6% de pessoas com mais de 15 anos em situação de analfabetismo. Nas zonas rurais essa situação se agrava. Os movimentos sociais do campo na luta por essa educação reivindicaram junto ao governo federal uma política educacional pública que viesse atender as necessidades da classe trabalhadora rural. A partir da luta desses movimentos, surgiu em 1998 o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Este programa, embora tenha iniciado como política pública de caráter compensatório representa uma conquista no sentido de fortalecimento da educação do campo voltada para jovens e adultos.

Hoje o PRONERA oferece cursos desde a Educação Básica a Superior, e até de especialização em diferentes áreas do conhecimento, que acontecem em parceria com as Universidades Públicas Federal e Estadual.

Na UECE, o PRONERA instituiu-se desde 27 de dezembro de 2005, quando foi assinado convênio com o INCRA, para realização de três projetos: Escolarização de Trabalhadores em Área de Assentamento I e II e Magistério da Terra. Os dois primeiros objetivavam escolarizar até a 4ª série do ensino fundamental, 4.600 jovens e adultos em áreas de reforma agrária de todo o estado do Ceará. O terceiro oportunizará até 2009, ao nível médio, o curso magistério a 230 educadores que estavam atuando nas salas de EJA dos projetos de escolarização, nos anos de 2006 e 2007, acontecendo, portanto uma ação integrada. Os Projetos se dão em parceria com o Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA - CE), a Secretaria de Educação do Estado do Ceará – Seduc e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST, na perspectiva de fortalecimento da educação do campo.

A educação do campo se diferencia da tradicional educação rural, por diversos fatores. Pode-se destacar a metodologia referenciada na população popular e, portanto, voltada para a realidade dos educandos, organizando-se em tempo-escola e tempo-comunidade e a proposta político-pedagógica voltada para temas relativos à vida, às lutas e um projeto de desenvolvimento sustentável para o Brasil.

Fernandes e Molina (2004) ao refletirem sobre o campo da educação do campo, elaboram esquema em que distinguem o campo do agronegócio da agricultura camponesa, identificando o paradigma da educação rural com o primeiro e a educação do campo com o segundo.

O reconhecimento dessa distinção é uma forma de fortalecimento para os assentados que têm uma Educação não só no Campo, mas do Campo. Há dessa forma, a partir dessa compreensão uma maior participação dos mesmos, tendo em vista que há de certa forma uma abertura para que os mesmos possam expressar os seus saberes com relação ao seu trabalho no campo, além de poderem complementá-los através dessa modalidade de ensino.

Carvalho (2006), em sua pesquisa de doutoramento, constata que a educação do campo, no âmbito do Pronera, tem contribuído para a escolarização, a organização política e a luta pelo direito à educação na área em que investigou.

Contudo, ainda é preocupante a situação nas zonas rurais como denotam os seguintes dados oficiais.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2004, realizada pelo IBGE, a tabela 1 mostra que o índice de analfabetismo caiu no Nordeste para 37,7%, o que é animador, mas não deixa de representar um dado preocupante, posto que se trata de uma faixa etária com grande parcela em idade escolar.

Tabela 1 – Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais por situação do domicílio – Brasil e Grandes Regiões – 2000/2004



Regiões Geográficas	Taxa de Analfabetismo (%)					
	Total		Rural		Urbana	
	2000	2004	2000	2004	2000	2004
Brasil	13,6	11,4	10,3	8,7	20,8	25,0
Norte	16,3	12,7	11,2	9,7	29,9	22,2
Nordeste	28,2	22,4	19,5	16,8	42,7	37,7
Sudeste	8,1	6,6	7,0	5,8	19,3	16,7
Sul	7,7	6,3	6,5	5,4	12,5	10,4
Centro-Oeste	10,8	9,2	9,4	8,0	19,9	18,9

Fonte:IBGE – Censo Demográfico 2000 e Pnad 2004. Tabela elaborada pela DTDIE.

No Ceará, o Censo de 2000 demarca 2.115.343 pessoas residindo no campo, de um total de 7 milhões e meio de habitantes, o que representa cerca de 26,6%, ou seja, um percentual razoavelmente maior que a média nacional no período. Segundo a PNAD, de 2004, ainda registram-se, neste Estado, 22,6% de jovens com 15 anos ou mais em situação de analfabetismo.

Quanto ao acesso e permanência na escola, a tabela 2 indica um dado positivo na perspectiva da universalização para a faixa etária de 07 a 14 anos, pois mostra para o Brasil, conforme a PNAD de 2004, uma percentagem de 97,1% e o Nordeste com taxa bem aproximada de 96,1%. Mesmo na zona rural o percentual mantém-se elevado em 95,2%.

Tabela 2 – Taxa de freqüência líquida ao Ensino Fundamental e a taxa de freqüência à escola na faixa de 7 a 14 anos por situação de domicílio – Brasil e Grandes Regiões – 2000/2004

Regiões Geográficas	Taxa de freqüência líquida no Ensino Fundamental (%)						Taxa de freqüência à escola na faixa de 7 a 14 anos (%)					
	Total		Urbana		Rural		Total		Urbana		Rural	
	2000	2004	2000	2004	2000	2004	2000	2004	2000	2004	2000	2004
Brasil	88,5	93,8	91,4	94,4	83,0	91,6	90,5	97,1	92,4	97,5	83,5	95,5
Norte	83,1	92,1	89,4	92,8	70,9	90,6	86,0	94,9	91,2	96,8	74,3	93,0
Nordeste	67,1	91,6	89,6	92,6	82,5	89,7	89,4	96,1	91,1	96,5	86,1	95,2
Sudeste	91,8	95,4	92,4	95,6	87,8	94,4	92,3	98,1	93,5	98,2	82,3	96,7
Sul	92,7	95,5	93,3	95,4	80,5	85,8	90,8	97,8	92,4	97,9	84,8	97,5
Centro-Oeste	90,1	94,2	91,1	94,4	84,2	82,6	91,0	97,2	92,5	97,5	81,0	95,4

Fonte:IBGE – Censo Demográfico 2000 e Pnad 2004. Tabela elaborada pela DTDIE.

Todavia na faixa etária de 15 a 17 anos esses índices caem para 81,9% no Brasil e no Nordeste 78,9%, sendo que na Zona Rural 70,6%. Contudo quando se observa a taxa de freqüência líquida na tabela 3, identifica-se que apenas 11,6% destes jovens estão freqüentando o ensino médio.

Tabela 3 – Taxa de freqüência líquida ao Ensino Médio e a taxa de freqüência à escola na faixa de 15 a 17 anos por situação do domicílio – Brasil e Grandes Regiões – 2000/2004



Regiões Geográficas	Taxa de freqüência líquida no Ensino Médio (%)						Taxa de freqüência à escola na faixa de 15 a 17 anos (%)					
	Total		Urbana		Rural		Total		Urbana		Rural	
	2000	2004	2000	2004	2000	2004	2000	2004	2000	2004	2000	2004
Brasil	34,4	44,4	39,8	49,4	13,8	22,1	68,8	81,8	73,3	84,2	55,9	71,8
Norte	18,2	27,5	25,2	32,6	4,8	13,8	65,5	78,6	79,3	81,8	45,4	69,6
Nordeste	18,9	27,9	25,2	34,9	5,8	11,8	69,8	78,9	73,8	82,5	60,8	70,6
Sudeste	46,3	58,0	49,0	60,0	24,0	35,1	72,5	85,4	74,7	86,8	53,0	69,4
Sul	45,7	53,4	48,6	54,6	34,8	48,2	85,7	81,7	88,3	82,2	64,6	79,8
Centro-Oeste	34,4	44,8	37,2	47,2	15,4	29,2	69,0	78,9	71,8	80,7	49,4	74,3

Fonte:IBGE – Censo Demográfico 2000 e Pnad 2004. Tabela elaborada pela DTDIE.

Destacando-se ainda na tabela 4 que o número médio de anos de estudos da população de 15 anos ou mais na zona rural nordestina é de apenas 3,1%, enquanto na zona urbana é de 6,3%, aproximando-se do total da média nacional que é 6,8%, portanto o dobro daquela.

Tabela 4 – Número médio de anos de estudos da população de 15 ou mais – Brasil e Grandes Regiões – 2000/2004

Regiões Geográficas	Anos de Estudos					
	Total		Rural		Urbana	
	2000	2004	2000	2004	2000	2004
Brasil	6,4	6,8	3,8	4,0	6,9	7,3
Norte	5,6	6,2	3,3	4,0	6,5	6,9
Nordeste	5,2	5,5	3,2	3,1	6,0	6,3
Sudeste	7,1	7,6	4,5	4,7	7,3	7,7
Sul	6,8	7,2	4,9	5,0	7,3	7,7
Centro-Oeste	6,6	7,0	4,2	4,7	6,9	7,4

Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2000 e Pnad 2004. Tabela elaborada pela DTDIE.

No Ceará, a Central de Dados e Estatísticas da Coordenadoria de Planejamento e Política Educacionais da Seduc, identificam que nas zonas rurais, em 2005, o total de matrículas no ensino fundamental foi de 493.269, enquanto no ensino médio regular apenas 4.201.

Este dado é por demais revelador do quão diminuta se torna a possibilidade de avanço da escolarização no campo após o ensino fundamental no Estado do Ceará. Ele pode indicar que os jovens são obrigados a freqüentar escolas em zonas urbanas, com currículos dissociados de sua realidade, numa dinâmica que pode levar a migração, e/ou, que simplesmente abandonam seus estudos.

A melhoria destes índices não pode ocorrer de forma dissociada da transformação da situação sócio-econômica dos que residem no campo. A tabela 5 nos permite constatar que cerca de 60% desta população percebe entre 1 e 2 salários mínimos no Brasil e no Nordeste 67% encontram-se nesta faixa. Porém, tanto nacionalmente como na Região Nordeste, 27% encontram-se sem remuneração.

Tabela 5 – Número de pessoas de 10 anos ou mais de idade, economicamente ativas, por categoria de rendimento real médio e situação de domicílio – Brasil e Regiões Geográficas - 2004



Brasil e Região Geográfica	Situação do domicílio	Pessoas de 10 anos ou mais de idade, economicamente ativas										
		Total	Classe de rendimento									
			Até 1/2 SM	Mais de 1/2 a 1 SM	Mais de 1 a 2 SM	Mais de 2 a 3 SM	Mais de 3 a 5 SM	Mais de 5 a 10 SM	Mais de 10 a 20 SM	Mais de 20 SM	Sem rendimento	Sem declaração
Brasil	Urbana Rural	75.741.787 17.118.341	7,1 16,3	15,4 22,5	28,9 21,2	11,2 5,6	12,0 3,9	7,7 1,9	3,3 0,6	1,2 0,2	11,6 27,0	1,6 0,9
Norte	Urbana Rural	4.897.374 2.030.855	7,1 8,9	21,5 21,4	29,6 22,2	10,2 6,1	9,6 5,2	5,7 2,3	2,1 0,6	0,7 0,4	12,8 32,5	0,7 0,5
Nordeste	Urbana Rural	17.014.318 7.600.656	16,0 25,2	24,3 25,7	25,0 15,9	6,5 2,7	6,2 1,0	3,9 0,5	1,8 0,1	0,7 0,0	14,7 27,8	1,0 1,1
Sudeste	Urbana Rural	36.325.549 3.345.441	4,2 10,6	11,7 24,2	29,2 28,0	12,9 7,8	14,1 5,1	9,0 2,6	3,9 0,7	1,3 0,4	11,2 19,8	2,6 0,9
Sul	Urbana Rural	11.821.370 3.142.846	4,3 8,3	11,8 15,6	31,6 23,3	13,5 8,9	14,7 7,7	9,5 4,1	3,9 1,5	1,4 0,3	8,7 29,6	0,7 0,6
Centro Oeste	Urbana Rural	5.683.176 998.543	4,9 7,4	15,0 16,9	32,7 29,7	11,4 9,5	12,2 6,5	8,0 3,1	3,9 0,9	1,9 0,4	9,6 25,1	0,4 0,4

Fonte: IBGE - PNAD 2004 (tabela 1867 do SIDRA); Tabela elaborada pela DTDIE.

No Ceará, dados da Secretaria de Planejamento e Gestão – Seplag, informam que entre as 3.824.606 pessoas ocupadas durante a semana de referência da PNAD-2006, 2.690.750, ou seja, cerca de 70%, recebiam até 2 salários mínimos encontrando-se 655.908 sem rendimentos ⁶².

Desta forma, o enfrentamento desta realidade requer políticas públicas voltadas tanto para a melhoria sócio-econômica como dos sistemas educativos. Nesta perspectiva, embora muito haja o que ser feito. O Governo brasileiro, entre outras importantes iniciativas, lançou o II Plano Nacional de Reforma Agrária (MDA/2003), e tem ampliado recursos para o Programa de Crédito Rural para a Agricultura Familiar (PRONAF), objetivando seu fortalecimento.

Quanto ao Ministério de Educação e Cultura (MEC), notadamente a partir de 2003, criou o Grupo Permanente de Trabalho (GPT) de Educação do Campo, com representantes dos movimentos sociais e sindicais e das três esferas de governo instituindo um espaço institucional de diálogo. Em 2004, como resposta as demandas destes sujeitos sociais instituiu uma Coordenação Geral de Educação do Campo ligada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD.

O trabalho que vêm desenvolvendo desde então tem mobilizado Estados e Municípios, garantindo o debate e ações de mútua colaboração dos entes federados, atuando em interlocução com a sociedade civil organizada para a reversão deste quadro. Pode-se citar como exemplo os 25 Encontros Estaduais da Educação do Campo, ocorridos nos anos de 2004 a 2006, em que se originaram os Comitês Estaduais da Educação do Campo, com representatividade dos movimentos sociais, organizações não-governamentais (ONG'S), representações governamentais estaduais e municipais e as universidades.

Além destes, o Seminário “Uma Política Pública para a Educação no Campo”, promovido pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados em Brasília, no ano de 2004, o I Seminário dos Pesquisadores da Educação do Campo, em 2005, nesta mesma cidade, os Encontros Regionais Nacionais do Pronera em que o MEC também tem participado, formam um conjunto de eventos que tem proporcionado a reflexão sobre os obstáculos persistentes e a políticas adequadas para superá-los.

Destaca-se ainda a colaboração da União dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e do Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (Consed) que promoveram o Seminário Nacional sobre Educação do Campo realizado em Cuiabá (MT), em Junho de 2006, assumindo esta temática em suas agendas políticas.

São expressão desta dinâmica conjunta os recentes editais e resoluções do MEC que possibilitam a construção de escolas no campo, viabilizam programas como ProJovem Campo - Saberes da Terra ⁶³ para estimular a reintegração aos estudos com qualificação profissional de

⁶² Seplag/Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará – Ipece. sitio: www.ipece.ce.gov.br. acesso em: 20/06/2008.

⁶³ Resoluções CD/FNDE de nº 21 de 26/05/2008 e nº 25 de 04/06/2008.



jovens com idade entre 18 e 29 anos, instituem a rede de educação para a diversidade no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil 64, entre outros.

Porém, para que estes esforços obtenham os resultados esperados torna-se necessário um programa de formação de professores coadunado as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, CNE/CEB nº 1 de 03/04/2002.

Com relação à EJA nos assentamentos, muitas iniciativas da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade-SECAD, têm representado avanços. Entretanto muitos desafios ainda precisam ser vencidos, principalmente no que diz respeito às políticas públicas de financiamento voltado para esta modalidade de ensino.

O trabalho pedagógico nos projetos escolarização i e ii

A partir da análise dos documentos: Projeto Básico, Relatórios Pedagógicos I, II e III de cada parcela de recursos financeiros dos Projetos de Escolarização, os fundamentos teórico-metodológicos em que se assenta a proposta em curso, centrou-se nos princípios da educação popular, orientando-se por uma perspectiva libertadora. Assim a metodologia, norteada pela concepção de alfabetização de base freireana, elegeu a estratégia do trabalho com temas geradores, sendo o currículo do programa desenvolvido a partir e em função dos interesses e do fazer cotidiano dos educandos. A formação dos educadores, oportunizou aprofundamento sobre os conteúdos básicos de Língua Portuguesa, Educação Matemática, Estudos da Sociedade e da Natureza, Arte e Educação., ampliando-se ainda para Prática de ensino, Tema gerador, Método Paulo Freire, constituindo-se momento de reflexões e troca de experiência entre os educadores.

Nas observações registradas nos momentos formativos dos educadores e, ainda, segundo os questionário abertos, que responderam ao longo do projeto, houve um grande avanço do aprendizado dos educandos com relação à leitura e a escrita. Além disso, os educandos passaram a se envolverem mais nas questões políticas e sociais do movimento ao qual pertencem (MST), e contaram também com a presença de alunos bolsistas e dos coordenadores dos assentamentos. Entretanto, houve algumas críticas com relação ao acompanhamento dado nos assentamentos pelos bolsistas e coordenadores, que segundo os assentados foram poucas não foram tão freqüentes como esperavam.

Os principais desafios encontrados pelos educadores, foram à falta de material didático para trabalhar com os educandos, conseguir mobilizá-los mesmos para a sala de aula, o atraso no pagamento da ajuda de custo para o educador, além da falta de estrutura da sala de aula (sem carteira, sem quadro negro, etc.).

Apesar do atraso ou até mesmo da falta de material didático para se trabalhar em sala de aula, os assentados reconheceram que as apostilhas, cartilhas e até os livros adotados pelo PRONERA eram bons. A aceitação se deu pelo fato de todo o material didático utilizado, abordar situações reais vivenciadas por eles. Muitos elogiaram a aplicação dos métodos de Paulo Freire, que traziam reflexões sobre a formação do homem, enquanto ser social.

No que se refere à organização e politização dos assentamentos, os educandos trabalharam com questões relacionadas à higiene dos assentamentos, a conscientização de como defender seus direitos e fazer com que cumpram com seus deveres, como trabalhar a coletividade dentro e fora dos assentamentos, a conhecerem mais o assentamento onde vivem e terem mais conscientização política e ideológica.

De acordo com a pesquisa, para que haja desenvolvimento nos assentamentos, é necessária uma diminuição do analfabetismo, ainda existente em muitas áreas rurais da Região. A alfabetização nos assentamentos vai fazer com que as pessoas participem mais das lutas do movimento, e passem a reivindicarem os seus direitos, quanto cidadão. E ainda afirma que a

⁶⁴ Edital número 1 Secad/mec de 16 de Abril de 2008.



alfabetização nos assentamentos possibilitou uma quebra de preconceito com relação às pessoas mais velhas, que por algum motivo não tiveram a oportunidade de estudar, e por isso se dedicavam apenas ao trabalho.

O questionário também abordou a importância da EJA para o fortalecimento da luta do MST pela Reforma Agrária e mostrou que a participação dos educadores e dos educandos foi fundamental para reafirmar a organização e a seriedade com que o MST, articula suas lutas por políticas públicas que garantam o acesso universal à educação. Além disso, os assentados aprovaram e reconheceram os benefícios que os projetos do PRONERA, trouxeram, e a contribuição que o mesmo deu para a articulação dos encontros do movimento, a mobilização das pessoas e para a divulgação de suas lutas e conquistas.

Segundo a pesquisa, o projeto iniciou com 272 alunos, mas apenas 152 permaneceram no mesmo (ver anexo 1). Portanto, ainda, portanto, ainda se percebe índice considerável de evasão escolar há um grande índice de evasão escolar de jovens e adultos, dentro dos assentamentos rurais do Projeto. Tal problemática se deu, por questões que envolveram principalmente a falta de infra-estrutura, a demora no processo licitatório de compra do material didático, o atraso da remuneração dos educadores e, ainda, a demora para aquisição de óculos, pois muitos sofriam de problemas de visão.

Contudo, é de se supor que a Educação de Jovens e Adultos nos assentamentos, exige uma acerta especificidade para melhor ser trabalhada. Ela deve ter como objetivo, além da escolarização, a luta pela Reforma Agrária, o que inclui também, a luta por melhores condições de vida, incluindo escolas, trabalho, saúde, moradia, dentre tantos outros aspectos fundamentais para o bem estar da comunidade.

Neste sentido, os 152 educandos (as) e educadores (as) que permaneceram no projeto, conseguiram trabalhar com os seguintes temas geradores (ver anexo 2), que eram relacionados com: assentamento, meio ambiente, produção agrícola, queimadas, terra, água, desmatamento, agrotóxico, lixo, saúde, organização, política, seca, comunidade, cultura, trabalho, poluição, entre outros. Alguns educadores sentiram dificuldades de trabalhar e desenvolver o tema gerador, devido à falta de material, de experiência, além de encontrarem também certa resistência de alguns educandos (as) que esperavam por livros que já traziam uma proposta diferenciada. Desta forma, foi necessário muita habilidade dos educadores (as) para contornar essas expectativas. Apesar de apenas 56% do total de alunos terem permanecido no programa, os mesmos apresentaram um bom desempenho tanto dentro como fora da sala de aula. Muitos alunos progrediram com relação aos conteúdos apresentados em sala de aula, principalmente nos que se referem à leitura, escrita e o domínio das quatro operações matemáticas (ver anexo 3). Já fora da sala de aula, alguns educandos (as) participaram das manifestações realizadas pelo movimento e da organização dos assentamentos.

Ao finalizar o questionário, foram dadas algumas sugestões para futuros projetos do MST, PRONERA, tendo em vista o aperfeiçoamento da Educação de Jovens e Adultos do Campo, quando solicitaram: “O projeto deve continuar com estudos mais amplos e mais material didático”..., “além de melhorar a infra-estrutura dos assentamentos, é necessário também, que os exames de vista sejam realizados no inicio das aulas, e que a ajuda de custo para os educadores esteja em dia”.

Conclusão

O Brasil tem ainda como grande desafio, o resgate da imensa dívida social produzida ao longo de sua história quanto ao direito à educação notadamente nas zonas rurais. A Educação de Jovens e Adultos se insere nesta perspectiva e deve propiciar oportunidades de desenvolvimento para jovens e adultos (incluindo-se idosos), desde a alfabetização até cursos superiores, não descuidando-se da inclusão digital e acesso a bens culturais.



Segundo a Constituição de 1988, a educação é um direito de todos, fenômeno social e individual que merece atenção em ambas as dimensões. As diversas instâncias governamentais responsáveis pela política de alfabetização de adultos e o seu financiamento, juntamente com a sociedade civil ainda tem um longo caminho para a garantia deste direito.

Apesar do PRONERA, em âmbito nacional, ter contribuído de forma significativa, tanto nos aspectos práticos, como teórico-metodológicos, para o fortalecimento dessa perspectiva de educação, é necessário um conjunto de políticas públicas para que se repare esta dívida histórica com os povos do campo. A complexidade do processo suscita ainda, dificuldades e desafios, dentre elas, a de estabelecer parcerias no âmbito municipal, a construção coletiva entre os parceiros, a formação dos educadores e o atendimento aos problemas de saúde e de visão dos educandos.

Em meio a tantos desafios, constatou-se que a metodologia empregada nos Projetos de Escolarização I e II, embora tenha enfrentado obstáculos infra-estruturais e de gestão governamental, concretizou-se na perspectiva da educação do campo, contribuindo para o fortalecimento da organização política e social dos assentados, através dos temas geradores enfocados e, ainda, da mobilização para participação dos educandos, tanto da construção da proposta pedagógica, como em várias ações de luta por uma Reforma Agrária com qualidade de vida e um desenvolvimento brasileiro sustentável.

Referências

CARVALHO, Sandra M. G. de. **Educação do Campo: Pronera, uma política pública em construção.** 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza, 2006.

DI PIERRO, Maria Clara. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos do Brasil do Período de 1985/1999.** 2002. Tese (Doutorando em Educação) –*stricto sensu* em História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2002.

FERNANDES, B. M. ; MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. **Educação do campo:** contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília: Editora da UNB, 2004.

**PROFESSORES EGRESOS DOS CURSOS DE LICENCIATURAS DO CEFET/CE:
REFLEXÕES INICIAIS SOBRE PROCESSOS IDENTITÁRIOS**

Natal Lânia Roque FERNANDES

Ricardo da Silva PEDROSA

Elaine Cristina GOMES

Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET/CE

1-Introdução

Na sociedade atual, denominada de sociedade do conhecimento ou sociedade tecnológica, percebe-se a cada dia, a crescente demanda para um novo perfil à profissão docente. Essa demanda tem levado os cursos de formação de professores a desenvolverem um processo de formação que construa nos futuros professores novos conhecimentos, novos saberes, novas posturas que atendam as necessidades postas a essa profissão. Além disso, em nosso país, a prática profissional é permeada por uma complexidade de fatores que influenciam o desempenho docente, tais como: desvalorização profissional (baixo salário, carga horária elevada), indisciplina escolar, domínio do conteúdo, entre outros.

Em específico, no caso dos professores de Matemática e Física, que embora existindo vagas no mercado de trabalho, enfrentam problema em sua formação e em inserir-se numa prática profissional. Observa-se que nas universidades que oferecem cursos de licenciatura, dos alunos que ingressam nos cursos poucos se formam em tempo hábil. Em relação ao mercado, pesquisa recente (RISTOFF, 2008), verificou que mesmo existindo 108.899 vagas para o professor de matemática, apenas 43.204 se encontram em exercício. A situação é agravada em se tratando dos professores de Física, visto que das 56.602 vagas existentes no mercado apenas 6.196 são ocupadas pelos professores formados. Além disso, os professores dessas áreas de conhecimento enfrentam o desafio constante de construir conhecimentos com os alunos, devido à representação dos alunos de que essas áreas são campos de conhecimentos difíceis.

Mediante a realidade, é importante nos debruçarmos sobre essa problemática buscando conhecer o processo de constituição da docência de professores iniciantes, para entendermos como está sendo construída a identidade docente. Nessa perspectiva, o presente artigo é fruto de uma pesquisa que tem por objetivo conhecer o processo identitário dos professores iniciantes, egressos dos cursos de licenciaturas em Matemática e Física do CEFETCE. A pesquisa partiu dos seguintes questionamentos: porque escolheram a profissão?; Como eles estão se tornando professores? Que perfil docente adotaram para si? Quais dificuldades enfrentam? Que influência a formação inicial teve para a sua identidade profissional? Como eles se percebem hoje? Quais as matrizes de referências para sua identidade?

A nossa preocupação, em pesquisar os alunos egressos das licenciaturas da instituição, pauta-se no fato de que ao compreendermos como esses sujeitos tornaram-se professores, como se sentem exercendo a prática, como foram absorvidos pelo mercado, quais as dificuldades, quais as alegrias, quais as influências, poderemos, também, estar avaliando a qualidade do trabalho desenvolvido nas licenciaturas, pois acreditamos que o currículo desenvolvido nesses cursos, composto não apenas de disciplinas específicas como também de disciplinas pedagógicas, influencia na identidade docente desses sujeitos, diferenciando-os dos alunos egressos de outras instituições.

No entanto, nesse artigo será apresentado o primeiro momento da pesquisa, que teve por objetivo: conhecer os egressos dos cursos em investigação e traçar o perfil dos sujeitos, com base



nos seguintes aspectos: sexo, idade, endereço, tempo de ingresso, de egresso e de inserção no mercado de trabalho.

Por acreditarmos que as mudanças sociais ou demandas educacionais interferem no cotidiano dos docentes fazendo oscilar a sua identidade profissional e pessoal, o conceito que referenciamos nesse estudo é o de identidade como um constructo dinâmico, móvel, “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, citado por HALL, 2006, p.13).

Para o entendimento da constituição da identidade dos professores iniciantes, fundamentamos-nos em algumas abordagens teóricas que possibilitem a compreensão da constituição da identidade docente. Nesse caso, entendemos ser necessário a contribuição de dois campos teóricos: o campo dos estudos sobre processos identitários docentes (NÓVOA, 1992; MOITA, 1992; entre outros) e os estudos sociológicos sobre identidade (HALL, 2006; WOODWARD, 2000; BAUMAN 2005).

1. Os estudos sobre identidade e processos identitários docentes

Os estudos sobre a identidade docente têm contribuído para a compreensão de como o sujeito torna-se professor; da maneira de ensinar e ser professor, ou seja, da relação entre o eu profissional e pessoal. A constatação dos estudos é de que a construção da identidade não é um produto, ao contrário é processo de lutas, conflitos e conquistas e que o professor é um profissional que produz sua identidade, saberes e conhecimento.

Vamos aqui focar a construção da identidade docente tendo em vista os estudos sobre a construção da identidade do individuo na modernidade e sua posterior desconstrução na pós-modernidade (HALL, 2006; BAUMAN, 2005). Isto porque o professor é um sujeito histórico influenciado pelas mudanças e permanências do contexto em que está inserido e sua prática é permeada por um discurso pedagógico que “cria uma moral das relações sociais de transmissão/aquisição...” (Bernstein, citado por Silva, 1996 p. 64), uma moral constantemente deslocada pela corrosão de caráter peculiar dos sujeitos inseridos na pós-modernidade, onde esta consiste, como dirá Bauman, na “manifestação mais marcante da profunda ansiedade que caracteriza o comportamento, a tomada de decisões e os projetos de vida de homens e mulheres na sociedade ocidental.”

Nessa perspectiva, a identidade dos professores tem um caráter eminentemente histórico e sua reflexão na atualidade se desenvolve na perspectiva pós-moderna de um individuo fragmentado pela notória desarticulação dos valores da sociedade moderna e a instabilidade das formas de viver e estar socialmente vinculado a um determinado grupo. A discussão, portanto, gira em torno da indagação de se a identidade do individuo segue a tendência pós-moderna de uma profunda desconstrução da idéia de que se pode chegar a um conhecimento absolutamente verdadeiro e estável. Essa desconstrução, ou essa afirmação quase categórica de que não se pode estabelecer nada a priori, se estende a identidade? E mais, se estende a identidade do professor?

Para que se possa entender como a visão de identidade se desenvolve é preciso observá-la a partir de seu caráter histórico, isto porque o processo envolvendo o sujeito pós-moderno se (re)defini em vista da desarticulação das antigas identidades, como afirma Hall:

...as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. (HALL, 2006, p. 7)

Essas “velhas identidades” são advindas de formas distintas e historicamente construídas de se conceber a individualidade e da forma como aqueles que vivenciam um determinado



período histórico-social definiam sua identidade. São elas as identidades do sujeito do iluminismo e o do sujeito sociológico.

O sujeito iluminista nasce da mudança dada às tradições e aos costumes, bem como à religião (notadamente a católica), como instâncias fundantes e estabelecedoras das identidades, para uma ênfase na individualidade do homem racional e sua autonomia no momento de definir a si mesmo.

Essa mudança se efetiva em movimentos históricos marcantes como o Renascimento cultural e urbano do século XVI “que coloca o homem no centro do universo” (HALL, 2006, p.) e o próprio iluminismo do século XVIII que tem como característica o resgate dos aspectos humanos e racionais, sendo a identidade do sujeito concebido como “singular, distintiva, única” (WILLIAMS, citado por HALL, 2006 p. 25). E não só isso, mas também traz à tona as diversas possibilidades de se efetivar a razão, seja na ciência, seja na economia burguesa, definindo um sujeito estável e centrado, enquanto racional e capaz de desvendar os princípios naturais. Para tanto, afirma Bauman, o homem abandona os questionamentos acerca de princípios que ele se vê incapaz de responder e se volta para o que a sua razão tem a perspectiva de alcançar, fragmentando “os grandes temas que transcendem o poder do homem em tarefas menores que os seres humanos podem manejar...” (BAUMAM, 2004, p. 79)

Daí, a própria existência do homem passa ser determinada não por algo exterior a ele, mas por sua própria racionalidade. Quem inaugura esse pensamento é o filósofo e matemático francês René Descartes muito bem expresso no célebre silogismo: “Penso. Tudo que pensa existe. Logo, eu existo.” Fundando o existir do sujeito na racionalidade, ele quebra a visão de unidade com um criador e retoma a dualidade entre sujeito e objeto, postulando duas substâncias distintas, a saber, a *res cogitans* e a *res extensa*.

No entanto, não será apenas a existência do sujeito que será fundamentada pela razão, mas também todos os outros objetos que o cercam. Nessa perspectiva, é pontuada a possibilidade da ciência de definir e perscrutar a natureza das coisas em busca de sua ordem e coerência na perspectiva de prever e controlar. Nasce daí a confiança de que a ciência, como único método capaz de desvendar a verdade, pode fundamentar a individualidade tão cara à burguesia e pode gerar tecnologias que satisfaçam esse mesmo sujeito burguês. O sujeito do iluminismo, munido dessa confiança na racionalidade e na individualidade, tomará a ciência e seus progressos como determinantes das formas de estar no mundo. A certeza da identidade, racional e centrada, e a certeza científica, racional e positiva, vão fundar uma forma de ser e estar no mundo.

No entanto, a complexidade das estruturas sociais advindas dessa visão de sujeito iluminista vão acabar determinando outra das “velhas identidades” pontuadas por Hall, a saber, o sujeito sociológico. Notadamente, com o advento do capitalismo, as formas de viver sociedade se transformam e a velha ênfase feudal característica da sociedade medieval vai ser modificada para dar lugar, com a revolução industrial, à ênfase nas cidades e nas suas estruturas sociais caracteristicas: patrão/empregado, família burguesa, massas de desempregados etc.

As demandas dessas estruturas sociais tipicamente urbanas (bem como seus conflitos com o meio rural que vai se esvaziando) vão gerar discussões sobre como redefinir as noções de propriedade, trabalho e riqueza. (Hall, 2006, p. 29-30). Dessa forma:

O empreendedor individual da *Riqueza das Nações* de Adam Smith ou mesmo d'0 *capital* de Marx foi transformado nos conglomerados empresariais da economia moderna. O cidadão individual tornou-se enredado nas maquinarias burocráticas e administrativas do estado moderno. (HALL, 2006, p. 29-30).

Ou seja, a individualidade acaba aglutinada pelas relações capitalistas e a individualidade passa a ser entendida e teorizada como formada pelas relações sociais na qual está inserido. Dentre estas teorizações podemos citar o advento do darwinismo, demonstrando uma racionalidade fundada na estrutura biológica que lhe dá suporte e daí, portanto, determinando o



ser racional como fruto do estado comum de onde todos partem: a natureza física do corpo humano.

Essa biologização do ser humano será o primeiro passo para a socialização que, com o refinamento das formas de representar o mundo, chegará à linguagem como instância fundante da própria racionalidade. Ou seja, o ser racional só o é enquanto inserido num contexto social delimitador de papéis a serem seguidos pelos indivíduos.

No entanto, este movimento não é unilateral, pois a sociologia fará uma leitura interativa da relação sujeito/sociedade, ou seja, vai haver uma ênfase nos aspectos de interação entre o meio e a construção pessoal da subjetividade enquanto exteriorização de um contexto social reelaborado internamente. “Essa ”internalização” do exterior no sujeito, e essa ”externalização” do interior, através da ação no mundo social (como discutida antes), constituem a descrição sociológica primária do sujeito moderno e estão compreendidas na teoria da socialização.”(HALL, 2006, p. 31). Um exemplo dessa construção é o interacionismo simbólico da escola de Chicago, no inicio do século XX.

Com essa crítica ao sujeito racional cartesiano, a identidade passa a ser construída e, em muitos aspectos, determinada ou mediada na troca de experiências entre consciência e meio social, entre individualidade e as instituições e grupos sociais no qual se insere esse endividou. Porém, acontecimentos históricos, como é o caso da dinâmica social gerada pela ameaça atômica, e novas perspectivas teóricas, de teorias como as de Freud acerca do inconsciente, irão surgir para desestruturar o sujeito moderno a partir de sua interação com os Estados, instituições, e grupos sociais. Ou seja, a sociedade, com seus múltiplos pólos de poder e sua globalização acelerada vão desestabilizar a dinâmica interna dos sujeitos. Sobre momento, dirá Bauman:

Quando a identidade perde as âncoras sociais que a faziam parecer ‘natural’, predeterminada e inegociável, a ‘identificação’ se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um ‘nós’ a que possam pedir acesso. (Bauman, 2005, p. 30).

Nessa perspectiva, o sujeito, “assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente” (HALL, idem. p.13). À medida que a sociedade se transforma, as culturas se modificam, surge uma multiplicidade de identidades com as quais os sujeitos se confrontam e possivelmente, se identificam. Em outras palavras, a identidade não é mais algo estável ou unificado, mas composta de várias identidades, constituída por um processo provisório, problemático e complexo, marcados por diferentes componentes de discursos políticos e culturais e de histórias particulares. Assim, as “velhas identidades” vão dar lugar a identidade do sujeito pós-moderno.

Nesse sentido, busca-se, para nem sempre ou quase nunca se encontrar, a possibilidade de interação entre o sujeito e a razão; entre a subjetividade e a objetividade; entre individual e coletivo, ou seja, o sujeito é ator e autor, ao mesmo tempo em que se constrói sujeito de sua história, se insere nas relações sociais transformando-as. “A identidade é, portanto, uma noção contraditória e, também, multidimensional que leva em conta as diferentes dimensões (tanto afetiva, como cognitiva e social) que constituem a personalidade o indivíduo” (POURTOIS e DESMET,1999, p.59).

lugar do sujeito pós-moderno não pode ser definido, assim como não pode ser definido o que é esse sujeito pós-moderno. O que há de fato é uma profunda crítica às noções de verdade, liberdade e ser bem como uma crítica da possibilidade de realmente se fazer alguma crítica coerente. O contraditório e o fragmentado são o único estado de uma existência multifacetada e global, incapaz de se determinar ou de se definir por muito tempo como algo. “No admirável mundo novo das oportunidades fugazes e dasseguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam.” (BAUMAN, 2006, p. 33).



Quando falamos de professor sabemos que é um profissional formado em uma área específica cujo papel social é a mediação entre o conhecimento e o aluno. Assim sendo, ser professor implica em escolhas, em formação de uma performance específica. E, as escolhas que fazemos e as nossas posturas diante do mundo delimitam a identidade. No entanto essa identidade, enquanto inserida na pós-modernidade, acaba também sendo descentrada.

2. Metodologia

A nossa opção metodológica leva em conta como cada um dos sujeitos percepciona suas vivências, isto é, a natureza de suas representações, e, ainda, a da ação dos diferentes meios a que cada um e todos estiveram sujeitos, e que possivelmente, os influenciou na escolha da profissão. A pesquisa é de caráter qualitativo do tipo estudo de caso e utiliza como instrumento a (auto)biografia, que pressupõe um guia orientador previamente organizado, obtida por rememoração retrospectiva. O estudo está sendo desenvolvido com os professores egressos nos cursos de licenciaturas em matemática e física do Cefetce onde buscamos estudar sua identidade profissional através de suas escritas autobiográficas pautadas na escolha do curso (as influências), o período de formação (dificuldades, aprendizados) e após a formação, o egresso da instituição, como estão e o que fazem esses profissionais após a formação docente. A opção por essa abordagem, justifica-se pelo fato desta estar inserida no campo de estudos de histórias de vida, sendo considerado um instrumento potencial para a compreensão do diálogo entre a realidade individual e a sociocultural dos sujeitos, visto que “as experiências e os estudos autobiográficos produzidos no âmbito da profissão docente ilustram bem suas debilidades e potencialidades”. (NÓVOA 1988, p.19)

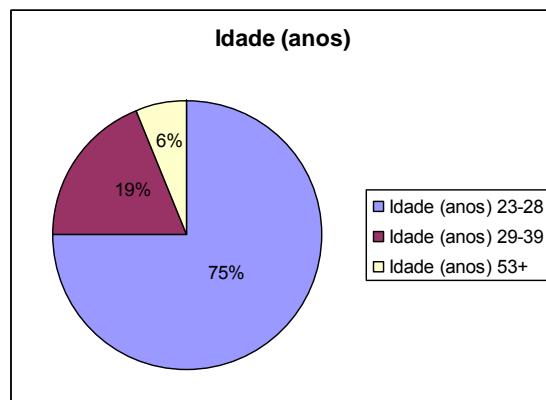
Nessa primeira fase da pesquisa, realizamos levantamento de dados sobre os sujeitos a fim de delinearmos o perfil dos egressos e selecionarmos os sujeitos que participarão da próxima fase do estudo, na qual será utilizada entrevista. Foram analisados os arquivos pertencentes à coordenação de controle acadêmico (CCA) da instituição, referentes às fichas individuais dos alunos e contactamos os sujeitos para identificarmos a sua inserção ou não no mercado de trabalho. Os sujeitos pertencentes a essa primeira etapa são 18 pessoas que concluíram os cursos em investigação no período de 2005 a 2007.

4. Em busca de uma identificação: quem são e o que fazem os professores egressos dos cursos de licenciaturas do cefetce?:

Como exposto anteriormente, a nossa intenção é apreender o processo identitário de professores egressos. Para tanto, partindo do princípio que a identidade de uma pessoa é constituída por vários elementos e que na busca da compreensão todos os elementos constitutivos são importantes, nessa primeira fase de estudo, buscamos conhecer o perfil dos sujeitos tendo como parâmetros aspectos sócio-econômico e formativo.

Da análise quantitativa realizada nessa fase do estudo, constatamos que, no período 2005 a 2007, dezoito alunos concluíram sua formação, sendo 15 do sexo masculino e três do feminino. Dos quinze homens, doze concluíram licenciatura em Matemática.

Em relação à faixa etária constatamos que é um grupo que a maioria tem entre 23 a 28 anos de idade, podendo ser caracterizado como grupo de professores jovens. Conforme o gráfico abaixo.



Neste momento de iniciação a docência, o fato de ser jovem poderá influenciar na construção da identidade dos professores iniciantes. Sendo uma profissão de aspecto relacional e estando o grupo habilitado para trabalhar com um público adolescente que freqüenta as últimas séries do ensino fundamental e ensino médio, o fato de ser jovem poderá contribuir na relação professor – aluno e na compreensão das idéias e valores adolescentes, o que diminuirá o conflito de geração, muitas vezes presentes na relação com professores de idade mais avançada. Além disso, poderá, também, influenciar no “choque da realidade”, verificado nos estudos de Huberman (1992) sobre o ciclo de vida dos professores. O autor assevera que o início da carreira é marcado por momentos de conflitos, representado por dificuldades e dilemas enfrentados pelos docentes em relacionarem a prática com a teoria estudada na formação, relação essa necessária ao domínio de turma.

Um aspecto relevante que caracteriza o grupo é o fato de a maioria residir em bairros periféricos e ter concluído seus estudos em escolas públicas (67%). Essa realidade corrobora as discussões sobre os sujeitos que fazem parte dos cursos de formação de professor. Em sua maioria, esses sujeitos pertencem às camadas populares, muitos são alunos trabalhadores e são provenientes de ensino público. Pela realidade em que se encontra o ensino público no país, observa-se que “há um descompasso dos conhecimentos escolares básicos demandados pela academia para o fomento da cultura acadêmica em relação aos conhecimentos escolares prévios de parte dos alunos que ingressam no ensino de nível superior.” (FERNANDES & FERNANDES, 2007, p.26).

Portanto, faz-ser necessário analisar a realidade na qual os sujeitos de pesquisa estão inseridos e como estes entendem essa realidade, para que se possa compreender como o contexto social influencia, e de certa forma delimita, o campo de ação do individuo e encerra suas perspectivas de vida e trabalho numa gama limitada de opções. No entanto, essa gama limitada de opções não é vista, pelo sujeito inserido na pós-modernidade, como uma barreira intransponível. Vale assinalar um outro aspecto, que são as possíveis aspirações e desejos dos sujeitos de ir além de sua realidade (financeira, social, intelectual) e, ainda, o conflito causado por essa “realidade dada” e estes mesmos desejos e aspirações. Esse conflito irá contribuir para o descentramento da identidade do professor?

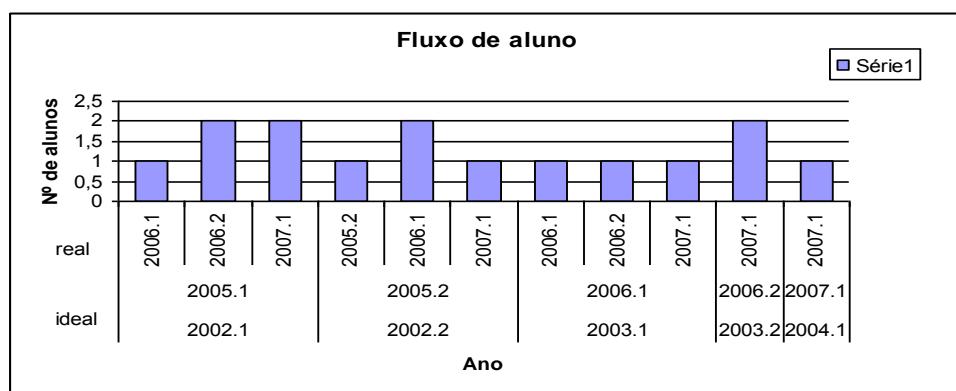
No caso do CEFETCE, observa-se que muitos alunos trabalham em escolas particulares e os que não conseguem vaga nessas escolas promovem aulas de reforço em Matemática ou Física, para adquirirem renda, dividindo, assim, o tempo de estudo com o trabalho. De acordo com Fernandes & Fernandes (2007), essa realidade sócio-econômica implica dois pontos importantes para a formação docente: o prejuízo para o tempo destinado às leituras dos textos e elaboração dos trabalhos acadêmicos e o cansaço físico que redunda em déficit de concentração, e, consequentemente de compreensão do que é estudado.

Diante dessa realidade, pode-se supor que esses fatores podem estar influenciando na relação entre os saberes demandados pelos cursos e o tempo de formação para construção desses



saberes, pois observa-se que do universo investigado, apenas quatro sujeitos concluíram o curso em tempo hábil (sete semestres), nove concluíram entre sete e meio a nove semestres e cinco entre dez e onze.

O gráfico abaixo, sobre entrada e saída do aluno no curso, revela que o número de alunos formados no período investigado oscila entre um a dois alunos por semestre. Vale salientar que a cada semestre ingressam 35 alunos. Portanto, entre os semestres 2005.2 a 2007.1, formou-se menos de 1% dos alunos. No entanto, esse não é um fato isolado visto que, verifica-se também essa realidade em outras instituições que ofertam cursos Licenciatura em Matemática e Física, onde observa-se uma discrepância entre o número de alunos ingressos e egressos.



Além disso, o gráfico demonstra que os alunos das primeiras turmas perderam mais tempo de formação do que os alunos das últimas. Esse fato pode ser indicador de que houve algumas variáveis, seja no trabalho desenvolvido pelos professores ou na realidade dos alunos, que merecem ser investigadas.

Em relação ao mercado de trabalho, até o presente momento, dez pessoas estão em exercício profissional, vinculadas a instituições públicas e privadas. Verificamos também que dos três alunos egressos da Licenciatura em Física, dois continuaram seu processo de formação fazendo pós-graduação.

No entanto, mesmo sendo estes dados preliminares, não podem ser desconsiderados dentre a enorme gama de fatores que influenciam o processo identitário. Além disso, eles são importantes quando pensamos que o processo identitário é construído antes mesmo da escolha pela profissão de professor e vão influenciar diretamente as vivências no decorrer do curso.

Vale ressaltar, por fim, a análise aqui exposta como vinculada intrinsecamente com outros fatores, num vínculo onde estes se influenciam mutuamente, de forma não linear, mas sistêmica, e que fazem da identidade uma construção complexa.

Considerações finais

A identidade marca o que somos, quando falamos de professor sabemos que é um profissional formado em uma área específica cujo papel social é a mediação entre o conhecimento e o aluno. Assim sendo, ser professor implica em escolhas, em formação de uma performance específica. E, as escolhas que fazemos e as nossas posturas diante do mundo delimitam a nossa identidade. A partir do pressuposto de que é impossível separar o ser pessoal do ser profissional buscamos conhecer, nesse primeiro momento da pesquisa, os elementos que caracterizam o grupo de professores iniciantes egressos das Licenciaturas do CEFET/CE.

Os dados evidenciaram um grupo de professores jovens, oriundos de bairros periféricos e de escolas públicas e que em sua maioria está exercendo a profissão. Sendo essa caracterização uma parte constitutiva da identidade profissional, ela serviu para delimitarmos os sujeitos para a



próxima etapa da pesquisa. Desta forma, serão selecionados os professores com experiência de um a três anos de experiência para participarem de entrevistas.

Além das questões básicas que a pesquisa pretende evidenciar, outra questão surgiu durante a caracterização dos sujeitos, a saber: quais os fatores que influenciaram para que os alunos não terminassem o curso em tempo hábil? Esse fato influencia no processo identitário?

Por fim, com base nas narrativas dos professores iniciantes que será coletada na etapa seguinte, esperamos apreender o processo identitário desses docentes e como, dentro desse processo, se insere a construção da identidade de professor.

Referências s

FERNANDES, Dorgival G. e FERNANDES, Natal Lania R. Sujeitos, saberes e formação docentes: reflexões sobre as condições de estudos e aprendizagens dos sujeitos em processo de formação. In: OLINDA, Ercília M. B. de e FERNANDES, Dorgival G. **Práticas e aprendizagens docentes**. Fortaleza: edições UFC, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira L. Louro.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992. Tradução de; Maria dos Anjos Caseiros e Manuel F. Ferreira.

POURTOIS, Jean-Pierre e DESMET, Huguette. **A educação Pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1997. Tradução de Yvone M. de C. Teixeira da Silva.

RISTOFF, Dilvo. **Mapa da demanda docente da educação básica**. Disponível em www.capes.org.br Acesso em 2008.



RELATÓRIO COMO TRABALHO FINAL DE MONITORIA DE CONTABILIDADE GERAL I

Pablo Phorlan Pereira de ARAÚJO
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

I - Introdução.

Dante de tantas decisões a serem tomadas nas organizações atualmente, os relatórios têm se tornado imprescindíveis à prestação de informações dos setores subordinados nas entidades, especialmente nas multinacionais, grandes empresas brasileiras e com mais intensidade nos órgãos públicos, quanto maior o grau de complexidade administrativa e recursos humanos tanto se faz necessário seu uso.

O principal argumento de utilização desta atividade é o controle, comparações entre períodos e o re-planejamento de atividades conforme resultados obtidos. Geralmente os relatórios são exigidos em postos-chave da organização, desenvolvidos em atividades gerenciais onde os gerentes podem, por exemplo, serem repreendidos pelos maus resultados ou elogiados e recompensados pelo trabalho realizado.

Diferentemente de outros modelos organizacionais citados, que utilizam esta ferramenta por outros motivos que não apenas o controle, o estado e de forma mais enfática as universidades públicas, especialmente a UERN (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte) através do PIM (Programa Institucional de Monitoria), têm-se utilizado do relatório como forma de trabalho final de monitoria realizado pelos graduandos. A monitoria segundo a Resolução 016/2000 – CONSEPE de 15 de junho de 2000 Art. 1º constitui uma atividade acadêmica destinada à melhoria da qualidade do ensino de graduação integrada à pesquisa e à extensão, proporcionando condições facilitadoras ao desenvolvimento de aptidões, habilidades e potencialidades necessárias à formação acadêmica e profissional do aluno que demonstre interesse pela carreira docente. De acordo com a resolução acima citada, o PIM prevê a elaboração por parte do orientador (docente) de projeto desenvolvido em consonância com o projeto político pedagógico do curso e com o programa da disciplina objeto, além do relatório anteriormente citado.

De acordo com a Resolução 031/2000 – CONSEPE de 09 de agosto de 2000 no seu Art. 18º, São atribuições do monitor: I – colaborar com o professor na orientação dos alunos, realização de trabalhos experimentais e confecção de material didático; II – participar de atividades que contribuem para o seu aprofundamento teórico-metodológico e pedagógico; III – participar das atividades de avaliação do programa; IV – elaborar relatório semestral de suas atividades e apresentar ao professor orientador; V – executar juntamente com o professor orientador atividades tais como: ministrar aulas, avaliar o rendimento escolar e supervisionar estágios; Parágrafo Único – é vedado atribuir ao monitor funções meramente burocráticas.

Os relatórios dependem, de certa forma, do cargo ocupado na organização, daí a necessidade de fazer um breve relato sobre as atribuições do cargo de monitor. Também é importante destacar que existem algumas variedades de relatórios, a aplicabilidade de cada um depende do evento a que se refere. No caso da monitoria o relatório apresenta-se de forma semelhante aos relatórios de estágios, em que o mesmo discorre a respeito das experiências adquiridas durante o período, indicando o local onde foi realizado, sua duração e as atividades desenvolvidas. De forma geral apresentam uma descrição objetiva de informações relativas a fatos vivenciados, observados ou registrar a execução de serviços e experiências. Sua estrutura varia de acordo com o tipo, sendo que os elaborados para a monitoria apresentam capa, folha de rosto, sumário, desenvolvimento do texto, conclusão, referenciais bibliográficos e anexos.

Na capa devem conter aspectos relativos à instituição de ensino, à disciplina objeto de monitoria e ainda cidade e data atualizada. A folha de rosto é composta pelos itens da capa,



sendo acrescentado o autor e orientador de monitoria. No sumário constam os capítulos seguidos das respectivas páginas. Ao elaborar o relatório o autor deverá apresentar as Atividades desenvolvidas bem como o Conteúdo Disciplinar utilizado que para a monitoria de Contabilidade Geral I envolve: Contabilidade, Campo de Aplicação, Usuários, Patrimônio, Contas, Depreciação, Amortização, Exaustão, Atos e Fatos Administrativos e Princípios e Convenções Contábeis. Após isto, apresentará as conclusões de monitoria, relatando as experiências adquiridas. Para finalizar, na composição da estrutura deverão constar também referenciais bibliográficos e anexos quando existirem.

Destaco, por último, a importância da objetividade nos relatórios bem como a necessidade da coesão e coerência quando da sua construção para que reflita de forma clara fatos, acontecimentos, experiências e execução de atividades nas organizações.

II - Atividades desenvolvidas

No decorrer do semestre 2007.1, no Programa Institucional de Monitoria (PIM), da disciplina Contabilidade Geral I, foram realizadas as seguintes atividades, Dentre as quais se ressalta:

1. Realização de pesquisas bibliográficas e fichamentos;
2. Disposição do aluno monitor para auxiliar aos alunos em possíveis dúvidas;
3. Aplicação de atividades em sala de aula pelo monitor;
4. Elaboração de exercícios para melhor fixação e complementação do conteúdo ministrado;
5. Auxílio ao professor em atividades complementares.

III- Conteúdo disciplinar

1. Conceitos de contabilidade

De acordo com alguns autores de renome, a contabilidade é um método que visa através de suas técnicas o controle do patrimônio. Ela busca captar, interpretar e resumir todos os fatos originados pela administração e que de alguma forma aumentam ou diminuem o patrimônio das entidades. Fatos estes que se referem à aquisição de mercadorias, pagamento de duplicatas, compra ou venda de um imóvel e etc.

Osni Moura Ribeiro traz um conceito simplificado de contabilidade:

A contabilidade é uma ciência que possibilita, por meio de suas técnicas, o controle permanente do patrimônio. (RIBEIRO, 2003, p. 19)

Ribeiro fala em permanente, pois a contabilidade é uma ciência cujo trabalho requer a continuidade sempre buscando manter informações atualizadas sobre o patrimônio objeto da contabilização.

Também vale destacar os conceitos de autores como Ed Luiz Ferrari e Hilário Franco mencionados a seguir respectivamente:

É a ciência que tem por objeto o patrimônio das entidades e por objetivo o controle desse patrimônio, com a finalidade de fornecer informações a seus usuários.(FERRARI, 2006, p. 01)

É a ciência que estuda os fenômenos ocorridos no patrimônio das entidades, mediante o registro, a classificação, a demonstração expositiva, a análise e a interpretação desses fatos, com o fim de oferecer informações e orientação –



necessárias à tomada de decisão – sobre a composição do patrimônio, suas variações e o resultado econômico decorrente da gestão da riqueza patrimonial. (FRANCO, 1997, p. 21)

Como foi visto anteriormente, em resumo, a contabilidade é uma ciência que tem por objetivo o controle do patrimônio e por objeto o patrimônio das entidades, com a finalidade de manter informados seus usuários. Desta forma, qualquer entidade possuidora de patrimônio pode ser objeto de contabilização.

2. Campo de aplicação da contabilidade

Seu campo de aplicação é bastante vasto, incluindo qualquer entidade possuidora de um patrimônio, seja ela pessoa física ou jurídica de fins lucrativos ou não, as unidades econômico-administrativas cujos objetivos podem ser sociais e/ou econômicos.

3. Usuários

Como foi visto na parte de conceitos, o objetivo final ou finalidade da contabilidade é prestar informações aos seus usuários para que estes com base naquelas, possam tomar decisões sobre a administração de seus recursos. Convém, então, destacar os usuários da contabilidade: Sócios, Administradores, Bancos, Governo, Clientes e Fornecedores.

4. Patrimônio

Segundo Hilário Franco, o patrimônio pode ser considerado como:

Um conjunto de bens, direitos e obrigações vinculados a uma pessoa ou a uma entidade. Podemos ainda definí-lo como um conjunto de bens com fim específico. (FRANCO, 1997, p.25)

➤ BENS

São as coisas capazes de satisfazer as necessidades humanas e suscetíveis de avaliação econômica; Tudo que pode ser avaliado economicamente e que satisfaça as necessidades humanas.

Classificação dos bens: bens materiais ou tangíveis, bens imateriais ou intangíveis, bens de consumo, bens de renda, bens de venda.

➤ DIREITOS

São todos os valores que a empresa tem a receber de terceiros.

Geralmente em contabilidade os direitos são representados seguidos da expressão “a receber”. Como exemplos de direitos podemos citar: duplicatas a receber, promissórias a receber, contas a receber, adiantamento a fornecedores, adiantamento a empregados e impostos a recuperar.

➤ OBRIGAÇÕES

São todos os valores que a empresa tem a pagar a terceiros. Como exemplo podemos citar: fornecedores, duplicatas a pagar e promissórias a pagar.

➤ REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO PATRIMÔNIO

A representação gráfica do patrimônio se dá em forma de **T**. Pela nossa concepção usual, ao observar os elementos no quadro abaixo, podemos dizer que o lado esquerdo do Balanço



Patrimonial é formado pelos elementos positivos do patrimônio e o direito pelos elementos negativos. No entanto, para contabilidade o lado esquerdo é o representativo dos débitos e o direito dos créditos, uma vez que ao efetuarmos qualquer transação que afete elementos patrimoniais ou de resultado devemos debitar ou creditar as contas dependendo de sua classificação. Na representação que veremos a seguir, o lado esquerdo equivale aos **bens e direitos**, enquanto que o lado direito às **obrigações** e o **Patrimônio Líquido (PL)**. É importante frisar que os grupos Ativo e Passivo são formados por subgrupos, como é possível verificar abaixo.

ATIVO	PASSIVO
BENS E DIREITOS	OBRIGAÇÕES
<u>Ativo Circulante</u>	<u>Passivo Exigível</u>
Caixa.....13.000,00	Duplicatas a Pagar.....4.000,00
Estoque de Mercadorias.....7.000,00	
Títulos a receber.....8.000,00	
<u>Ativo Permanente</u>	<u>PL</u>
Móveis e utensílios.....2.000,00	Capital Social.....50.000,00
Veículo.....14.000,00	
Imóvel.....10.000,00	
TOTAL	TOTAL
54.000,00	54.000,00

PATRIMÔNIO LÍQUIDO = ATIVO – PASSIVO

Onde:

PL = Patrimônio Líquido, SL = Situação Líquida, CP = Capital Próprio;

A = Ativo;

PE = Passivo Exigível.

Convém destacar algumas equivalências ou equações patrimoniais para melhor entendimento:

- Passivo Exigível (PE) = Obrigações Exigíveis, Capital de Terceiros (CTe)
- Patrimônio Bruto (PB) = Ativo (A), Capital Aplicado (CA)
- Patrimônio Líquido (PL) = Ativo (A) – Passivo Exigível (PE), Capital Próprio (CP)
- Capital Total à disposição da Empresa (CTO)= Capital de Terceiros(CTE) + Capital Próprio(CP).
-
- **Situações líquidas ou estados patrimoniais**
- **Situação líquida positiva** – quando o somatório dos valores de bens e direitos é maior que o somatório das obrigações;
- **Situação líquida negativa** - quando o somatório dos valores de bens e direitos é menor que o somatório das obrigações;
- **Situação líquida nula** - quando o somatório dos valores de bens e direitos é igual ao somatório das obrigações;
- **Situação plena dos ativos** – quando só existem bens e direitos, mas não existem obrigações;
- **Inexistência de ativos** – como o próprio nome diz, só existem obrigações e não existem bens e direitos.

5. Contas



Segundo Osni Moura Ribeiro, é o nome técnico dado aos componentes patrimoniais (Bens, Direitos, Obrigações e Patrimônio Líquido) e aos elementos de Resultado (Despesas e Receitas).

Mas para que servem as contas? Por meio delas a contabilidade consegue desempenhar seu papel, que consiste no registro e no controle de todos os acontecimentos responsáveis pela gestão do patrimônio.

➤ Classificação das contas

De acordo com a Teoria Patrimonialista, as contas se dividem em:

- **Contas Patrimoniais** – são aquelas contas que representam o patrimônio da empresa em um dado momento através do balanço patrimonial. Ex.: Caixa, Fornecedores e Lucros ou Prejuízos.
- **Contas de Resultado** – Como o próprio nome revela, são elas que determinam o lucro ou prejuízo pelo resultado obtido de seu confronto. Elas surgem durante o exercício social e se encerram no final do mesmo. Estão classificadas em Contas de Receita e Contas de Despesa. Ex.: Receitas de Aluguel, Descontos Condicionais Obtidos, Despesas com Impostos, Despesa com água e esgoto.

6. Depreciação

De acordo com Hilário Franco em seu livro de Contabilidade Geral na edição de nº 23, a Depreciação é a perda de valor de um bem em virtude de seu uso ou da ação do tempo. É fenômeno natural no patrimônio e deve ser contabilizada periodicamente. Em outras palavras é a despesa com a perda de valor de bens tangíveis do ativo permanente, sujeitos ao desgaste pelo uso, ação da natureza ou por se tornarem obsoletos.

➤ Base de Cálculo

A base de cálculo corresponde ao valor de aquisição do bem incluindo os gastos necessários a colocação desse bem em funcionamento mais acréscimos posteriores, tais como reavaliação.

➤ Início da Depreciação

O bem tangível só poderá sofrer depreciação a partir do momento em que é posto em funcionamento. Assim, se uma empresa adquire um computador em 15 de maio de 2007 a depreciação começará no instante que este bem é utilizado ou posto em funcionamento contando-se o primeiro mês integralmente, sem divisão proporcional de dias. Desta maneira, deve considerar o mês de maio integralmente.

➤ Valor Contábil

Quando falamos em valor contábil, nos referimos ao valor de um bem após considerarmos a depreciação desse bem. Sendo assim, voltando ao exemplo exposto anteriormente, o valor contábil do computador seria o valor dele após o primeiro mês de uso. Esse valor é resultado da diferença entre o valor de aquisição do bem e sua depreciação acumulada. A contrapartida da despesa de depreciação é a depreciação acumulada (conta retificadora do ativo permanente) respeitando-se o método das partidas dobradas, em que todo débito corresponde a um crédito de igual valor.

➤ Valor Residual

Corresponde ao valor do bem após o seu tempo de vida útil estimado. Assim o valor residual do computador seria a diferença entre seu valor de aquisição e a depreciação acumulada em 5 anos de uso, já que estima-se seu tempo de vida útil em 5 anos.

➤ Métodos de Depreciação

▪ Método das Cotas Constantes

Mais utilizado no Brasil, este é o método em que se aplica um valor constante sobre o valor do bem (aquisição) a ser depreciado.

**▪ Método dos saldos decrescentes**

É o método que implica na incidência da taxa sobre o valor atual do bem. Vale ressaltar que a cada período, para a taxa em termos percentuais o valor é o mesmo mas em termos monetários o valor será diferente e menor em relação ao período anterior.

▪ Método da soma dos dígitos

Este método é composto por duas fases:

1^a Fase – Somar os algarismos que compõem o número de anos de vida útil do bem a ser depreciado.

2^a Fase – multiplicar o valor a ser depreciado a cada ano pela fração cujo denominador é a soma obtida na 1^a etapa, e o numerador, para o primeiro ano, é de n(tempo de vida útil estimado), para o segundo ano, n-1, para o terceiro, n-2, e assim sucessivamente até o último ano, onde o numerador é 1.

▪ Depreciação de bens adquiridos usados

Neste caso, o prazo de depreciação será o maior entre os seguintes:

- Metade do tempo de vida útil do bem;
- Restante do prazo de vida útil do bem, considerando a data de sua instalação.

▪ Depreciação Proporcional

Este método de depreciação é utilizado para se calcular a depreciação de períodos menores que um ano. Portanto se quisermos calcular a depreciação mensal de um bem isto é possível. Encontrando a taxa de depreciação anual podemos também calcular a taxa mensal de depreciação.

7. Amortização

Segundo Osni Moura Ribeiro, amortização é a diminuição do valor dos bens imateriais em razão do tempo.

A amortização é usada para os bens imateriais, como Benfeitorias em bens de Terceiros, Gastos de Organização etc.

A taxa de amortização do imobilizado é função do tempo de utilização do bem intangível. Assim, por exemplo, se uma empresa realiza benfeitorias em bens de terceiros, supondo que o tempo de utilização será de 10 anos, a taxa de amortização será calculada da seguinte forma: $100\% / 10 = 10\% \text{ a.a.}$

Para o cálculo da cota de amortização, aplica-se a taxa de amortização sobre a base do cálculo, sendo esta o custo de aquisição do bem amortizável mais posteriores acréscimos. Se a taxa for mensal, a quota de amortização será mensal. Se a taxa de amortização for anual, a cota de amortização será anual.

8. Exaustão

Corresponde a perda de valor, decorrente de sua exploração, de direitos cujo objeto seja recursos minerais ou florestais.

A taxa de exaustão é calculada de uma relação entre o volume de minério ou recurso florestal extraído anualmente e a potencialidade total prevista da mina ou da floresta.

9. Atos e fatos administrativos**9.1 Atos administrativos**

Segundo Osni Moura Ribeiro em seu livro de Contabilidade Básica Fácil, atos administrativos são os acontecimentos que ocorrem na empresa e que não provocam alterações no Patrimônio. Exemplos: admissão de funcionários, assinaturas de contratos de compras, de vendas e de seguros contra incêndios, aval de títulos, etc.



9.2 Fatos administrativos

São os acontecimentos que ocorrem na empresa e que provocam alterações nos elementos do patrimônio e/ou do resultado. Exemplos: pagamento de salários, recebimento de duplicatas, etc.

➤ Classificação dos Fatos Administrativos.

- **Fatos Permutativos**

São aqueles que provocam permutações entre os elementos componentes do ativo e/ou do passivo e PL, sem modificar o valor deste. Assim são divididos em:

- **Permutação entre elementos Ativos;**
- **Permutação entre elementos Passivos;**
- **Permutação entre elementos Ativos e Passivos (com aumento no valor total do patrimônio);**
- Permutação entre elementos Ativos e Passivos (com diminuição no valor total do patrimônio);**
- **Permutação entre elementos do Patrimônio Líquido.**

- **Fatos Modificativos**

São aqueles que acarretam alterações aumentativas ou diminutivas no valor do Patrimônio Líquido.

Os fatos modificativos diminutivos são aqueles que diminuem o valor do patrimônio líquido.

Os fatos modificativos aumentativos são aqueles que aumentam o valor do Patrimônio Líquido.

- **Fatos Mistos**

São aqueles que envolvem, ao mesmo tempo, um fato permutativo e um fato modificativo. Estes fatos se subdividem em Fatos Mistos Aumentativos e Fatos Mistos Diminutivos.

10. Princípios e convenções contábeis

Os princípios e convenções contábeis são regras, critérios e normas de procedimentos que constituem as diretrizes básicas do processo contábil. Estas diretrizes têm recebido várias denominações como Princípios de Contabilidade Geralmente Aceitos (PCGA), entre outras menos usuais.

Os princípios correspondem às diretrizes de caráter geral e as convenções equivalem às normas de procedimentos que qualificam, delimitam e até mesmo restringem a aplicação dos princípios.

Segundo a Resolução nº 750, de 29/12/1993, do Conselho Federal de Contabilidade (CFC) são sete os princípios fundamentais que a seguir veremos.

➤ Princípios Fundamentais de Contabilidade

- **Princípio da Entidade**

Este princípio diz que o patrimônio dos sócios ou proprietários não é o mesmo patrimônio da entidade. Assim atribui personalidade própria às entidades, distinta da personalidade de seus sócios. O patrimônio (bens, direitos e obrigações) pertence à entidade.

- **Princípio da Continuidade**

É a aceitação de que a entidade desenvolverá suas atividades por um longo período de tempo. Considera a organização em constante movimento produzindo riquezas, gerando direitos e contraindo obrigações. Assim, se considerarmos a organização em constante atividade seus



bens serão avaliados pelo custo de aquisição. No caso de se considerar que a empresa paralisará suas atividades seus bens deverão ser avaliados pelo valor de venda.

▪ Princípio da Oportunidade

Refere-se ao tempo e integridade dos registros patrimoniais, determinando que seja feito no tempo certo e com a extensão correta, mesmo havendo razoável grau de certeza de sua ocorrência contemplando os aspectos qualitativos e quantitativos envolvidos, de modo a representar com perfeição as mutações e assim contribuir para a tomada de decisão.

▪ Princípio do Registro pelo Valor Original

Este princípio estabelece que todos os eventos ocorridos nas entidades deverão ser contabilizados por seus valores originais, isto é, pelos valores constantes nos documentos que deram origem aos referidos eventos. São perfeitamente aplicáveis, em harmonia com este princípio, a regra ‘custo ou mercado, o mais baixo’, o princípio da atualização monetária e o procedimento de reavaliação de bens do ativo permanente.

▪ Princípio da Atualização Monetária

Este princípio estabelece a necessidade de as demonstrações financeiras serem corrigidas, em função da perda do poder aquisitivo da moeda, para que as demonstrações reflitam a real situação e possam ser melhor analisadas.

▪ Princípio da Competência

É a adoção do Regime de Competência de exercícios, considerando como Despesas e Receitas do período aquelas cujos fatos geradores ocorreram no próprio período, não importando as datas dos pagamentos ou dos recebimentos. O fator gerador de uma receita é a entrega ou prestação de um serviço. O fator gerador de uma despesa é o consumo de bens ou serviços.

▪ Princípio da Prudência

Este princípio decorre da convenção contábil do conservadorismo. Segundo esse princípio, o contabilista, diante de situações igualmente válidas sob o ponto de vista dos Princípios de Contabilidade, por questão de precaução deverá adotar a seguinte regra: menor valor para as Receitas e maior valor para as Despesas.

➤ Convenções Contábeis

A seguir veremos as Convenções universalmente aceitas.

▪ Convenção Contábil da Objetividade

Esta convenção diz que os registros contábeis devem estar sempre consubstanciados em documentos que comprovem as transações realizadas. Assim em casos de dúvidas deverão ser tomados como referência os documentos originais que comprovem a ocorrência dos fatos.

▪ Convenção Contábil da Materialidade

Esta convenção estabelece que o contabilista não deve perder tempo com registros irrelevantes, cujos controles podem se tornar mais onerosos do que os próprios valores a serem controlados.

▪ Convenção Contábil da Consistência

Segundo esta convenção, os critérios adotados para o registro dos atos e fatos administrativos não devem mudar freqüentemente.

▪ Convenção Contábil do Conservadorismo

Essa convenção deu origem ao princípio da prudência.

Iv. Considerações finais

O presente trabalho foi elaborado no decorrer da Disciplina de Contabilidade Geral I, enfatizando os aspectos mais relevantes da contabilidade. No entanto, o conteúdo disciplinar foi integralmente desenvolvido em sala de aula para uma maior assimilação do aluno e consequentemente para garantir um nível ótimo de aprendizado. Assim destacamos a



importância da disciplina para a formação dos futuros administradores que agora estão aptos a passarem para uma nova fase da Contabilidade. A disciplina Contabilidade Geral I constitui conhecimento indispensável para os futuros administradores, já que contempla as bases essenciais e indispensáveis para a tomada de decisão e controle do patrimônio das empresas.

V. Referências

- RIBEIRO, Osni Moura. **Contabilidade Básica Fácil**. 24^a Ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2003.
- RIBEIRO, Osni Moura. **Estrutura e Análise de Balanços Fácil**. 6^a Ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- REIS, Arnaldo Carlos de Rezende. **Demonstrações Contábeis estrutura e análise**. São Paulo: Saraiva, 2003.
- FERRARI, Ed Luiz. **Contabilidade Geral: teoria e 950 questões**. 4^a Ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2003.
- FRANCO, Hilário. **Estrutura, Análise e interpretação de Balanços**. 15^a Ed. São Paulo: Atlas, 1992.
- FRANCO, Hilário. **Contabilidade Geral**. 23^a Ed. São Paulo: Atlas, 1997.
- MATARAZZOO, Dante Carmine. **Análise Financeira de Balanços**. 5^a Ed. São Paulo: Atlas, 1998.
- Manual de Rotinas Acadêmicas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.



MST E A REPRODUÇÃO DE UMA IDEOLOGIA COMO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO POLÍTICA NOS ASSENTAMENTOS

Patricia Kilvia de Freitas BASTOS

Sergio Murilo Pinheiro BARBOSA

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Introdução

Ao lançarmos um olhar reflexivo acerca da América Latina, observamos que o despontar do século XXI trouxe consigo a reascensão dos movimentos sociais vinculados a uma ampla luta política que transpõe os sentidos contidos na concepção liberal da participação política, ampliando tal concepção a um significado ontológico, vinculado a uma identidade latino-americana.

A Educação Popular assume um papel central neste processo, sobretudo por seu potencial de mobilização, articulação e formação política. O presente trabalho tem o intuito de discutir as ideologias políticas e sociais que regem a atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, procurando o entendimento acerca de quais formas o MST se utiliza para a reprodução de sua ideologia internamente, garantindo a formação política de seus militantes.

Ademais, é objetivo deste estudo pesquisar e analisar que resultados vêm sendo obtidos na atuação do movimento como ferramenta de promoção de educação política e social nos assentamentos. Questionaremos a validade dos métodos atualmente utilizados e iremos propor quais medidas poderiam ser adotadas para que tal função pudesse ser executada com maior êxito.

Por fim, nosso principal objetivo é apresentar o MST não somente como um movimento social que luta pela Reforma Agrária no Brasil, mas como um movimento que propõe, por meio de uma reformulação teórico-ideológica, um outro projeto político para o país.

Notas introdutórias acerca da Educação Popular e os cenários de resistência latino-americana

Qualquer movimento social que objetive promover grandes mudanças tanto políticas quanto sociais deve conter, dentre suas diretrizes, métodos que promovam a reprodução de sua ideologia em todo seu campo de atuação e alcance. À medida que grandes transformações demandam médios ou longos prazos, é totalmente necessário que a expressão de um movimento social não esteja restrita a um curto período.

O atual período político tem fomentado o (res)surgimento de movimentos sociais por toda a América Latina. As motivações são variadas, mas todas perpassam a luta contra a lógica do capital, que explora e opriime todo um segmento social representado pelas maiorias sociais que são minorias em termos de legitimação da cidadania.

Mediante o conjunto de metas expressas na política neoliberal, a educação assume, gradativamente, uma estrutura curricular e metodológica progressivamente vinculada à essência da política neoliberal. Significa dizer a priorização das exigências do mercado global pautadas na crescente acumulação do capital, o que requer sujeitos altamente competitivos.

A escola torna-se, pois, *locus* de construção de valores estreitamente vinculados à qualificação e à competição: premiam-se os chamados “melhores”, e denominam-se assim àqueles considerados “aptos” à reprodução do modelo político-econômico que perpassa o século XXI.

Nos caminhos percorridos pela escola, seja ela privada ou pública, o conhecimento levado aos estudantes tem um duplo objetivo: no primeiro caso, garantir a formação de uma elite



intelectual responsável pela reprodução e legitimação do capital e, aos provenientes do ensino público, a formação de uma classe trabalhadora alienada, no sentido marxista do termo.

Evidente que, embora tais fatores sejam explicitamente observados no conjunto das nações guiadas pela política neoliberal, existem resistências oriundas dos segmentos organizados da sociedade civil, que primam por imprimir um novo sentido à educação, permeado pelos princípios da liberação e da autonomia.

Sendo assim, o final do século XX e o despontar do século XXI demarcam o reascenso de toda uma onda de resistência construída pelos movimentos sociais, com destaque para os campesinos e indígenas em prol da construção de um novo projeto político para a América Latina, donde o protagonismo político pertence a estes sujeitos históricos.

Neste contexto de luta contra o capital e suas múltiplas formas de reprodução da sociedade de classes, a educação assume papel central na ação política e social dos movimentos sociais, pois além da importância primordial da alfabetização e da transmissão do conhecimento, a educação também pode assumir um caráter político, proporcionando ferramentas ideológicas para o enfrentamento da opressora ordem vigente.

Ao observamos o cenário de lutas empreendidas pelos movimentos sociais latino-americanos, observamos que, em cada país, constroem-se movimentos de resistência e cada um imprime traços de sua ação política no interior dos espaços públicos. Consideramos a importância conferida aos movimentos sociais latino-americanos em sua ação coletiva, muito embora não constitua objetivo do presente artigo discutir aprofundadamente suas ações na América Latina.

Nosso intuito consiste em refletir acerca da ação educacional desenvolvida por um dos movimentos sociais de maior expressão no Brasil e no mundo, qual seja, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. A referência política conferida ao movimento advém do fato de ser um dos movimentos sociais de maior atuação política no país, cujo projeto político vincula-se, diretamente, a uma proposta educacional que também promova a educação para a formação política, de caráter crítico.

O projeto educacional do MST é pautado em uma concepção de Educação vinculada ao campo. Significa dizer que suas diretrizes político-pedagógicas reconhecem o campo como espaço de construção de sua identidade campesina, *locus* das relações sociais, políticas, econômicas e culturais. Portanto, a ação educativa do MST, inserida no bojo das demais experiências de Educação Popular, propõe uma Educação do e no Campo, bem como, para os campesinos.

Compreendemos, portanto, que a proposta educacional promovida pelo MST pode ir além dos projetos de educação de jovens e adultos, da formação de sua militância e da educação política nos assentamentos, e atuar também sobre as classes mais abastadas, buscando, assim, promover uma reformulação factual nos campos político, social e educacional da sociedade brasileira.

MST, Educação e os múltiplos significados da luta pela terra

A década de 80, do último século, notadamente o ano de 1984, foi um período intenso de conflitos pela terra em todo o Brasil, com maiores dimensões na Região Sul. Este foi o ano de fundação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, que surgia ainda em um período de forte tensão decorrente ditadura militar e do processo de transição democrática corrente nesta década. Ademais, constituía-se em um momento de ascensão de outros vários movimentos sociais no Brasil contra a repressão político-ideológica.

Grande parte do proletário da indústria brasileira das décadas de 60 e 70 foi formada por camponeses que haviam abandonado a zona rural em busca de melhores condições nas cidades. Porém, com o desenvolvimento tecnológico das indústrias, tornou-se cada vez mais dispensável



a presença do homem dentro das fábricas. Estes homens, agora desnecessários ao processo produtivo nas indústrias, foram obrigados a retornar para a zona rural e a lutar para reaver a posse da terra e por meios de sobrevivência.

Com a criação do MST, estes homens e mulheres passaram a contar com o apoio de um movimento independente e de notória seriedade, que de forma incessante busca combater o monopólio da terra e promover um projeto de reforma agrária real.

No entanto, a reforma agrária proposta pelo MST é um projeto político emancipatório, uma vez que atribui à terra um sentido para além de sua dimensão econômica, de produção. A terra, para o MST, possui um sentido ontológico, em que se comprehende o vínculo existente entre o homem e o meio onde vive; do próprio sentido de pertencimento à terra, de identidade com ela. Assim, a luta pela terra para o movimento centra-se na construção de uma nova reforma agrária, que contemple outras questões além da posse da terra. Tomemos como referência analítica a citação de Stédile (2004, p. 33), ao afirmar que:

Esta reforma agraria de nuevo tipo significa que además de la tierra tenemos que democratizar el capital y construir nuestras propias agroindustrias cooperativizadas para que el campesino se quede con el valor agregado y no termine sometido a la explotación de las empresas transnacionales agroindustriales, y sobre todo para que se amplíen los niveles de empleo para la juventud en el campo. Hay que democratizar también la educación y llevarla hacia el campo, a todos los niveles. Sin educación, sin el desarrollo del nivel cultural y educacional, no se puede alcanzar la ciudadanía plena de las masas campesinas.⁶⁵

Analizando a citação acima, podemos observar que a educação assume uma maior amplitude no MST, sendo caracterizada como uma ferramenta para a consolidação e reprodução da ideologia política e social que impulsiona as ações executadas pelo movimento. Tal importância conferida à educação conduziu o movimento a pensar a necessidade de criação de um setor responsável para a estruturação de uma concepção de educação para a emancipação humana, dotada de princípios pedagógicos e filosóficos.

Sendo assim, o Setor de Educação do MST, criado em 1985, no Rio Grande do Sul, despontou para assumir “*o compromisso de articular as questões práticas para o funcionamento da escola, bem como, de cuidar que nenhuma criança deixasse de estudar, envolvendo-as nas atividades do acampamento*”.⁶⁶

No que concerne aos princípios educacionais do MST, podemos elencar (MORISSAWA, 2001):

- a) Numa sociedade de classes, a escola serve para disseminar a ideologia da classe dominante;
- b) Os conteúdos e métodos da escola oficial são direcionados à manutenção da ordem vigente;
- c) O trabalho da educação é uma atividade política importante para o processo de transformação social;
- d) A educação nos assentamentos é um processo de produção e reprodução de conhecimentos a partir de sua própria realidade;
- e) A escola é parte integrante da vida e do conjunto da organização dos assentados, sendo essencial à participação das famílias em seu planejamento e administração.

⁶⁵ Observatorio Social de América Latina - OSAL. *Movimientos sociales y desafíos políticos: Resistencias continentales frente al "libre comercio"*. Año V – nº 13.

⁶⁶ MORISSAWA, Mitsue. *A História de Luta pela Terra e o MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2001, p. 240.



Tais princípios básicos marcaram a nova conjuntura educacional, notadamente no ano de 1989, proporcionando ao Setor de Educação, uma concepção de educação mais centrada aos próprios anseios políticos, sociais e culturais do MST.

A proposta educacional do MST é pautada por princípios filosóficos⁶⁷ relacionados à ideologia do movimento, tais como:

1. Educação para a transformação social;
2. Educação para o trabalho e a cooperação;
3. Educação voltada para várias dimensões da pessoa humana;
4. Educação com / para valores humanistas e socialistas;
5. Educação como um processo permanente de formação e transformação humana.

Além de princípios filosóficos, o Setor de Educação do MST também é conduzido por treze princípios pedagógicos⁶⁸, que demonstram a preocupação do movimento em relação a aspectos sociais: 1. Relação entre prática e teoria; 2. Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; 3. A realidade como base da produção do conhecimento; 4. Conteúdos formativos socialmente úteis; 5. Educação para / pelo trabalho; 6. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; 7. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; 8. Vínculo orgânico entre educação e cultura; 9. Gestão democrática; 10. Auto-organização; 11. Criação dos coletivos pedagógicos e formação permanente os educandos (as); 12. Atitude e habilidades de pesquisa e 13. Combinação entre pedagógicos coletivos e individuais.

A correlação entre esses princípios filosóficos e pedagógicos é capaz de traçar o perfil da proposta educacional do MST, expondo o caráter transformador de sua ideologia política para a educação.

Podemos afirmar, portanto, que na trajetória da educação para o MST, os princípios educacionais, pedagógicos e filosóficos constituem contraponto ao modelo de educação vigente na escola formal, própria da sociedade capitalista e de seus aparelhos ideológicos de dominação expressos, sobretudo, pela escola e os meios de comunicação.

Ao longo dos seus quase 25 anos de existência, o MST conferiu importante papel político e social à educação, expressos nos vários projetos desenvolvidos pelo movimento e que abrangem, desde a educação infantil, por meio das Cirandas Infantis e da Escola Intinerante Paulo Freire, até as experiências de Educação de Jovens e Adultos, desenvolvidas em parceria com as Universidades públicas estaduais e federais, o Instituto de Colonização e Reforma Agrária – INCRA e o Ministério de Desenvolvimento Agrário – MDA, com recursos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

Outras experiências de educação, próprias da Pedagogia do Movimento do MST, constituem marco na luta pelo acesso à educação e de uma educação que forme para a ação política crítica e ativa. Assim, as experiências da Pedagogia da Terra, do Método de Alfabetização Cubano, Sim, Eu Posso, do Magistério da Terra, dentre outras conquistas do movimento, como a Escola Nacional Florestan Fernandes, despontam como proposta concreta de uma educação popular para o país e que se torna exemplo para a luta empreendida em outras partes do globo, protagonizadas por outros movimentos sociais campesinos, indígenas ou urbanos.

MST e a reprodução de uma ideologia como ferramenta de Educação Política nos assentamentos

⁶⁷ MST. *Dossiê MST Escola*. Caderno de Educação nº 13, 2005, p. 263.

⁶⁸ Idem.



Uma das principais preocupações do MST é referente à organização e, sobretudo, a formação política de sua militância. A questão educacional também pode ser relacionada aqui, já que é de conhecimento do movimento a necessidade da escolarização de seus integrantes para que possam ocorrer avanços na luta pela Reforma Agrária.

Dessa forma, é possível caracterizar o projeto educacional empreendido pelo MST também como uma ferramenta de educação política, à medida que a proposta educacional do movimento inclui a reprodução de sua ideologia dentro e fora do assentamento.

Esse método de reprodução da ideologia também possui o viés da educação política, à medida que dá acesso a teorias políticas e sociais que podem servir como ferramentas para o combate ideológico à lógica do capitalismo.

A assunção da cor vermelha como símbolo de luta vinculada à proposta socialista, bem como o próprio hino do MST expressam de forma marcante os princípios que regem a atuação do movimento:

Vem teçamos a nossa liberdade
braços fortes que rasgam o chão
sob a sombra de nossa valentia
desfraldemos a nossa rebeldia
e plantemos nesta terra como irmãos!

Vem, lutemos punho erguido
Nossa Força nos leva a edificar
Nossa Pátria livre e forte
Construída pelo poder popular (...)⁶⁹

A letra do hino supracitado bem como outros materiais distribuídos pelo movimento, como livros, cartilhas, cds e camisetas refletem o ideal político e social que o MST procura transmitir, que é a busca por um ideal de sociedade igualitária, na qual destaca e faz prevalecer os interesses comuns dos integrantes do movimento e que estão em consonância com a luta empreendida pelos movimentos sociais campesinos na Am. Nesse sentido, o trabalho deixa de ser apenas um meio de subsistência e passa a ser fonte de criação e realização pessoal. Portanto, na luta incessante do movimento para garantir condições dignas de sobrevivência de seus integrantes, representam, sempre, e em toda parte, os interesses do movimento em seu conjunto.

Sendo assim, na formação política do MST, observa-se a presença teórica de grande referência do pensamento pedagógico emancipatório latino-americano, a exemplo de Paulo Freire, José Martí, Ernesto Che Guevara, Simón Bolívar, dentre outros sujeitos cuja ação política foi permeada por uma compreensão da educação como prática da liberdade de homens e mulheres.

Ademais, clássicos da ciência política e da filosofia política, como Antonio Gramsci e Karl Marx, fundamentam teoricamente as bases da proposta política do MST, a saber, a proposta socialista enquanto projeto político.

Considerações Finais

O presente artigo teve como principal objetivo analisar o MST e a reprodução de sua ideologia como ferramenta de educação política, para tanto consideramos importante destacar a atual conjuntura política Latino-Americana que tem na ação dos movimentos sociais campesinos e indígenas as principais referências de luta contra-hegemônica frente à sociedade do capital.

A atual conjuntura político-social vivenciada nos países Latino-Americanos excita a atuação de movimentos populares que buscam pôr fim à opressão e à exploração, bem como visa

⁶⁹ Hino do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Letra: Ademar Bogo. Música: Willy C. de Oliveira.



acabar com a pauperização e a proletarização que é um dos principais motivações da tão acirrada luta de classes.

O MST propõe o combate ao monopólio da terra, objetivando atribuir à terra um sentido que vá além da concepção produtiva. É característica do movimento a busca pela transformação de toda a estrutura social, baseada, por exemplo, pela supressão da propriedade privada.

E para tanto, o projeto educacional do MST transcende a proposta educacional convencional, propondo uma concepção ontológica de educação, de valorização do homem e da mulher como sujeitos políticos e do campo, como local de construção de uma identidade do campesino.

O artigo teve como objetivo suscitar questões importantes sobre a educação popular na América Latina, articulada às experiências empreendidas pelos movimentos sociais, sobretudo o MST. É notório que a reflexão supracitada não esgota a discussão referente às questões educacionais, sobretudo no campo. Torna-se necessário ampliar a discussão sobre o referido assunto para aventurar-se no processo de promoção dos anseios do campesinato, bem como a garantia de seus direitos.

Referências Bibliográficas

ENGELS, Friedrich & MARX, Karl. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MORISSAWA, Mitsue. *A História de Luta pela Terra e o MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2001, p. 240.

MST. *Dossiê MST Escola*. Caderno de Educação nº 13, 2005, p. 263.

Observatorio Social de América Latina - OSAL. *Movimientos sociales y desafíos políticos: Resistencias continentales frente al “libre comercio”*. Año V – nº 13.



A IMPORTÂNCIA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS NA FORMAÇÃO EM SAÚDE

Paulo Bernardino FARIAS JÚNIOR

Priscila da Silveira JÁCOME

Rouseane da Silva PAULA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

Quando os Jovens entram na Universidade, num curso da saúde, seu pensamento é de que neste espaço, sua formação será voltada para o aprendizado das partes do corpo, dos nomes estranhos dos parasitas que causam a doença, dos nomes bonitos dos remédios e das cirurgias, bem como de todo o aparato biológico e fisiológico do corpo humano. Com os universitários do curso de enfermagem do Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte não foi diferente. Os alunos que ingressam no 1º Período do curso sentem-se realmente frustrado ao terem que estudar disciplinas da área das ciências sociais. O mal-estar é constante no início do curso porque o graduando não consegue entender o porquê de se estudar essas disciplinas na formação em saúde, pra que é necessário se entender a sociedade, quando se vai conviver e se deparar no trabalho com as doenças.

O fator responsável pelos alunos terem essa visão é a visão hegemônica de que a saúde e a doença são fenômenos exclusivamente biológicos, legitimado pelo modelo biomédico que é dominante no pensamento da sociedade e no setor saúde. O modelo biomédico é um modelo de assistência à saúde, o qual centra suas ações no âmbito biológico e individual dos indivíduos, sem inseri-los num contexto mais amplo, tratando-o como um ser isolado dos demais, procurando apenas intervir sobre o corpo doente e não sobre um conjunto de fatores aos quais o indivíduo está submetido. Durante muito tempo esse modelo respondeu as necessidades de saúde dos indivíduos, e a contribuição dele é inegável, pois justamente por conta disso é que hoje não convivemos mais com doenças como tuberculose, poliomielite, entre outras que assolava o mundo no século XIX. E talvez por causa disso esse modelo tenha conseguido um grande status na sociedade foi elevada a condição de “Todo-Poderoso” para assistência à saúde.

No entanto, com as mudanças ocorridas no século XX, principalmente após a segunda guerra mundial, com a crescente industrialização dos países periféricos que foi acompanhada por uma grande degradação das condições de vida de uma parcela da população, observou-se que existia uma diferença nos padrões de saúde e doença na sociedade, que eram determinados por fatores como raça, gênero, etnia e classe social. Nesse momento notou-se a insuficiência do modelo biomédico centrado no biológico e no individual, porque ficou claro o caráter social dos fenômenos de saúde e doença. Esses fenômenos mereciam uma nova abordagem que levassem em conta que o individuo é um ser social e que determina e é determinado pelo contexto social em que está inserido, inclusive seu processo saúde-doença⁷⁰, isto é, as condições de vida do indivíduo determina a forma de ele adoecer e o modo como ele enfrentará a doença.

Nesse contexto é que as ciências sociais começam a ganhar importância no setor saúde ao ajudarem na compreensão do objeto de estudo inserido na dinâmica social, bem como auxiliarem na elaboração da intervenção. Com os estudos da epidemiologia social, a importância das ciências da sociedade é cada dia mais crescente na formação em saúde se tornando disciplina obrigatória no currículo de universidades, como o CAMEAM/UERN.

⁷⁰ De acordo com as novas abordagem sobre a saúde e a doença essas não mais podem ser separadas em pólos distintos, mas como um processo, pois é inacabado e sofre transformações a todo momento. O indivíduo nunca estará com 100% de saúde e nem com 100% doente, mas convivendo com os fenômenos simultaneamente. (Príncípio da convivência de contrários do materialismo dialético de MARX.)



As ciências sociais ganham relevância, neste momento em que os modelos científicos estão em revisão, tanto que algumas áreas como a sociologia do corpo, atualmente, se voltam para o estudo da relação de como os fenômenos sociais podem ter reflexo nos fenômenos biológicos, não somente do indivíduo, como também do coletivo, daí que se justifica o surgimento da abordagem psicossomática na saúde.

O presente trabalho discorre acerca dessa importância das ciências sociais na formação em saúde, bem como explicitar e discutir os fatores que contribuíram para tal importância. Com tal intuito se fez revisão bibliográfica em torno do assunto, especialmente o autor Anthony Giddens (2004) em sua obra que aborda a sociologia do corpo.

A seguir faremos um breve relato sobre as diversas concepções sobre os fenômenos de saúde-doença ao longo da história, mostrar como elas contribuíram para a ascensão do modelo biomédico, após teceremos críticas a este modelo biomédico e os fatos que levaram as ciências sociais a ganharem um lugar de destaque na formação em saúde.

A realidade social impõe seus limites ao modelo biomédico

À primeira vista para os leigos, o currículo da faculdade de enfermagem do CAMEAM/UERN, pode parecer meio confuso. Isso porque todos estão acostumados e não consegue conceber de outra forma que os cursos de formação em saúde (enfermagem, medicina, farmácia, etc) sejam repletos de disciplinas que derivam da biologia como: Fisiologia, patologia, bioquímica, microbiologia, dentre outras, com poucas ou nenhuma disciplinas que se destinem ao estudo da sociedade. De fato, durante muito tempo, a formação em saúde esteve atrelada a preparar profissionais para intervir no indivíduo como um ser biológico, e na doença como um fato isolado sem influência de fatores extrínsecos a ela.

Para entendermos porque essa concepção da doença como fenômeno biológico é tão forte mentalidade da população, lancemos olhar um pouco sobre as diversas concepções que os povos elaboraram pra explicar tal fenômeno.

Todas as sociedades, desde as mais antigas até a mais moderna, criam explicações para explicar os fatos que ocorrem nelas. Com o fenômeno saúde-doença não foi diferente. Todas as formas de organização social elaboraram uma concepção de saúde-doença que foi se modificando ao longo do tempo. Para os povos mais primitivos a doença, como todos os outros fenômenos eram explicadas como sendo resultado de pagamento de pecados, sendo então castigos dos deuses por transgressões que se faziam individual ou coletivamente na sociedade, o que explicaria as epidemias. As práticas médicas de cada época estão intimamente ligada também a forma de como se trata a doença, dessa forma os povos primitivos recuperavam a saúde através do arrependimento dos pecados, bem como com a aproximação com os deuses novamente, através de sacrifícios, e práticas ritualísticas. Também a essa época pertence a idéia de que espíritos maus podiam se apoderar das pessoas causando-lhes a doença. A esse respeito BARROS (2001) afirma que nessa época:

As relações [da sociedade] com o mundo natural se baseavam em uma cosmologia que incluíam deuses caprichosos e espíritos tanto bons como maus. Os indivíduos pensavam a doença em termos desses agentes cabendo aos responsáveis pela prática médica da época aplacar essas forças sobrenaturais. Esse enfoque é ainda hoje aceito por milhares de pessoas, habitantes de sociedades tribais ou não, com a intromissão, concomitante, por vezes de elementos da medicina ocidental, dita científica. (BARROS, 2001, p. 68)

Como vimos esse pensamento ainda persiste hoje e, mais em breve nesse relato, abordaremos como as sociedades atuais divergem nas concepções de saúde-doença. No entanto o pensamento mágico-religioso perde força com o surgimento da filosofia, que procurou encontrar



explicações racionais para diversos fenômenos que até então eram explicados como sendo de razão sobrenatural.

Foi nessa época em que deixou-se de preocupar-se com o elemento causador da doença e focou-se no portador da doença. Surge a teoria dos humores, por essa época, em que o corpo seria formado por quatro elementos distintos que seria a bile amarela, bile negra, sangue e fleuma que correspondia aos quatro elementos que formariam todas as coisas existentes: fogo, terra, ar e água, respectivamente. (BARROS, 2001)

Foi Hipocrates que formulou a idéia que a saúde seria o equilíbrio entre esses humores e os seus opostos configuraria a doença. Esse pensamento tem uma forte influencia na chamada medicina holística e em algumas correntes da Medicina Oriental. (BARROS, 2001).

O modelo de Hipócrates seria modificado depois por Galeno durante a Idade Média e em seguida por Paracelso, que se opunha radicalmente a teoria dos Humores, que teria sua influência nas práticas médicas derrocada pela revolução artístico cultural do Renascimento, quando diversas descobertas no contexto técnico científico proporcionaram um desvio do foco de interesse do portador da doença para a história da evolução da doença. Por essa época, com a invenção do microscópio que levou a descoberta dos microorganismos causadores de doenças, que surge a teoria bacteriológica, e que cresce a importância das descobertas da patologia.

O modelo biomédico atual tem suas raízes, nas concepções do renascimento, e é hoje o que incide maior influência quando o assunto é saúde-doença. Com o avanço e modernização da sociedade, esse modelo ganhou cada vez mais força. Porque acompanhava essa evolução dando respostas aos problemas de saúde mais comuns que eram as doenças infecto-contagiosas, derivadas da rápida e descontrolada urbanização, que provocou o inchaço das cidades sem o acompanhamento das políticas públicas para garantir as condições básicas de vida.

O Modelo biomédico é extremamente mecanicista tem como característica marcante o uso da ciência em seus diagnósticos. Outras características que podem ser atribuídas ao modelo biomédico são: O tratamento da doença como algo puramente biológico, causal, com uma visão extremamente reducionista sobre o paciente; Generalidade: por tratar a doença como um conjunto de sintomas identificáveis, todos os casos são iguais e os eventos que se seguem são previsíveis, desprezando a particularidade de cada caso; Aumento crescente da especialização médica, em detrimento cada vez maior do profissional generalista.

De acordo com GIDDENS (2004) três pressupostos sustentam o ideário do modelo biomédico. O primeiro é que “a doença é vista como um colapso no interior do corpo”. Esse primeiro pressuposto é derivado da teoria bacteriológica (ou teoria do germe) segundo a qual, cada doença possui um agente etiológico que precisa ser tratado e isolado. O segundo pressuposto é que “a mente e o corpo podem ser tratados separadamente”, o paciente assim, não passa de um amontoado de partes sem interligação entre elas, [o que justificaria a especialização] podendo ser tratada cada parte sem a preocupação com o todo ou com outros fatores que podem incidir sobre o corpo doente; O terceiro pressuposto é que: “os médicos especialistas treinados são considerados os únicos especialistas no tratamento da doença”, ou seja há um total desprezo com outras práticas médicas ditas não-científicas, materializado n corporação profissional dos médicos e no código de ética desses profissionais. (GIDDENS, 2004)

A contribuição do modelo biomédico é inegável, porque conseguiu erradicar várias doenças que assolavam a sociedade e eram as principais causas de morte no século passado, como a poliomielite, escarlatina, peste negra, dentre outras doenças infecto contagiosas que a sociedade já não convive com elas. Também aperfeiçoou e muito os métodos de diagnóstico de doenças complexas, como o câncer, a AIDS e outras “doenças da modernidade”.

No entanto, o avanço da sociedade, a precarização de serviços públicos básicos acompanhados pela degradação dos modos de vida, foram fatores que s fizeram com que se notasse as limitações do modelo biomédico. Na realidade, BARROS (2001) comenta que:



Paralelamente ao avanço e sofisticação da biomedicina foi sendo detectada sua impossibilidade de oferecer respostas conclusivas ou satisfatória para muitos problemas ou sobretudo, para os componentes psicológicos ou subjetivos que acompanham, em grau maior ou menor, qualquer doença. As críticas a prática médica atual e o incremento na busca de estratégias terapêuticas estimuladas pelos anseios de encontrar outras formas de lidar com a saúde e a doença (no seu conjunto designadas como *medicina alternativas ou complementares*⁷¹) constituem uma evidência dos reais limites da tecnologia médica. (BARROS, 2001, p. 79)

Realmente o modelo biomédico vem sendo alvo de críticas já há bastante tempo, tendo corrente que defendam que os avanços conseguidos por esse modelo são fruto do avanço natural e de melhorias no ambiente e na própria sociedade, e não por conta da prática médica. (GIDDENS, 2004)

Além disso, a medicina moderna tem se limitado a apenas resolver a disfunção biológica sem levar em consideração a própria história do paciente, procedimentos simples que seriam relevantes para auxiliar o diagnóstico como a anamnese e os exames físicos tem sido deixados de lado, por procedimentos bem mais complexos e dispendiosos por conta da crença excessiva no objetivismo e da científicidade da medicina. GIDDENS (2004) argumenta que:

Pelo fato da medicina estar supostamente baseada nas compreensões objetivas e científicas das causas e curas de enfermidades físicas específicas, os profissionais sentem pouca necessidade de escutar as interpretações individuais dadas pelos próprios pacientes acerca de suas próprias condições. Cada paciente é um “corpo doente” a ser tratado e curado. Os críticos argumentam, no entanto, que o tratamento efetivo somente pode acontecer quando o paciente é tratado como um ser pensante, capaz, que possui suas próprias interpretações e compreensões válidas. (GIDDENS, 2004, p.139)

Outra crítica com relação a medicina moderna é o total desprezo desta em relação a outras prática de cura, entre elas as formas de medicina alternativa, que segundo os médicos não tem fundamento científico e por isso não são eficazes. Mas num ponto eles pecam, porque já ficou comprovado que os métodos de cura usado por algumas culturas são eficientes em resolver certos problemas que a própria medicina científica no consegue dar resposta. Um exemplo claro disso é a acupuntura⁷² que consegue aliviar problemas relacionados ao stress com uma taxa de eficiência maior do que os tratamentos com ansiolíticos usado pela medicina científica.

Por fim uma das críticas mais contundentes que recaem sobre o modelo biomédico é que a medicina utiliza sua posição superior em definir o que é saúde e o que é doença para tratar patologicamente processos fisiológicos normais. O exemplo mais forte dessa situação é o modo como a medicina trata a gravidez e o parto que atualmente é tratado como um período com graves riscos e por isso deve lançar mão de um rigoroso acompanhamento médico, com todo o seu aparato para que esse processo decorra com sucesso. O grupo de feministas afirma que com isso, as mulheres estão perdendo o controle sobre a gravidez, que antigamente era de responsabilidade de parteiras e hoje é objeto do corpo médico que em sua maioria é compostos por elementos do sexo masculino (GIDDENS, 2004).

Também a esse respeito BARROS (2001) comenta que:

O manejo da gravidez e do parto como se fosse uma “doença” e por isto mesmo, requerendo atenção permanente do aparato médico, é um bom exemplo

⁷¹ Grifo do autor

⁷² Método terapêutico, usado desde milênios pelos chineses e japoneses, que consiste na introdução de agulhas muito finas em pontos cutâneos precisos, para tratamento de certas perturbações funcionais ou para aliviar dores.



de algo fisiológico que é “medicalizado”, bastando citar para confirmar a assertiva, a multiplicação dos partos cesarianos, sem justificativa técnica ou a monitorização sistemática da gravidez pela ultra-sonografia, mesmo em grávidas sem nenhuma história pregressa ou atua que possam vir a ser tidas como risco. (Barros, 2001, p.77)

E foi por essa constatação da insuficiência do modelo biomédico para os problemas de saúde atuais, que mudaram de natureza, antigamente as doenças que mais afetavam a sociedade tinham um fundo infecto contagioso, como a tuberculose, a cólera, a malaria e a poliomielite. Com o desenvolvimento industrial, muitos países já conseguiram erradicar todas essas doenças. A mudança no estilo de vida da população fez com que as doenças que mais incidem sobre ela atualmente seja aquelas do gênero crônico-degenerativa associadas ao estilo de vida das pessoas, como o câncer, as doenças cardíacas, diabetes, doenças circulatória. Essa mudança das naturezas das doenças GIDDENS (2004) chamou de transição da saúde.

As ciências sociais se tornaram relevantes para a área da saúde quando se percebeu que havia uma distribuição desigual de saúde e doença entre os grupos sociais e que essas diferenças entre as formas de adoecer e também nas formas de enfrentamento dessas doenças são determinadas por fatores como gênero, classe e raça, ou seja a saúde tinha uma base social e nenhuma área mais indicada para fazer essa análise do que as ciências da sociedade, mesmo com toda a resistência do modelo biomédico.

A sociologia do corpo é uma das representantes das ciências sócias na análise da situação de saúde das populações. Essa área de conhecimento segundo GIDDENS (2004):

Investiga os modos como nossos corpos são afetados por influências sociais. Como seres humanos somos corpóreos – todos possuímos corpos. Mas o corpo não é só algo que possuímos e não é só algo físico que existe fora da sociedade. Nossos corpos são profundamente afetados por nossas experiências sociais, assim como pelas normas e pelos valores dos grupos a que pertencemos. (GIDDENS, 2004 p. 130)

Mas apenas recentemente é que os sociólogos perceberam essa relação, e a partir dela passaram a estudar a base social da saúde. Embora o modelo biomédico ainda seja hegemônico em descobrir e controlar as causas biológicas da doença, os sociólogos, hoje, não se sentem satisfeitos com isso, porque enquanto uma parte do mundo, há muito tempo já erradicou determinadas doenças, a outra parte ainda convivem com elas. E dentro do próprio país a heterogeneidade socioeconômica determina uma desigualdade nos perfis de saúde e doença nesses grupos.

Junto com a epidemiologia⁷³, a sociologia está conseguindo explicar variáveis que influenciam coletivamente esses padrões, como classe social, raça e gênero, e também as que influenciam individualmente como estilo de vida, comportamento e padrões culturais. Discutiremos um pouco sobre essas variações.

A saúde não é produto apenas de distúrbios biológicos. As condições de vida do indivíduo também são determinantes nas suas formas de adoecer e no enfrentamento da doença. As condições de saneamento, o tipo de trabalho, bem como as forma de consumo da pessoa estão intimamente ligados ao seu processo saúde-doença. Por exemplo, um pessoa que, por conta de seu trabalho é forçada a passar toa a manhã no sol, tem maiores possibilidade de adquirir doenças de pele quem uma pessoa que passa o dia inteiro no escritório. Um professor é mais suscetível a sofrer um processo inflamatório na garganta que o digitador da escola, bem como este tem maiores probabilidades de sofrer de tendinite do que aquele.

⁷³ Área de conhecimento que estuda a distribuição e a incidência de doenças e enfermidades em uma determinada população.



Além disso, a forma de trabalho vai determinar o estilo de vida da pessoa e esse também incide forte influência sobre a sua saúde. As pessoas de classe baixa e média tendem a viver em locais que os deixam mais vulneráveis a sofrerem de parasitoses que aqueles que vivem em bairros saneados. Além disso, a dieta e os hábitos de divertimento também podem definir o padrão de saúde-doença de determinado grupo. GIDDENS (2004) comenta a esse respeito que: “Classes sociais mais baixas tendem a engajar-se em certas atividades – tais como tabagismo, dietas pobres e o elevado consumo alcoólico que são prejudiciais à saúde” (p.133).

Existem pelo menos quatro explicações, que divergem entre si, de como a classe social pode influenciar a saúde do indivíduo, são elas: as explicações instrumentais que concentram-se na natureza problemática da produção das estatísticas. As explicações baseadas na seletividade da saúde, pela qual a saúde de uma pessoa influencia sua posição social e não o contrário; As explicações culturais e comportamentais que enfatiza a importância dos estilos de vida dos indivíduos na saúde e, as explicações materialistas e ambientalistas que vêem a causa das desigualdades na saúde em estruturas como a pobreza, a riqueza, a má distribuição de renda e as precárias condições de trabalho. (GIDDENS, 2004)

Outro fator também é razão para uma desigual distribuição desigual da saúde-doença é o gênero. Homens e mulheres adoecem de formas diferentes e enfrentam esses processos também de formas diferentes, que não são determinado apenas pelas diferenças biológicas. Os homens possuem um estilo de vida mais degenerativo que o das mulheres, apresentam maior taxa de alcoolismo, tabagismo e também são mais propensos a violência.

A raça também é um fator que mostra também a problemática discutida. Um exemplo prático é que foi descoberto que na África, os negros sofrem de uma doença de fundo genético que os deixariam menos suscetível a sofrerem de malária, porque o parasita não atacaria as hemácias defeituosas, além disso os negros contam mais melanina na pele, o que os deixam mais protegido de doenças de pele do que indivíduos de raça de pele clara.

A sociologia também ajuda a compreender qual o papel social do doente. Pois a pessoa que adoece ela goza de certos privilégios, sendo inclusive dispensado de algumas de suas responsabilidades. A natureza da doença também mostra o tratamento que o portador receberá da sociedade, porque os sociólogos acreditam que a natureza da doença pode indicar a procedência do indivíduo. Por exemplo, os portadores de AIDS, foram discriminados durante muito tempo, porque se acreditava que tal doença só podia ser adquirida a partir de relações homossexuais, por isso portar a doença era um sinal de promiscuidade. (GIDDENS, 2004)

Dessa forma o entendimento de tudo isso só é possível por conta das Ciências Sócio-Sociais, e por isso essa área do conhecimento vem a cada dia ganhando espaço na área da saúde. SENACHOMPRÉ & EGRY comentam que: “O ensino e a prática de enfermagem, no Brasil, têm sido historicamente marcados por concepções que sustentam e orientam os modelos de atenção à saúde centrada no biológico, curativo e individual, (...)” (Sena-Chompré & Egry, 1998, p. 52), Não só na enfermagem, mas em todos os cursos de formação em saúde. Esse cenário vem mudando, porque a medicina científica já se deu conta que as formas de Medicina Alternativa que levam em consideração uma análise sociológica da doença ganha espaço e mostra a insuficiência do modelo de assistência tradicional.

Considerações finais

A inclusão das ciências sociais na área da saúde e consequentemente na enfermagem é algo recente. Somente na constituição de 1988, e com a lei que criou o SUS, se reconheceu que a saúde tem um caráter social, e somente a partir daí percebeu-se que para se entender os fenômenos de saúde e doença é necessário entender a dinâmica social, uma vez que esta é um dos determinantes daquela.



Com essas novas análises sobre os fenômenos de saúde e doença, o modelo de assistência tradicional, o modelo biomédico, que concebe que a saúde e a doença são determinadas unicamente por fatores biológicos, vem sendo desvalorizado, principalmente com a efervescência das, assim chamadas, práticas de medicina alternativa, que se mostraram bem sucedida na resolução dos problemas de saúde mais freqüentes, na sociedade atual, relacionados ao stress da vida diária. Por esse motivo justificam-se as críticas impostas ao modelo biomédico, principalmente as que alertam para o atraso desse modelo e a tendência de achar suas práticas como superiores e mais eficiente qualquer outra por se basear em princípios científicos.

Fato é que os estudos antropológicos apontam que as práticas de cura são intimamente relacionadas com a concepção que determinada sociedade tem dos fenômenos saúde e doença, que são diferentes se considerarmos o grau de desenvolvimento das sociedades. Dessa forma rituais religiosos, remédios a base de ervas, técnicas de massagem e outras práticas podem, para certas pessoas, ter mais valor que os procedimentos tradicionais da medicina científica.

Mesmo dentro de uma mesma sociedade, por conta da divisão em classes nota-se que estas possuem diferentes padrões de saúde e doença, por isso se atribui que as formas de produção e reprodução social são fatores determinantes no processo saúde-doença.

Foi a partir desta constatação que se percebeu que para a formação dos profissionais de saúde/enfermagem, não bastava apenas dar-lhe uma formação repleta de disciplinas de base biológica, sem nenhum estudo da sociedade. Por isso vem crescendo as universidades que incluem em seus currículos dos cursos de enfermagem a parte de fundamentação em ciências sociais, inclusive o Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Por virem do senso comum e trazerem suas realidades consigo, esses jovens ao ingressarem no curso de Enfermagem não compreendem e se revoltam com o estudo das Ciências Sociais, pois não encontram sentido em se estudar a realidade social quando se está num curso da área de Ciências da Saúde. Mas pelo que foi discutido, neste trabalho, é óbvio que para a eficiência da ação em saúde, os profissionais de Enfermagem precisam, além de uma boa base biológica, o entendimento da dinâmica social e da forma como esta determina as formas de adoecer e como o processo de adoecimento é enfrentado de diversas maneiras pelas pessoas, mediante suas forma de viver, de acordo com seus modos de vida.

Referências

- BARROS, J. A. C. **Pensando o Processo Saúde Doença: A que responde o modelo Biomédico?**. Trabalho apresentado na Mesa Redonda Ciência para a Justiça e Equidade, em 03/10/01, VII congresso Paulista de Saúde Pública.
- GIDDENS, Anthony. **Sociologia do Corpo: Saúde, Doença e Envelhecimento**. In _____. Sociologia. 4^a ed. Lisboa Giberian, 2004, p. 128-149
- SENA_CHOMPRÈ, R. R. de; EGRY, E. Y. **A Enfermagem nos Projetos UNI: redefinindo um novo projeto político pra a enfermagem brasileira**. São Paulo: HUCITEC, 1998.



AS IDENTIDADES SOCIAIS NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA CONTEMPORANEIDADE, DIÁLAGOS POSSÍVEIS PELA PSICOLOGIA SOCIAL DE ANSELM STRAUSS

Pedro Fernandes de OLIVEIRA NETO

Ana Lúcia Aguiar Lopes LEANDRO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Considerações iniciais

[1] *Não movo um centavo àqueles diabos!*

(fala de um professor da rede pública de ensino ao comentar da escassez de recursos financeiros para o bom funcionamento da instituição escolar em que atuava)

[2] *Ao amado mestre com carinho.*

(frase-jargão utilizada em cartões pelos alunos em relação à data de 15 de outubro, dia do professor)

[3] *Aprendi que todo professor não deve jamais envolver-se humanamente com o aluno.*

(fala de uma professora após relatar tentativa de homicídio por aluno em sala de aula)

[4] *Os mestres devem ter paciência com os erros e as dúvidas de seus alunos, pois é a consciência do erro que os leva a progredir na aprendizagem.*

(Sócrates,)

Partindo das experiências relatadas, vividas e observadas aqui-acolá e intercalando-as com a evolução histórica social da instituição escolar surge o suporte para o reconhecimento das atuais situações vivenciadas no âmbito da sala de aula e a preocupação de que estas sofreram mudanças e muitas. O tempo todo esteve atrelado à imagem do professor um falso poder mestre mitificado e mascarado nas tachinhas das palmatórias ou no castigo psicofisiológico. Imagem esta estabelecida na sociedade desde que a escola-instituição passa a ser vista como sinônima de rigor educacional. Esse rigor educacional se fez presente porque a escola passou a ser vista como espaço de disciplinarização, por isso o alinhamento, as filas, a composição em séries. Segundo Foucault (1989) é “determinando lugares individuais que tornou possível uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar.” (p. 134).

Isso, no entanto não nos faz inferir que a relação professor-aluno deva constituir-se incólume. Fruto do convívio social, a identidade do professor e a do aluno adere às transformações pelas quais passam a sociedade contemporânea; transformações estas que interferem nas engrenagens do sistema educacional já que elas como atividades humanas para o humano são estruturadas quer queira ou não numa base social.

O docente de certa forma já desceu degraus de um pedestal posto em cena em tempo passado que expunha ser supremo, profundo conhecedor de teorias e por isso mesmo um transmissor inquestionável. A autoridade docente expõe suas inquietações sob o discurso de que esse substantivo (autoridade) foi posto no lugar de adjetivo e por isso mesmo encontra-se ameaçada.

Como critério organizacional, começaremos por um breve levantamento histórico que permita melhor entender a evolução da questão-problema no espaço escolar e situá-la na contemporaneidade, associando ao pensamento de Anselm Strauss (1999), com o qual buscaremos evidentes relações. Em segundo plano nos debruçaremos para com o problema a título de refletir acerca das possíveis mudanças no âmbito escolar para o papel do professor em relação ao papel do aluno.



1. As transformações no espaço familiar versus professor-aluno; do passado para a contemporaneidade, o vício quente do poder

Uma mudança em nossas relações com os outros é muitas vezes tão mundana, tão gradual que passa despercebida. Será preciso algum incidente para nos revelar a extensão da mudança. (STRAUSS, 1999, p. 103)

O homem caracteriza-se como ser individual e social, o que o faz livre e preso ao mesmo tempo. Dicotomia essa que pode transportar-se para o espaço escolar. A educação é um paradoxo, constitui-se de dicotomias: formal *versus* informal; como produto *versus* como processo; certa *versus* errada; como um meio *versus* como um fim; como prática opressora *versus* prática libertadora; reprodutivista *versus* crítica. E todas essas dicotomias cabem ser respaldadas na relação professor-aluno, uma vez que esta é exposta também como dicotômica, principalmente quando atrelada a uma perspectiva política (autoritarismo *versus* democracia) ou a uma perspectiva social (reprodutivista *versus* criticista).

Num primeiro momento cabe-nos adotar essas duas últimas perspectivas educacionais e a aplicá-las numa avaliação do espaço da sala de aula, das projeções específicas para o aluno e o professor; em seguida elevar essa visão avaliativa para a escola, conglomerado de diversos e pequenos espaços que carregam dentro de si arranjos de núcleos familiares. Também num primeiro momento, mãe, porque é educadora e quando o discente encontra-se em seu útero tem na autoridade mestre um espelho tão forte e influenciador quanto os reflexos paternos e/ou maternos; o professor é pai e mãe quando o aluno encontra-se sob sua égide.

A escola, assim como a família, é também responsável no processo de socialização, de formação de identidades maduras e determinação de classes no âmbito social. Tanto que, a evolução da relação professor-aluno acontece ao mesmo passo em que se transforma a relação pais e filhos no âmbito familiar. Basta que retomemos o espaço familiar quando regido sob o punho de ferro da autoridade paterna. Era o pai o detentor do poder e destino de seus filhos, o que respondia pelos anseios e sonhos destes. Imagem reproduzida nos poucos espaços escolares tradicionais existentes; ao aluno não lhe cabiam escolhas, seu comportamento resumia-se no obedecer-decorar-obedecer sob ameaça de castigos psicofísicos humilhantes que poderiam e muitas vezes eram submetidos (disciplinarização). Essa imagem de educação não foge em nada a dicotomia política, autoritária, logo antidemocrática. A imagem do professor confunde-se aqui com a imagem do adestrador, a do aluno com a do adestrado.

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor (...). A disciplina fabrica indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. (FOUCAULT, 1989, p. 153)

O ambiente familiar já foi o espaço sem escolhas. O patriarca sentava na cadeira maior, da ponta da mesa, tendo sob vista (e sob controle) todos os movimentos desenrolados pela mulher e pelos filhos, submissos. Era na grande maioria dos casos o único espaço para um esboço de diálogo que se resumia a meias palavras e monossílabos antes da comida ser servida. Na escola essa teatralização repete-se: o professor no alto de sua tribuna restringia os movimentos no espaço da sala de aula.

Ainda hoje a escola carrega as marcas desse ritual tradicionalista quando muitas ainda não o são. O cidadão para o professor, seu amplo espaço de circulação, a disposição das cadeiras em fila e até o tamanho de sua mesa são objetos, elementos simbólicos que realçam o poder docente sobre o discente.



A esse poder o aluno já o põe (o professor) numa elevada posição e à sua imagem (a do professor) é investido um papel que, para ele (o estudante) extrapola as quatro paredes da sala de aula, autotransformando numa figura apática, sem questionamentos, submissas no calar-ouvir. O professor, para o aluno, poderá ser tomado como exemplo de valores que vão desde os estéticos corporais às suas ideologias e comportamento, avaliados ou não; certeza de que serão reproduzidos no âmbito sócio-familiar, ideologicamente e/ou como expressão clara, limpidamente única e correta do mundo. É papel do professor a formação de opiniões. Em sala de aula essa imagem endeusada do professor tende a se fazer presente maior na cabeça daqueles que vivem situações parecidas com os exemplos relatados na sala de aula, do cotidiano ou então, daqueles que têm em mente o idealismo da realidade docente.

É interessante percebermos que a concepção do professor sofreu mudanças. Vejamos que, no passado o autoritarismo converte-se em nuances de compartilhamento da realidade própria dele para com o aluno. Mas ao mesmo tempo em que há esse compartilhamento também se reforça o disparate, a desigualdade entre ambos, já que o professor tende muitas vezes a valorizar, seja dando atenção ou elogiando mais aquele aluno parecido no seu modo de pensar ou possua realidade de mundo parecida, gerando nos demais a sensação de vergonha e insegurança de exposição, transformando-os em seres marginalizados uma vez suas opiniões quando expostas não serem levadas em consideração, tampouco aproveitadas.

Vigora ainda outro traço distintivo do passado na contemporaneidade escolar: antes o aluno era marginalizado por não poder expor suas idéias e regrar-se pela visão unicista do professor, agora o espaço para a exposição crítica é aberto, mas suas falas são restritas e uma minoria privilegiada ou a apenas ao professor ainda em grande parte o discursor-retórico, oficial do diálogo desenvolvido numa aula. O distanciamento provocado seja pelo monopólio da fala do professor ou a valorização de uns caracteriza-se como uma das variáveis no sentimento de revolta que envolve alunos e educação; consequentemente culmina numa evasão escolar sem motivos objetivos aparentes.

Porém, transformações no comportamento de professor e aluno e no espaço físico da sala de aula, ainda que sutis, só começaram a ocorrer com o advento das mudanças sociais. E estas só ocorrem porque do âmbito inferior do espaço da sala de aula, que não deixa de ser um espaço social, partem gritos em forma de sonhos do fazer diferente, ousado. A ousadia faz parte dos processos sociais. Será, pois, com os erros alheios, com as surras de palmatória que o ser submisso irá tomar as rédeas do poder com sede de mudança. Já a relação professor-aluno, tão encorpada, seca e incólume da parte do docente passa por um processo de transformação que será somente com atitudes embasadas numa pedagogia do conflito, usando do termo de Gadotti (1989), que a sociedade e o humano em si se dará conta dessas nuances. Compreendê-las será pretexto posterior.

2. Possíveis reflexões sobre as causas das transformações: a psicologia social de Anselm Strauss

Num sentido mais sutil, assinalamos muitas vezes um reconhecimento de automudança com um anúncio, mas esse anúncio nos obriga a tomar uma postura de avanço, uma vez que o caminho de volta por mais tentador que possa parecer está bloqueado. (STRAUSS, 1999, p. 104)

Para que tragamos à tona as causas das transformações nessa relação professor-aluno temos de partir também da premissa de que ambos como seres sociais inseridos num contexto social são portadores de identidades. Todos nós somos seres dotados de algum tipo de sentido lógico no teatro social. No entanto, para Strauss (1999) o conceito de identidade parece tão equivocado quanto a idéia comum que cada pessoa possui em relação a seu próprio eu. Nós, seres, temos um conceito próprio de nossa identidade e os sujeitos alheios têm outra visão



conceitual acerca de nós. É o que Strauss denominará de espelhos e máscaras. Também isso justifica o que foi exposto, o ser humano desempenha relação com o humano (a sociedade) e consigo próprio (a individualidade); podemos caracterizar como uma dicotomia do humano, ser individual versus ser social.

O ato de nomear, operante o fator linguagem, é de fundamental importância na construção de identidades e consequentemente para o desenvolvimento das relações sociais; é colocado por Strauss (1999) como uma maneira de enfatizar, colocar em relação ou classificação. No caso do professor e do aluno teríamos uma ordem de classificação e, como todos os nomes trazem em si uma carga semântica muito forte, professor e aluno são colocados de forma a denotar o poder de um sobre o outro: é o professor quem professa (o conhecimento, as idéias); é aluno que possui esse conhecimento, esse ideário ofuscado.

Agora os termos carregam em si dois disparates: um político (autoritarismo versus democracia), outro psicossocial (dos conceitos de identidade de ambos). Essa carga semântica que os nomes carregam não é apenas para dizer o que é o sujeito/ou objeto, Strauss (1999, p. 38) diz que “é identificar o objeto como algum tipo de objeto (...) requer que a coisa referida seja colocada dentro de uma categoria”. A necessidade e obrigação do professor referir-se aos seus alunos pelo nome e não por “ei”, “psiú” ou “menino (a)” ressalta justamente seus valores de como ser da espécie humana e não objeto da classe discente somente.

E os distintivos vocabulares podem nunca mudar, mas os valores e a forma como são vistos pela sociedade pode sim mudar, acompanhar o turbilhão de transformações sociais. Um professor não permanece e nem deve permanecer com o conceito de transmissor do conhecimento e o aluno esponja absorvente, necessário de ser espremido para demonstrar esse conhecimento. Ambos são feitos sociais e como a sociedade, seus conceitos e valores mudam, os interesses mudam, as concepções mudam, aderem às transformações sociais ou pelo menos devem em parte aderir.

Também é verdade que todo e qualquer grupo social desempenha o desenrolar de ações coletivistas. O professor como membro de um grupo social desempenha um papel coletivo; promover o desenvolvimento e integração da intelectualidade humana a fim de manter a sociedade consciente de seus bens simbólicos e levá-los a usufruí-los, transformando-os, dando continuidade à sua representatividade por gerações.

O professor como constituinte de uma história se faz passível às transformações em sua identidade, visto também como ser social que é. É parte integrante no discurso do educador brasileiro a ânsia por reconhecimento de seu trabalho, o que é normal, afinal de contas ele não é isoladamente sociedade, é ser social e como ser social dispõe (porta) individualidades. Mas há de se reconhecer que sentimentos de identidades são muitas vezes argumentos forjados numa perspectiva capitalista, porque na grande maioria o que motiva o professor a ocupar um espaço escolar é somente a demanda salarial, dita insignificante, porém necessária.

A partir de então só se pode chegar a uma lógica: o docente, assim como outros cargos sociais, deve estar ciente de que sua autoridade em sala de aula ou em outros espaços, já tão chamuscada só continuará existindo, portanto valia, caso se envolva dedicadamente, sob custo de sacrifícios, usando termos e concepções de Strauss (1999) para que seus objetivos sejam logrados e mantenha tranquilidade apaziguadora ao que diz respeito ao seu envolvimento com o aluno é necessário que isso se estabeleça. Se sua ótica permanecer seguidora dos pensamentos como (1) e (3) expostos na introdução deste ensaio, pode considerar que os objetivos coletivos e consequentemente os individuais serão postos à fogueira social para que ardam e sucumbam. “A dedicação a uma causa maior pode exigir o abandono até mesmo daquelas coisas as quais estamos identificados (...).” (STRAUSS, 1999, p. 59).

Somente haverá transformações reais e concretas no espaço escolar se, atrelado ao auto-sacrifício, como expõe Strauss (idem) em sua psicologia social dos espelhos e máscaras, fizer parte na relação professor-aluno a “interação face a face e a motivação”. Ambas são



preponderantes e traduzem-se em possíveis plausíveis respostas para a crise instalada no âmbito escolar. É possível que as coisas não funcionem bem no espaço da aula porque os sujeitos interactantes não estão cumprindo seus papéis, não estão interagindo. Trabalham na perspectiva casulo: “eu aqui, tu ali”. O professor tem se comportado como ser contemporâneo aqui-ali, mas com olhos voltados para o passado na busca de resquícios do autoritarismo medieval que colocava os alunos sob seu jugo. Os alunos como seres alforriados que foram, querem expor suas idéias a seu modo e ainda são reprimidos. A vida social, segundo Strauss (1999), é um drama particular, cabe a cada um descobrir suas máscaras e identidades situacionais no cenário social.

“Toda interpretação de uma situação tem como parte integrante uma interpretação de como a pessoa se comportou e está pronta a se comportar” (STRAUSS, 1999, p. 66). Talvez seja essa falta de inferências concretas e corretas diante das atitudes dos alunos que faça o professor desesperar-se e adotar medidas que não concernem, sequer justifiquem o comportamento adverso vivido em sala.

O professor muitas vezes não está preocupado com o mundo de cada um que desemboca no espaço da sala de aula. Sua relação com o aluno está muito mais fundamentada numa espécie de código Hamurábi, “olho por olho, dente por dente”, que transforma o espaço social da aula num caos profundo. Funciona a lógica, está se comportando mal, para fora da sala de aula. Quando indagados sobre tais atitudes respondem sem ao mínimo saber se as razões expostas são para os discentes e eles próprios verdadeiras, legais, ou não; “fazemos uma distinção entre a explicação que damos ao público e aquela que damos a nós mesmos”. (STRAUSS, 1999, p. 67).

Não podemos, no entanto, considerar somente que a falta de motivação seja usada como característica central, constituinte do problema, uma vez que, fundamentando-se em Strauss (1999), a própria motivação envolve “muito mais do que a necessidade de atribuir motivos aos outros e a si mesmos” (p. 70). Em outras palavras, todo conhecimento teórico que margeia como resposta aos problemas educacionais, dentre eles a relação professor-aluno, acaba sendo feita de uma forma tão poética e idealizada que não corresponde à realidade vivida pelo professor com seus alunos. “Muitas vezes os professores são preparados para trabalhar com alunos abstratos, idealizados, que não existem na realidade. Logo ao iniciar seu trabalho o professor percebe que seus alunos não formam uma turma homogênea, mas apresentam muitas diferenças entre si.” (PILLETTI, 2000, p. 56)

Será a interação face a face straussiana que se traduz como um verdadeiro “balé psicológico rítmico” processado entre os indivíduos sociais, “onde cada um por sua vez desempenha um papel ou ocupam um *status*” (STRAUSS, 1999, p. 70, grifo do autor).

Baseando-se nessa concepção cabe-nos afirmar que, o conhecimento ou o aprendizado é algo que professor e aluno devem buscar íntima e simultaneamente; isto é, cabe a cada um o reconhecimento de seu papel e do papel de um e de outro para que haja o respeito e aprendizado pleno. Mas, o que vem acontecendo é justamente o contrário: ambos, professor e aluno, podem ter conhecimento do papel de cada um, num entanto, é uma visão distorcida: o aluno ainda enxerga o professor como centro das atenções e portador unicamente do conhecimento e o professor vê o aluno como carente de aprendizado, que deve seguir padrões, coisa que a comunidade discente não mais se preocupa, tampouco aceita. Figura então que as personagens desse ato interactante se repelem, não se complementam, afetando assim um aprendizado

Outra questão louvável fazendo uma retomada do pensamento de Strauss (idem) é que a encenação que se dá no espaço da sala de aula não envolve apenas o professor e aluno. Trata-se de uma relação muito mais abrangente, onde figuram personagens secundários àqueles principais. O comportamento, a linguagem, as idéias e o modo de agir constituem ações que povoam o âmbito da sala de aula, não passando muitas vezes de reprodução verossímil do que passam os discentes em outros espaços sociais; “a situação interacional não é a interação entre duas pessoas apenas, mas uma série de transações executadas em debates cheios de gente e carregadas de imagens complexas” (STRAUSS, 1999, p. 72).



Esses debates citados por Strauss cumprem papel primordial na encenação dos atos de sala de aula. Ora, a fala (tom voz, modulação, colocação verbal), tudo isso, levado em consideração quando se trata do desempenho de cada personagem no palco sócio-escola. A interação professor-aluno engloba tantos fatores e o mais complexo talvez seja a interação face a face, visto que as emoções no espaço da sala de aula correm à flor da pele. A dissonância permanente nesse espaço se constitui de uma gama de fatores psico-sociais que se desenrolam no seio dessa relação professor-aluno. Para Strauss (1999) “é útil pensar que a interação é não só estruturada no sentido de que os participantes representem situações sociais, mas também, ao mesmo tempo em que não é tão estruturada.” (p. 84)

O papel do professor centralizado no apenas jogar conhecimentos se transforma aos poucos, em mediador; e, não é só isso, ele também passa a assumir papéis que antes cabiam única e exclusivamente ao pai, à mãe, ao terapeuta, à própria sociedade. E nisso, muitos ainda não despertaram para tal, se acordaram, repõem os tapa-olhos para não enxergar o turbilhão de transformações e questões ociosas pela falta de respostas que desenrolam e seguem sob seu queixo. Mais uma vez o pensamento (3) da introdução, suscita-nos a transformá-lo agora em indagação, “Aprendi que o professor não deve jamais se envolver humanamente com o aluno”, como, se os processos sociais são humanos? O pensamento de Strauss (1999) cabe aqui como resposta, “Os atores precisam ser particularmente conscientes ou reflexivos do que está acontecendo: depois de chegar a novas fases do relacionamento, acabarão por inventar novos conceitos para abarcar um reconhecimento embora vago, de que existe algo novo em seu mundo.” (p. 88). No processo interativo professor-aluno há compactuante as exigências. De ambas as partes figuram seres carregados de estratégias e “as estratégias requerem muitas vezes aceitações temporárias das exigências e do controle de outro sobre a (...) própria, afim de não quebrar a interação e de conseguir estabelecer (...) objetivos a longo prazo.” (STRAUSS, 1999, p. 97). Professor e aluno como seres atuantes ou à procura de seu próprio espaço de atuação faz uso de estratégias presentes no discurso, nos gestos, no comportamento. Para a vigor dessas estratégias ambos fazem uso de exigências, no nosso caso, o professor expõe-se como figura exigente, visto ser sua grande pretensão transmitir-lhe o conhecimento. No entanto, o aluno contemporâneo não aceita mais o papel de submisso, ele grita por necessidade de expor seu ideário, seja esdrúxulo ou não; e ainda, se possível, que seja aceito.

Todas essas reflexões só nos levam a crer que os papéis de ambos transformaram-se, ainda que essas transformações tenham sido mínimas. O que acontece é que ambos não se deram conta dessa transformação; se se deram fingem que nada aconteceu. Estas mudanças sofridas por estas identidades não foram planejadas, visto que estas seguiram o curso das transformações nas órbitas sociais e estas apenas também não as foram, são ocorridas gradativamente; o homem pôde ou pode interferir e virar o curso ou não.

Surge um turbilhão de teorias que do papel não passaram muitas delas, porque são produzidas fora da realidade de cada espaço escolar e aplicadas de maneira geral a toda sociedade. Jamais podem vingar totalmente, em todo processo teórico autor nenhum consegue seguir próximo à realidade se não vivenciá-la. Não se pensou num projeto simples, estudado, criado para que dialogue com a realidade comum de cada unidade escolar (com ressalva a alguns redutos escolares onde o famoso PPP – Projeto Político Pedagógico – posto em prática surte resultados exorbitantes), no mais, preocupou-se com a pluralização de uma transformação utópica. As teorias elaboradas têm sido recebidas pela comunidade docente, principalmente. Isso é lógico porque ela é a figura dona das rédeas-poder da sala de aula. Mas o recebimento destas têm sido muito mais com olhos proféticos, utópicos, que com olhos de idéias transformadoras. Isso mostra o quão desestimulada encontra-se o fulcro desse espaço.

“No entanto, alguns desafios não são institucionalizados, embora ocorram em ambientes institucionais” (STRASS, 1999, p. 104). É o que acontece ao professor, grande parte das transformações deve partir dele, uma vez sê-lo o representante do poder-fazer. Essa personagem,



entretanto, mediante aos inúmeros fracassos toma novos caminhos, busca espelhar-se na identidade autoritária do passado a fim de resolver a situação presente ou simplesmente determina o ato – a encenação – enfadonha e sem perspectiva alguma. “Naturalmente, o fracasso nem sempre resulta numa autotransformação imediata, mas pode conduzir uma preparação mais completa até que passe ou fracasse definitivamente no teste” (STRAUSS, 1999, p. 104).

Ao afirmar que “(...) as continuidades da experiência pessoal estão relacionadas sistematicamente com as fornecidas pela estrutura social, mas não são asseguradas pela estrutura social”, Strauss (1999, p. 48) corrobora-nos com a idéia de que, a sociedade, na figura humana, portadora de seus dramas e o discente, integrante dessa sociedade, não se responsabiliza em pelo menos encabeçar um amplo debate sobre estes dramas. É necessário, pois, que o professor como patriarca dessa relação com o aluno adote novas motivações para encontrar respostas no labiríntico caos da sala de aula; lá é que se encontram os problemas, lá também se escondem as respostas. A posição do professor nesse processo exige dele a atuação de um papel principal, arrumando episódios, compondo cenários, fazendo como que as personagens de apoio atuem de terminada maneira.

3. Possíveis transformações na relação professor-aluno: refletindo os papéis

Existe uma probabilidade de que tanto o papel de covarde quanto o de herói produzam um realinhamento inesperado em termos de respeito próprio. Todavia, são mais costumeiros, e mais sutis, aqueles casos em que percebemos que milagrosamente somos capazes de desempenhar papéis que acreditávamos – pelo menos até agora – estarem longe de nosso alcance. (STRAUSS, 1999, p. 105)

A epígrafe que abre essa seção reporta-nos a uma reflexão a princípio do que podemos entender pelo escolar como um palco de rebeliões, não no sentido de uma revolta armada, mas ações individuais que são postas em contraste no âmbito da sala de aula. Percebemos que não somos portadores de identidades fixas, mas moldáveis, uma vez sermos influenciados diretamente pelo comportamento alheio, com já expomos. Analisando por outro viés que não o de Strauss, o do teatro de Goffman (2004) entenderemos que os indivíduos, como atores, são portadores de fachada, isto é, uma nova denominação para o que Strauss entende por identidade. Em Goffman, as identidades são, portanto, fixas, moldáveis são as fachadas, os papéis. E estas mudanças, diz ele, podem ser consideradas como informações falsas num determinado tempo, mas podem vir a ser característica constituída como mera ilustração noutro tempo.

A dificuldade em se manter a realidade como figura-se no papel é normal, visto ser uma necessidade do humano pelo confronto e abertura de espaços onde possam atuar como personagem principal, consoante ao pensamento de Goffman (2004, p.21) de que “a sociedade está organizada tendo por base o princípio de que qualquer indivíduo que possua outras características sociais tem o direito moral de esperar que os outros o valorizem e o tratem de maneira adequada.”

Aplicando a perspectiva goffmaniana entenderemos a relação professor-aluno numa visão ainda mais ampla, isto é, complementaremos a visão straussiana. Reconhecemos assim, no professor não a figura dona da situação somente, mas ambos carregam diferenças que se mostram na sala de aula; ambos alimentam a impressão “de que a prática regular que estão representando no momento é sua única prática, ou pelo menos, a mais essencial” (GOFFMAN, 2004, p. 54). Tem-se a necessidade urgente e gritante que se estabeleça a interação face a face no âmbito da sala de aula, que Goffman (2004) entende como a influência recíproca dos indivíduos sobre as ações dos outros quando em sua presença física imediata; professor e aluno parecem não se compreenderem entre si.



O professor parece notar as transformações de identidade, em Goffman, papéis, sofridas no decorrer de espaço e tempo, mas ainda apregoa-se de métodos passados somente; acham-se donos da palavra e muitas vezes da opinião, obstruindo o espaço de atuação do discente, uma espécie de segregação de platéia, numa perspectiva a Goffman (2004, p. 52): “os atores tendem a alimentar a impressão de que o atual desempenho de sua rotina e seu relacionamento com a platéia habitual têm um caráter especial e único.”

Tanto este como o outro pensamento faz-se verdade quando analisado sobre a relação professor-aluno no espaço social da sala de aula, porque a figura do professor muitas vezes incute na platéia a crença de estar relacionado com ela de modo mais ideal o que ocorre na realidade. Isto é a imagem dessa relação é muito mais trabalhada no plano idealizado do que na própria relação humano a humano. O professor traveste-se, pois, dessa figura idealizada, uma fachada seca, fria, obscura e isolada, portadora de conhecimento pelo qual é tido “o intocável”, “o inatingível”. E isso é tão culturalmente enraizado que mesmo aqueles que se posicionem de forma diferente do tradicional são questionados, quando não, criticados como “o que não sabe dar aula”. A figura bela de professor ainda é aquela que enche o quadro de exercícios mecânicos e que detém-se apenas na sua área de ensino ou atuação, jamais pode ultrapassar a linha imaginária que separe português de história, por exemplo.

A transformação do cenário teatral de modo a garantir o desmembramento do tradicionalismo mecânico, como uma redefinição da organização da sala (como aulas em círculo), construção de conceitos pelo conhecimento de mundo dos alunos, coloca os discentes também como protagonistas, pois estes passam a desempenhar papel semelhante ao do mestre. Isso constitui peça fundamental na encenação, porque não os transforma em platéia somente, mas uma troca de atuações – uma interação face a face.

O professor precisa encontrar seu papel de educador; sua missão não é simplesmente decorar o texto de matemática, gramática, história etc. e jogar para os alunos como um jogo onde uns jogadores detêm as regras e transformam-nas em vitórias e derrotas. E talvez não seja bem assim que as coisas devem funcionar. Se os dramas particulares são lançados no espaço da sala de aula, o que acontece ao professor quando não desempenha seu papel de educador?

A semântica do vocábulo educador é semelhante à do pedagogo. Aliás, todo educador é antes de tudo ou pelo menos deve ser um pedagogo nato. A própria missão dos quais ambos é incumbida retira-os de toda áurea de autoritarismo, pois não é à base de gritos, castigos ou expulsões de sala que se representa esse papel. Todos que estão envolvidos neste ato são portadores de estratégias mentalizadas ou inconscientes. As inconscientes afloram sem a nossa percepção e é com elas que o docente deve tomar cuidados para não estabelecer-se como figura imponente diante dos discentes; “a impressão da realidade criada por uma apresentação é a coisa mais delicada, frágil o suficiente para ser quebrada por minúsculos contratemplos” (GOFFMAN, 2004, p. 58)

Os alunos não são somente platéias que assistem a uma encenação, estão muito mais envolvidos na atuação das cenas que se desdobram nesse cenário.

Considerações Finais

Diante de todas as reflexões anteriormente expostas não podemos esquecer-nos de mencionar por um breve momento o cenário escolar como um todo; a instituição junto ao espaço da sala de aula, sua menor parte, também foi afetada. A instituição escola clama por mudanças. De posse do conhecimento de que nas últimas décadas este cenário tem sofrido expansão considerável, mas mudanças de fachada foram ínfimas. A introdução de novos atores provindos de outro cenário que não o elitista mudou e muito a sua composição teatral. Não será redundante repetirmos mais uma vez que o cenário escolar é onde desembocam todas as questões sociais, frutos da multiplicação de atores que trazem conseguem para esse palco setores cada vez mais



heterogêneos da sociedade. Isso transforma a escola num campo de repercussões de todos os clímacos que conturbam e rondam a vida coletiva no teatro social contemporâneo.

O professor é extremo dessa relação docente-discente e alvo central dessas transformações. Caricaturando como um bufão mais ou menos consciente das necessidades de dominação; é um ator complexo, em crise com sua transformação mais que brusca de identidade: preso à luta por melhor remuneração de um lado e por outro preocupado, ainda que não demonstre, em fazer algo antes que o cenário desmorone.

Já o aluno figura como o outro lado da moeda, o extremo outro dessa relação. Antes submisso aos mandos e desmandos, liberta-se lentamente dessa situação escravocrata que o põe em grilhões a título de domesticação. Têm voz hoje, mas ainda berram por espaço, por vez. São estes extratos representativos de toda uma platéia que carrega consigo o peso da problemática familiar e social contemporânea e jogam-na no centro da instituição escolar: a sala de aula.

Poderá o professor ainda dono parcial do espetáculo, continuar desempenhando o papel arcaico? Ser somente guiado pelo tradicionalismo? Evidentemente que não. Não podem comportar-se como mantenedores de escalas poderis da sociedade capitalista. Merece descer os degraus de seu pedestal, ser mais ouvinte, mediador e colocar-se no centro da cena, como autor principal e coadjuvante – portadores, mas também aprendizes do saber –, afinal de contas ele – o educador – também se constitui figura importante na quebra de estigmas e preceitos do capital escravo.

Referências

- GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. 12 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1985.
- GUERRA, Lemuel Dourado. *O Método do professor provocador e a reinvenção do espaço da sala de aula*. Campina Grande: Ariús, vol. 12, nº 1, p. 44-51, 2003.
- PILLETTI, Nelson. *História da educação no Brasil*. 7 ed. São Paulo: Ática, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *Vigar e punir: nascimento da prisão*. 7 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1989.
- STRAUSS, Anselm L. *Espelhos e máscaras*. São Paulo: EDUSP, 1999.

**PROCESSOS REFLEXIVOS EM AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:UM ENSAIO
PAUTADO POR DIÁLOGOS E QUESTIONAMENTOS**

Pollianna Karla SANTIAGO

José Leonardo Rolim de Lima SEVERO

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

1. Escola e sociedade: primeiras aproximações

A reflexão em torno das ingerências e incidências causadas reciprocamente pela dinâmica escolar e a estrutura social tem se maximizado nos estudos e discussões de natureza teórico-metodológica da Pedagogia na contemporaneidade, principalmente por que se concluiu, irreversivelmente, que a instituição escolar é uma dos espaços que se encontra no núcleo da dinâmica social, à medida que, incorporando e legitimando elementos estruturais e representações simbólicas, produz e reproduz a cultura escolar composta de signos, códigos e saberes que podem ser elementos mediadores de comportamentos e atitudes compatíveis ou divergentes a modelos estabelecidos fora de seu âmbito.

Pormenorizando os sentidos que motivam a execução das práticas educativas, torna-se perceptível as relações conjecturais que resultam em implicações de mudança de rumo estabelecidas entre os fenômenos social e escolar. A escola constitui sua matriz pedagógica a partir da perspectiva de correspondência com os projetos de sujeito e sociedade inventados e investidos pelos grupos humanos – que estabelecem parâmetros ideológicos em suas relações. Portanto, cada atividade desenvolvida no ambiente escolar, por mais ingênua que se apresente, é portadora de paradigmas e justificativas sócio-políticas mantidas intrinsecamente em sua matriz de desenvolvimento, e são justamente as concepções antro-sócio-políticas que orientam o trabalho pedagógico na escola mediante a elaboração de seus regimentos internos, programas curriculares, projetos e matrizes político-pedagógicas, entre outras variantes.

Aportamos-nos, preambularmente, a Sacristán (2007) quando afirma que compreender os sentidos e concepções que motivam e fundamentam o trabalho escolar é pressuposto essencial para a reflexão acerca das propostas didático-metodológicas executadas pela escola em seus processos de ensino e aprendizagem. Podemos nos questionar sobre o ponto de origem dos saberes e conteúdos que são tidos escolares e os princípios que orientam sua significação/transmissão/assimilação (dimensão curricular), sobre as demandas encontradas para a manutenção da instituição no que diz respeito ao seu investimento de capital financeiro e humano (dimensão da gerência política), sobre as estratégias de ensino e aprendizagem atualizadas na sala de aula (dimensão didática) e, finalmente, problematizar o que se concebe como método avaliativo – critérios, instrumentos, finalidades, desenvolvimentos.

Nesse texto, nos propomos a investigar os processos de avaliação da aprendizagem a partir de seus eixos pedagógico e social, objetivando compreender as implicações exercidas pelas práticas avaliativas desenvolvidas na escola para a manutenção de posturas anti-dialógicas e desumanizadas. Dessa forma, parece-nos necessário desmistificar fundamentos que justificaram a adoção de medidas e instrumentos avaliativos que se tornaram espécies de tradição da escola, bem como fazer apontamentos alternativos para uma avaliação da aprendizagem que promova, de forma dialógica e participativa, a mediação entre os sujeitos dos processos de ensinar e aprender mediante uma prática formativa.

2. Os sujeitos da avaliação educacional: contexturas, dialogicidade e autonomia



Em consonância com a tônica interacional dos processos educativos, a avaliação educacional se desenvolve de um mesmo ponto de partida e chegada: sujeitos envolvidos em atos educativos mediatizados por conteúdos e linguagens reveladoras de símbolos e subjetividades. O próprio percurso avaliativo não está exímio de efeitos subjetivos, uma vez que seus discursos e resultados têm como referências singularidades de cada indivíduo que (se) avalia, de modo que invalide a premissa de uma avaliação centrada única e exclusivamente na assimilação dos conteúdos propostos pelos programas curriculares das instituições. A dimensão da avaliação ultrapassa, pois, o campo cognitivo, envolvendo um amplo leque multidimensional dos sujeitos e interferindo nas representações constituídas em torno de si mesmos, da escola e do mundo real e simbólico no qual está inserido.

Dando seguimento a essa lógica proposta, cada sujeito envolvido nos processos de ensinar e aprender, de fato aprende e ensina com e para o seu “outro” mutuamente, tanto através da troca de valores e ressignificações dos mesmos, quanto por meio da atualização e recriação dos conteúdos disciplinares. A mudança paradigmática da Ciência nos sugere a compreensão da não-neutralidade do método e conteúdo científico. Dessa forma, a apreensão do conhecimento pelo sujeito se processa a partir da incorporação de um construto conceitual e/ou atitudinal para compactua-lo a saberes constituídos e acumulados ao longo da sua experiência de mundo. O saber está, portanto, em função de construtos sócio-culturais que orientam a vida dos indivíduos. Diante dessa proposição, mais uma vez evocamos outro questionamento: Como avaliar, portanto, percursos de aprendizagem tão singulares e intransferíveis? É possível configurar critérios avaliativos flexíveis ao ponto de permitir interpretações e análises alternativas às posturas classificatórias e intransigentes tão presentes na cultura escolar ao longo dos tempos?

Na educação, entrelaçam-se sonhos, desejos, perspectivas e intuições diversificados. Alunos e professores são convidados a assumirem uma co-responsabilidade diante do processo de aprendizagem que se efetua na escola, através do diálogo, da participação coletiva, de um novo contrato pedagógico. O princípio da dialogicidade, marca intrínseca dos projetos educativos propiciadores de uma vivência cidadã, é reconhecido nos pressupostos freirianos como um princípio ético, antes de ser uma metodologia para efetuação do ensino, conforme disseminado na esfera de atuação escolar. Para Freire, o diálogo é o mecanismo de aproximação entre os sujeitos mais coerente com o ideal de sociedade justa e democrática, ao passo que viabiliza a troca de experiência e a ressignificação da vida a partir da colaboração do outro, como alternativa de superação do autoritarismo.

No âmbito da avaliação da aprendizagem, a impressão da marca dialógica no processo de observação e análise dos resultados externalizados por meio da aplicação de instrumentos avaliativos é pressuposto para que a cultura escolar possa ser constituída no respeito e valorização das diferentes expressões cognitivas, dos interesses e motivações pessoais e sociais. Segundo Freire, a incorporação do diálogo como princípio pedagógico contribui para a construção de identidades éticas a começar no próprio ambiente escolar.

[...] a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. [...] Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática coerente em tudo com esse saber (1996, p.60-61).

Diante dessa assertiva de Freire, problematizamos a realidade na qual são desenvolvidas as práticas avaliativas na escola e chegamos ao seguinte questionamento: o que significa autonomia? Quais são as implicações exercidas pelo reconhecimento aesse princípio/atitude nos processos avaliativos?



Ao realizar uma pesquisa com estudantes de cursos de licenciatura no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande no período de agosto de 2007, que teve como estratégia metodológica para coleta de dados a aplicação de um questionário estruturado com questões objetivas e dissertativas, encontramos alguns depoimentos que indicam as representações constituídas em torno da validade e finalidade das práticas avaliativas vivenciadas pelos mesmos ao longo de seu processo de escolarização. Abordando a dimensão de juízo de valor, a maioria dos participantes afirmou estarem insatisfeitos com a aplicação dos instrumentos avaliativos, ora pelas condições nas quais eram desenvolvidos, ora pela dúvida acerca da validade dos critérios adotados.

Quando convidados (as) a relatar alguma ocasião vivida por eles(as) no que diz respeito às práticas avaliativas executadas por professores, os(as) participantes sinalizaram a distância entre o real e o ideal em avaliação educacional.

Sempre gostei de aprender, de ir à escola, mas tinha medo dos dias de prova. Minha professora nos ameaçava constantemente sob pena da aplicação da prova. Isso me frustrou porque muito do que eu queria fazer na escola não era aceito. A professora dizia que aquilo não era conteúdo, portanto não poderia ser avaliado na escola (*S.T.H.R, discente do curso de Lic. Plena em Pedagogia*).

A professora corrigia as provas, mas nunca dizia o que ela realmente observava. Uma vez perguntei sobre isso e fui reclamado. Ela perguntou se era eu o formado e se eu queria corrigir as provas. Depois disso, nunca mais tive coragem de questionar nada com os professores sobre a prova que eles faziam (*J.B.S.A, discente do curso de Lic. Plena em Letras*).

Diante desses relatos, concluímos que a disparidade entre os objetivos traçados pelo professor mobilizados para os instrumentos avaliativos e a autonomia dos sujeitos aprendentes, encontram-se sob a égide da intransigência e inflexibilidade. Tomamos a contribuição de Hoffman para entender que as

Práticas avaliativas autoritárias são minas espalhadas por nossas escolas. Detonam a toda hora e mutilam o desejo de aprender de crianças e jovens. Despertam sentimentos de insegurança, de injustiça, de exclusão pelas sentenças de fracasso escolar. Não é esse o sentido da avaliação (2007, p.37).

Ademais, a ausência de princípios pedagógicos que norteiem a avaliação da aprendizagem por um percurso de encontro e diálogo entre o conhecimento produzido pelo aluno - incluindo as suas singularidades do processo cognitivo -, o conhecimento proposto pelo professor e os conteúdos previstos pelas matrizes curriculares.

Isso quer dizer que o momento avaliativo pode ser concebido como o encontro articulador entre motivações discentes e docentes, expressões de conhecimentos, entendimentos e conceitos relativos ao saber e às bases epistemológicas do conhecimento. Através das práticas avaliativas, os sujeitos escolares têm a oportunidade sistematizada de interagir com os significados do saber produzidos por eles próprios. (VELLAS, 2004).

3. Os horizontes de uma prática avaliativa formativa e mediadora

Até o presente momento desenvolvemos abordagens que nos situam nos significados assumidos pela avaliação da aprendizagem no trajeto de construção de uma Pedagogia comprometida com a (re)construção do saber escolar, inserindo as contribuições de Paulo Freire



para compreendermos os sentidos dos princípios da autonomia e dialogicidade como marcos didático-metodológicos sob os quais devem se respaldar as propostas avaliativas escolares.

Nos propomos, no início desse trabalho, compreender as relações pedagógicas produzidas pela avaliação escolar como mediação entre a escola e a sociedade. Entretanto, pareceu-nos necessário refletirmos acerca das questões relacionadas aos sujeitos das práticas pedagógicas pelo fato de esta ser uma discussão que perpassa qualquer variante do ensino e que, em qualquer circunstância, demanda atualizações e reformulações, dado o caráter dinâmico do ato educativo.

Prosseguindo nos processos reflexivos em avaliação da aprendizagem, apresenta-se como emergente a necessidade de conferir enfoque elucidatório na compreensão das concepções acerca da prática formativa e mediadora na avaliação, a partir do viés oportuno que nos sugere Romão quando destaca que “por ter uma função classificatória, a avaliação deve sempre se referenciar em padrões (científicos ou culturais) socialmente aceitáveis e desejáveis, portanto ‘consagrados universalmente’” (2005, p.63).

Retornamos ao nosso propósito que se constitui, paralelamente, como ponto de partida e finalidade do trabalho: perceber as conjecturas estabelecidas entre os fenômenos escolar e social por meio do processo avaliativo desenvolvido na escola. Nessa perspectiva, a primeira interface de um sentido mediador da prática avaliativa é construída, através da qual enxergamos a prática avaliativa como integração entre escola e sociedade a partir dos signos epistemológicos do saber, de expressões, linguagens e comportamentos avaliados.

Sole e Miras (1996) inferem sobre o sentido da evolução como uma atividade consubstancial aos processos educativos. Por este motivo, emerge a necessidade de observar criticamente, através das estratégias que se desdobram nos três momentos da avaliação mediadora apontados por Hoffmann (2007) - admiração, reflexão, construção -, as modificações ocorridas nas esferas do desenvolvimento cognitivo e comportamental dos sujeitos escolares.

Diante da multiplicidade de concepções acerca da dimensão evolutiva imbricada no ato pedagógico - suas escalas, padrões, critérios, mecanismos e rendimentos -, a avaliação da aprendizagem é caracterizada como um “conjunto de atividades teóricas e práticas sem um paradigma amplamente aceito, onde convivem e proliferam uma grande variedade de modelos, entre os quais existem poucas concordâncias a respeito da melhor maneira de avaliar” (SOLÉ e MIRAS, 1996, p.374).

Quais os parâmetros que definiriam o melhor modo de efetuar processos avaliativos? Recorrendo-nos mais uma vez à Hoffmann (2007), podemos considerar o condicionamento das definições, objetivos, objeto e critérios à ideologia vigente no campo onde a educação é praticada, raciocínio desenvolvido também por Romão (2005). Ao elaborar e efetivar uma proposta de educação escolar, a sociedade sistematiza o conhecimento resultante da ação do homem em processo de descoberta e transformação de seu mundo real e simbólico, e o vincula a valores e representações que conferem significados às configurações pedagógicas para os arranjos avaliativos mantidos no espaço escolar como mediadores de intenções formativas.

Nesta perspectiva, demonstra-se impossível a dicotomização entre a prática avaliativa do fenômeno social, uma vez que é através desta que o êxito ou fracasso da instituição escolar será constatado, referenciando conjecturas de princípios e diretrizes estabelecidas para sua finalidade e funcionamento.

Por mais que se intencione medir o desenvolvimento cognitivo dos alunos sem considerar as implicações dos resultados dessa medida nos seus contextos de vivência social, a escola promove a incorporação de ideais abstraídos da dinâmica social para garantir que sua evolução seja perceptível e valorizada. Logo, problematizar o sentido da avaliação requer referenciar a proposta educativa constituída no contexto sócio-político, conforme afirmam Miras e Sole quando apontam que



este estado geral da questão é refletido claramente na avaliação educativa, na qual os aspectos ideológicos, econômicos, epistemológicos, técnicos e psicológicos são combinados, dando lugar a um complexo panorama de modelos e propostas frequentemente divergentes e contraditórias (1996, p.375).

A prática da avaliação formativa e mediadora, termo inaugurado por Hoffmann, rompe definitivamente com o sentido classificatório e inválido dos testes de medida. Além de diagnosticar, medir ou quantificar, a avaliação formativa e mediadora objetiva aproximar o(a) docente dos discentes pela via da aprendizagem, situando a aplicabilidade das metodologias utilizadas pelo(a) docente, os esquemas de aprendizagem desenvolvidos pelos(as) alunos(as) evidenciando trajetos pessoais de construção do pensamento e efetivando a metacognição.

Favorecer, dialogar, construir coletivamente e, primeiramente, aproximar, são os objetivos de uma prática alternativa de avaliação que promove a diminuição e erradicação do insucesso escolar, uma vez que ressignificam os saberes escolares vinculando às realidades discentes mediante diálogos inter-subjetivos e efetivam a responsabilidade de todos no processo de aprendizagem, pois esta passa a ser significativa para os sujeitos escolares. Hoffman (2007) sublinha que “[...] é a postura mediadora do professor que pode faz que pode faz toda a diferença em avaliação formativa” (p.21).

Finalmente, Hoffman (idem) caracteriza a avaliação formativa e mediadora a partir de sua finalidade principal: promover mudanças significativas que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos. Não há sentido em avaliar por medir. Mais uma vez, há que se destacar a necessidade de conceber a avaliação como um mecanismo pedagógico que se torne subsídio a fim de fundamentar tomadas de decisão que alterem o curso educativo para melhor.

4. Considerações conclusivas: compromissos e tomada de decisão

Ao concluir esse trabalho consubstanciado de questionamentos derivados, por sua vez, de uma reflexão crítica realizada dialeticamente entre a teoria e prática da Ciência da Educação, a Pedagogia, somos desafiados a revisitá-los espaços e sentidos de atuação docente para perceber a recorrência de redimensionarmos a avaliação educativa a partir das assertivas constituídas ao longo do texto, que foi sendo construído mediante um diálogo entre autores, sujeitos e realidades que direcionaram um enfoque reflexivo em avaliação da aprendizagem.

A alternativa da avaliação mediadora defendida por Hoffmann (2007), é portadora de exigências éticas que sugerem o desenvolvimento de um “sentido docente” articulador de saberes e motivações dos(as) alunos(as) e professores(as), servindo como importante estratégia de problematizar a configuração curricular.

Tudo isso justifica fartamente a exigência de que este tipo de avaliação seja habitual no ensino e de que se capacitem os profissionais que nela intervêm para realiza-la, além do voluntarismo e da boa dose de intuição com que um significado número de professores abordam essa difícil tarefa (MIRAS e SOLÉ, 1996, p.383).

Uma avaliação mediadora e formativa propicia a construção de saberes escolares com maior significado para alunos e professores. É esse o real sentido do que Hoffmann (2007) define como Pedagogia do contágio

A marca formativa e mediadora na análise da evolução cognitiva/comportamental de alunos emanda o(a) docente uma constante revisão auto-crítica no sentido de refletir sobre os condicionamentos que o impedem de desvincular sua prática pedagógica de modelos avaliativos autoritários e pouco formativos. Entretanto, para que essa operação crítico-reflexiva possa ser efetivada, o(a) professor(a) necessita reunir condições favoráveis para o desenvolvimento da



práxis educativa comprometida com a autonomia e liberdade dos educandos. Ademais, necessita mobilizar conhecimentos da Ciência Pedagógica que permitam realizar seus ofícios fundamentados em princípios teóricos válidos, uma vez que somente a sua referência empírica não é correspondente com as exigências e rigorosidade metódica, conforme afirma Freire (1996), que envolvem os processos de ensinar e aprender.

Referências

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa - 31 ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação** - 3 ed. - Porto Alegre: Mediação, 2007.
- MIRAS, Mariana. SOLÉ, Isabel. A evolução da aprendizagem e a evolução no processo de ensino e aprendizagem. In: COLL, César. PALACIOS, Jesús. MARCHESI, Álvaro (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996.
- ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação da aprendizagem**: desafios e perspectivas - 6 ed. - São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.
- SACRISTÁN, Jose Gimeno. **A educação que ainda é possível**: ensaios para uma cultura da educação. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- VELLAS, Etiennette. Conferir sentidos aos saberes escolares: nada simples! In: APAP, Georges [Et. al.] **A construção dos saberes e da cidadania**: da escola à cidade. Porto Alegre: Artmed, 2002.



O LÚDICO, O JOGO E A BRINCADEIRA NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS E NAS APRENDIZAGENS SOCIAIS, CORPORAIS E MATEMÁTICAS: BRINCADEIRA DE RODA.

Priscila Fernandes de OLIVEIRA

Regina Duarte DAVID

Faculdade Maurício de Nassau

Introdução

O movimento é uma ação importante do desenvolvimento humano. Pois, tal ação está impregnada no ser desde que ele nasce. E ao adquirir cada vez mais esse movimento, a criança vai controlando o corpo e assumindo possibilidades de interação com o meio. Destarte, desenvolver atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal da criança é primordial. Assim, pode-se inferir que o brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e, também, da autonomia do indivíduo. Ao brincar se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças e aquilo que os objetos manipulados oportunizam ou provocam no momento atual.

Na brincadeira, a criança está correspondendo as suas necessidades vitais, dando vazão a impulsos que a permitem desenvolver-se como ser pleno e afirmar a sua existência singular. É um movimento que faz parte dos seus esforços de compreender o mundo, e que a torna capaz de lidar com problemas até complexos e que muitas vezes tem dificuldade de entender.

Na realidade, as brincadeiras das crianças deveriam ser consideradas suas atividades mais sérias e se há, realmente, preocupação em compreender as crianças; precisar-se entender suas brincadeiras.

Por meio do brincar, a criança pode desenvolver sua coordenação motora, suas habilidades visuais e auditivas, seu raciocínio criativo e inteligência.

Brincando, ela começa a entender como as coisas funcionam, o que pode e não pode ser feito, aprende que existem regras que devem ser respeitadas, se quer ter amiguinhos para brincar e, principalmente, aprende a perder e a ver que o mundo não acaba por causa disso. Descobre que, se ela perde um jogo hoje, pode ganhar em outro amanhã.

Em suma, o brincar é inerente ao afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas. Sendo assim, a brincadeira-de-roda, por exemplo, é uma das ferramentas significativas ao processo de desenvolvimento do ser humano/da criança. E que durante o desenvolvimento do dado projeto, a brincadeira de roda, será especificado.

Justificativa

Conhecendo a importância das brincadeiras para a educação da criança pequena, como proposta pedagógica que proporciona uma aprendizagem mais significativa e prazerosa, fazendo a criança tomar noção de sua inserção dentro do convívio social, nos foi proposto para a elaboração do projeto as brincadeiras que se desenvolvem em forma de roda.

Na oportunidade das disciplinas: A Criança de Zero a Seis Anos: Formação Pessoal e Social, Expressão Corporal e Movimentos na Educação Infantil e Matemática na Educação Infantil, ambas ministradas no quinto período do curso de pedagogia da faculdade Maurício de Nassau, surge como proposta do subtema do projeto, as brincadeiras de roda com o objetivo de relacionarmos as teorias estudadas durante o semestre com a prática vivenciada numa escola.



Já que o professor deve trabalhar os primeiros conceitos na formação da criança dentro do convívio social, as brincadeiras de roda proporcionam nas crianças o reconhecimento do próprio corpo, conhecimento de direitos e deveres, saber e conhecer os seus limites para ter uma boa relação dentro do convívio social, além de explorar o respeito ao próximo e a participação ativa dentro das atividades.

As brincadeiras de roda auxiliarão para a formação dos primeiros conhecimento matemáticos, no que se referem às noções de tempo, quando se percebe que tem que respeitar o ritmo da música que está sendo trabalhada ou o ritmo da seqüência que envolve a participação de todos.

As brincadeiras de roda também proporcionarão as noções de espaço, possibilitam as crianças a trabalharem com seqüências sejam elas numéricas ou de palavras sem desprezar que podem ser exploradas atividades desenvolvendo números, noções de contagem, entre outros.

Ainda nestas brincadeiras são trabalhados os movimentos e expressões do corpo, onde serão desenvolvidos o esquema corporal e habilidades sensórias motoras das crianças.

Como as brincadeiras de roda acontecem com a presença de todos e a participação ativa do grupo, não podemos esquecer que as atividades planejadas com essa modalidade de brincadeira desenvolverão na criança a sua autoconfiança, sua autonomia, além de desinibir os que se apresentam mais tímidos no grupo.

A ocasião destes fatores se dá, entre outros, pelo fato da criança se sentir parte importante para que funcione a brincadeira, já que para o bom andamento da brincadeira tem que seguir uma seqüência e/ou improvisar para que todos possam interagir uns com os outros.

Portanto se espera que as atividades que serão desenvolvidas ao longo do projeto sejam de puro enriquecimento para a nossa formação acadêmica enquanto pedagogos.

Objetivo

Tomamos como objetivo a verificação da forma como está inserida a brincadeira de roda no cotidiano escolar de forma a confrontar e relacionar os resultados com os estudos realizados a cerca do tema, como também evidenciar de forma prática a importância desta brincadeira para o desenvolvimento da criança.

Metodologia

Para a realização do projeto científico ser satisfatório e organizado, alguns procedimentos metodológicos são necessários. Logo, seguimos uma seqüência, onde foram utilizados métodos Pedagógicos como:

- Pesquisa Bibliográfica
- Observação Participativa
- Recurso Fotográfico e Filmagem
- Entrevista

Análise dos dados

O referido relatório ressaltará fatos observados durante uma visita em uma sala de aula de Nível IV da Educação Infantil da rede privada de ensino de categoria particular do município de Parnamirim /RN.

A atividade foi realizada numa turma de faixa etária entre quatro e cinco anos de idade, contendo 15 crianças das quais 11 estavam presentes.



Nesse dia chegamos às dezesseis horas e nos apresentamos a equipe pedagógica e às crianças. A nossa tarde foi dividida em três momentos.

No primeiro momento cantamos uma canção para conhecer todas as crianças e seus nomes. A canção foi a seguinte:

“Todo mundo tem um nome bonito e importante.
Todo mundo tem um nome bonito e importante.
Diga agora sem demora
Como é que você se chama? (apontando para criança)”

Com isso, tomamos como objetivo nos socializar com as crianças, para facilitar a nossa interação durante a atividade. Ainda nesse momento fizemos o levantamento do conhecimento e experiências prévias das crianças acerca das brincadeiras de roda e propomos as cantigas abaixo, cantando-as pausadamente para que as crianças compreendam o que estavam falando.

Musica I – Se eu fosse um peixinho

“Se eu fosse um peixinho
e soubesse nadar
eu jogava a (nome da criança escolhida)
no fundo do mar
eu jogava a (nome da criança escolhida)
no fundo do mar

Se eu fosse um peixinho
e soubesse nadar
eu tirava a (nome da criança escolhida)
dos fundo do mar”

Musica II - Caranguejo

Caranguejo não é peixe
Caranguejo peixe é
Caranguejo só é peixe
Na enchente da maré
Palma, palma, palma
Pé, pé, pé
Roda, roda, roda
Caranguejo peixe é.

O segundo momento foi marcado pelo início da brincadeira. Primeiro explicamos como se daria a realização da primeira cantiga: “*Se eu fosse um peixinho*”, detalhando o que iria acontecer. Em roda começamos a cantar a primeira estrofe. Daí, uma por uma criança entrou na roda, precisamente no trecho: “... *eu jogava (nome da criança escolhida) no fundo do mar*” (Foto 01). Num determinado momento dentro da roda ficou com mais crianças do que fora. Assim aproveitamos para perguntar: *Onde há mais crianças, dentro ou fora da roda? Vamos contar?* (Foto 02)



Foto 01: Concretização da Brincadeira de Roda



Foto 02: Contando as Crianças

A seqüência da brincadeira se deu com a segunda estrofe, que foi quando na roda, passamos a tirar o grupo de dentro da roda cantando: “*Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar eu tirava a (nome da criança) do fundo do mar*”.

Depois cantamos a segunda cantiga “*Caranguejo*”. Enquanto cantávamos a primeira estrofe, a roda girava no sentido horário. Na segunda, ao falarmos “*palma, palma...*” as crianças bateram palmas, ao falarmos “*pé, pé...*” as crianças bateram os pés, ao falarmos “*roda, roda...*” giraram sobre si (Foto 03), a seguir ao dizermos “... *Caranguejo peixe é*”, elas pularam e, consequentemente, agacharam ao chão. Repetimos a música três vezes (de acordo com o interesse das crianças).



Foto 03: Cantiga do Caranguejo (Girando Sobre Si)

No terceiro momento da nossa visita discutimos acerca das brincadeiras do que foi novo e o que já conheciam. Avaliamos o quanto foi legal, interessante ou não. Então, foi proposta a efetivação do registro de uma das brincadeiras, por meio do desenho (Foto 04). Assim, todos se interessaram e fizeram com prazer (Foto 05).



Foto 04 Distribuição das folhas para



Foto 05: Crianças fazendo registro das atividades

Portanto, podemos ressaltar que, as brincadeiras de roda integram o conjunto das canções sinônimas, que fazem parte da cultura espontânea, decorrente da experiência da vida de qualquer coletividade humana. Elas se dão numa seqüência natural e harmônica com o desenvolvimento humano.

A brincadeira de roda é uma das atividades físicas mais aplicáveis à recreação das crianças. Tais brincadeiras sempre existiram entre todos os povos, através do Cancioneiro folclórico infantil (conjunto das cantigas próprias da criança e por ela entoadas em seus brinquedos ou ouvidos dos adultos) para alegria das crianças e de todos. Sua origem pode ser rebuscada nos restos de velhas cerimônias dos povos, e continuam contendo símbolos fecundadores de toda a vida subjetiva, funcionando como um pretexto maravilhoso para a criança experimentar o seu corpo, a linguagem, e para descobrir-se a si própria ao mesmo tempo se revelando ao outro e inserindo-se no convívio social. Pois nessas brincadeiras as crianças participam de forma coletiva, interagindo em conjunto, pois o movimento da mesma só acontece com o funcionamento do grupo. Com as brincadeiras de roda a criança exercita naturalmente seu corpo, desenvolve o raciocínio e a memória que são estimulados pelo gosto do canto.

Assim cantando, dançando brincadeiras, a criança traz elementos do passado da humanidade para o seu presente. A partir da vivencia deste passado relacionado aos conteúdos do seu presente encontra-se em condições de projetar o seu futuro (Meneses, 1989.)

A professora que forneceu a sua turma para efetuamos a nossa observação se chama: Genileide de Medeiros Toscano tem 28 anos de idade. Formada em Pedagogia pela UVA. Apaixonada pelo o que faz, leciona desde os seus 18 anos de idade. Assim, almeja fazer pós-graduação na sua área: Educação Infantil. Logo, requisitando-a para uma breve entrevista.

A entrevista realizada com a professora era composta de sete questões.

Na primeira delas perguntamos a professora à forma como ela costuma inserir os jogos e as brincadeiras no seu cotidiano escolar e se estes são planejados ou acontece de acordo com o interesse da criança, ela respondeu que planeja as brincadeiras, mas sempre abre espaço para as crianças fazerem a escolha das mesmas, estas são realizadas na brinquedoteca, ou na varanda, seu intuito ao promover as brincadeira (2º questão) é desenvolver a socialização, coordenação motora, expressão corporal, como também o trabalho em equipe, no que percebemos que a docente está indo por um caminho certo, pois de acordo com Sans e Domingues (2000) o jogo como estratégia didática, facilitadora da aprendizagem só ocorre quando as situações são planejadas orientadas pelo adulto, apenas notamos que a professora não mencionou, especificamente, em seu objetivo a aprendizagem de noções matemáticas, ou de outra área de ensino, por meio dos jogos e brincadeiras, o que nos faz questionar se a professora em questão desconhece a importância dos mesmos para facilitar o processo de construção da aprendizagem.

Na terceira pergunta, questionamos sobre as contribuições das brincadeiras e jogos para o desenvolvimento da criança, a educadora então respondeu que estes contribuem para o



desenvolvimento de habilidades e aprendizagens significativas e também para a apropriação da cultura. Sabemos que “nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação e amadurecem também algumas capacidades de socialização” (RCNEI, vol.2), além de desenvolver habilidades

ATIVIDADES	MARÇO	ABRIL	MAIO	corpo rais, no
				que constatamos coerência com a resposta dada pela professora.

Na pergunta de número quatro questionamos sobre as brincadeiras de roda, foco de nosso estudo, se ela as realiza e como se dá a escolha destas, a resposta foi afirmativa e são escolhidas através do conhecimento prévio dos alunos e desenvolvidas dentro do contexto cultural. Quanto as suas contribuições para o desenvolvimento motor da criança (5º questão), a docente afirmou contribuir na aprendizagem de regras, limites, cooperação e socializamos. Concordamos que a brincadeira de roda realmente favorece o desenvolvimento destas aprendizagens, porém o foco da questão era o desenvolvimento motor, o que passou despercebido pela professora, pois não encontramos na resposta obtida as contribuições de tal brincadeira para o desenvolvimento desta área.

Quanto ao auxílio da brincadeira anteriormente citada para o processo de socialização (6º questão), a professora Genileide de Medeiros Toscano já o havia mencionado na resposta anterior, e afirma mais uma vez que concorda que a brincadeira de roda verdadeiramente auxilia neste processo e complementa dizendo que contribui para a aprendizagem de conceitos, atitudes e procedimentos usados no dia-a-dia.

Conforme os estudos que nos serviram de base para esta pesquisa, a brincadeira de roda contribui bastante para o processo de socialização, pois nela as crianças encontram-se de mãos dadas, todas exercendo a mesma função, o que não propicia o destaque de apenas algumas, o formato de círculo possibilita todos os participantes verem uns os outros e nela não existe vencedores ou perdedores. Além de ser uma brincadeira que pode ser realizada por autonomia das próprias crianças, sem que o adulto a direcione, facilitando assim a interação entre as crianças.

Tais argumentos não estavam presentes na resposta da docente, no entanto sua resposta também condiz com a importância desta brincadeira no processo de socialização.

A professora foi feliz ao destacar o trabalho das noções matemáticas por meio da brincadeira de roda na 7º e ultima questão, citando que esta favorece a construção de alguns conceitos básicos como: posição lateralidade, quantidade, grandeza, igualdade e formas geométricas, o que nos faz acrescentar realmente essa brincadeira pode favorecer o aprendizado destas noções e de outras, desde que haja um objetivo em realizá-la e que conte com a mediação do professor. Os jogos e brincadeiras realizados indiscriminadamente, sem finalidades, é o jogo pelo jogo tomado como puro divertimento ou como um fim em si mesmo (SANS, DOMINGUES, 2000).

Cronograma



Apresentação e discussão do projeto/ definição dos grupos de estudo	X			Conclu são
Levantamento das fontes/ elaboração dos projetos por cada grupo		X		A realiz ação desta pesqu isa
Elaboração e discussão dos instrumentos de pesquisa		X		foi de suma impõ tância para ampli ação do nosso conhe cimen to
Trabalho de campo/ organização das informações		X		
Analise e interpretação dos dados		X		
Elaboração do relatório			X	
Socialização e discussão dos trabalhos			X	

acerca das contribuições do brincar e da brincadeira para o desenvolvimento da criança e para as construções das aprendizagens sociais, matemáticas e corporais da mesma.

Por ter, dentro desse contexto, a brincadeira de roda como objeto de estudo, tornou-se possível o nosso enriquecimento e compreensão das diversas contribuições que a brincadeira de roda especificamente pode trazer para as crianças, ao abranger e alcançar as aprendizagens supra citadas, possibilitando assim a aquisição de certos conhecimentos e habilidades. Uma vez que desconhecíamos tal importância e riqueza dessa brincadeira que muitas vezes foi vivenciada e aplicada por nós sem o devido planejamento e intencionalidade.

Além disso, poder constatar na prática, todo o nosso conhecimento adquirido por meio da leitura dos nossos referênciais teóricos sobre as brincadeiras de roda, foi de grande enriquecimento e aprimoramento para a formação de todos do grupo.

Referências

SMOLE, Kátia Stocco, DINIZ, Maria Inez e CÂNDIDO, Patrícia. **Coleção Matemática de 0 a 6: Brincadeiras Infantis nas Aulas de Matemática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000(v.1)

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos.** São Paulo, Cortez 2002.

SANS, Maria José Breda, DOMINGUES, Renata Helena. **Jogos matemáticos: através do lúdico, a criança resolve situações – Problema.** Revista do Professor, Porto Alegre, p.5 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil Formação Pessoal e Social –** Brasília: MEC/SER, 2001.2v.:il.



LARA, Michelle Larissa, PIMENTEL, Giuliano G. de Assis, RIBEIRO, Deiva Mara.
Brincadeiras cantadas: educação e ludicidade na cultura do corpo. Disponível em:
<http://www.efdeportes.com>. Buenos Aires, 2005 – Revista Digital. Acesso em: 18-05-20





O CERTO E O ERRADO: O CONTRAPOSTO DA VISÃO RELIGIOSA EM “O ALMA-GRANDE”, DE MIGUEL TORGÀ.

Rafaela RODRIGUES

Maria Aparecida da Costa Gonçalves FERREIRA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

I - Nas malhas do texto

O conto “O Alma-Grande”, de Miguel Torga, publicado no livro *Novos Contos da Montanha*, retrata a realidade portuguesa contemporânea, seus costumes e sua religiosidade. Constitui-se da narração da vida do personagem Alma-Grande, que segundo o narrador tem a função de ser um “Desses servos de Moisés, encarregados de abreviar as penas deste mundo e salvar a honra do convento.” (TORGÀ, 2007, p. 13)⁷⁴. “O Alma-Grande” se funda sobre um espaço essencialmente rural, mas com uma intenção universalizante, ou seja, o tema do conto não se limita a um espaço em particular, mas vai além de qualquer espaço estabelecido no texto, característica peculiar na obra de Miguel Torga.

É neste ambiente montanhoso, calmo e sereno que vive o Alma-Grande, personagem que nos é apresentado como um homem alto, mal encarado, de nariz adunco e que é conhecido como o abafador – sujeito encarregado de antecipar a morte dos enfermos. Quanto a sua caracterização, ele é um personagem redondo, pois apresenta todas as características proposta por Cândida Vilares: características físicas, psicológicas, morais, ideológicas e sociais.

O conto traz um narrador em terceira pessoa que, através da construção da sua narrativa, vai delineando as personagens e mostrando como estas são influenciadas pela sociedade que as cercam, bem como fortemente influenciadas pela religião.

II - Os reflexos da contradição social e religiosa no conto

Através desse conto podemos perceber que o homem que habita o universo fictício de Torga, não se difere muito do universo real, pois esse homem traz em si características peculiares a todos os seres humanos (medo, angústia, desejo de vingança, mecanização religiosa, medo da morte), encaixando-se num paradigma literário associado a constituição de um modo de existir social, comprovando o que a crítica sociológica defende, ou seja, que embora não devamos perder de vista o valor estético do texto literário, a sociedade e a literatura estão ambas ligadas uma com a outra:

[...] pensar a literatura como um fenômeno diretamente ligado à vida social. Em outras palavras, a literatura não é um fenômeno independente, nem a obra literária é criada apenas a partir da vontade e da “inspiração” do artista. Ela é criada dentro de um contexto; numa determinada língua, dentro de um determinado país e numa determinada época, onde se pensa de uma certa maneira; portanto, ela carrega em si as marcas desse contexto. (SILVA, 2003, p.123)

A construção do personagem Alma-Grande e da narrativa, expressa em sua plenitude os movimentos mecânicos da sociedade. A narrativa se inicia retratando uma sociedade que vive em um mecanismo religioso, aceitando aquilo que lhe é imposto, sem questionar nada: “_ Quem é Deus? – É um ser todo-poderoso, criador do Céu e da Terra.” (p. 13). Esse mesmo mecanismo é refletido nas ações praticadas pelo Alma-Grande, é como se ele fosse uma máquina que segue uma ordem:

⁷⁴ A partir dessa citação as referências sobre o conto terão apenas a página.



O seu papel não era olhar, era ir inteiro com as mãos ao pescoço, com o joelho a arca do peito, e retirar-se uns minutos depois, como um instrumento que tivesse cumprido correctamente a sua função. (p. 16).

Apesar dos movimentos praticados pelo Alma-Grande serem mecanizados, ele acreditava que a sua função o significava, pois abreviar a vida dos já condenados, trazia para ele um estado de paz, talvez por achar que estava fazendo o bem para alguém, aliviando o sofrimento e a dor do enfermo. Percebemos isso quando ao ver a paz no rosto do morto, o Alma Grande também sentia essa paz transposta para o próprio rosto, com uma sensação de dever cumprido, conforme disposto no excerto abaixo:

Entrava, atravessava impávido e silencioso a multidão que há três dias, na sala, esperava impaciente o último alento do agonizante, metia-se pelo quarto dentro, fechava a porta, e pouco depois saía com uma paz no rosto pelo menos igual a que tinha deixado ao morto. (p. 14).

No espaço de julgar as ações cometidas pelo Alma-Grande a sociedade e a religião se mostram contraditórias, a sociedade se contrapõe entre o terror, em saber que ele era um abafador-assassino, e a gratidão, em saber que não iria mas ter trabalho com o doente, no outro lado a igreja se divide entre o “certo” e o “errado”, prega que só Deus tem o poder de tirar a vida de alguém, embora o próprio padre, representante de Deus na comunidade, seja quem convence Lia, mulher de um enfermo, a contratar o Alma-Grande para colocar fim ao sofrimento do marido. Vejamos o trecho:

A Lia, a princípio, reagiu quanto pode. Mas a perspectiva do padre João a entrar-lhe pela casa dentro venceu-a. Mal rompeu a manhã, com uma voz que fez medo ao filho, mandou-o chamar o abafador. (p.15).

Ainda na perspectiva da contradição religiosa, observamos que no conto o personagem Alma-Grande tinha um papel de “servo de Moisés”, segundo as tradições religiosas os servos, discípulos da Divindade tinham como dever visitar os doentes para levar-lhes a vida, no sentido de fortificá-los; o Alma-Grande cumpria com esse seu dever de visitar os doentes em fase terminal, mas com uma diferença, no lugar de levar a vida ele levava a morte:

[...] Bem que se extremara nele o assassino, o animal que bebia a grossos tragos o fio de vida que encontrava no caminho! Bem que se lhe avivara na consciência a certeza de que era **matar** a razão do seu destino. (p.17) (grifos nossos).

III - O Triângulo (Des) amoroso

Observamos no conto que o Alma-Grande sempre cumpria o seu dever de dar o alívio aos doentes, sempre de mãos abertas caia sobre o doente e lhe tirava o último suspiro de vida, como se fosse uma máquina, mas assim como uma máquina é limitada, o homem também é limitado, e as vezes falha, e o Alma-Grande falhou, na presença de um dos seus condenados, Isaac. E a partir do momento que a personagem comete essa falha fica nítido na narrativa que Alma Grande sentia prazer naquilo que fazia, de alguma maneira, provocar a morte lhe dava uma espécie de grandeza. Isso pode ser nitidamente percebido quando após falhar ao tentar provocar a morte de Isaac ele sai frustrado: “Atravessou a sala cabisbaixo, longe da majestade trágica das outras. Deixava atrás de si a vida, e a vida não lhe dava grandeza” (p.18).



Isaac, casado com Lia e pai do Abel, fazia quinze dias que estava doente e tinha sido desenganado pelo médico, e foi nessa ocasião que o Tio Alma-Grande foi chamado para realizar a sua tarefa, e é na presença de Isaac e de seu filho, Abel, que o Alma-Grande falha, o lamento de desespero de Isaac tentando sobreviver, funciona como um despertador, fazendo com que o Alma-Grande enxergasse pela primeira vez o que ele praticava. Ou seja, o estado de desespero do homem que via a morte através das mãos do Alma Grande, fez com que este entrasse em um novo estágio, um estágio de lucidez, como se vê no trecho a seguir:

Um pano escuro que até ali vendara o olhos do Alma-Grande queria rasgar-se de cima a baixo. E o abafador, paralisado entre as trevas do hábito e a luz que rompia, lembrava uma torrente subitamente sem destino. (p. 17).

O personagem pela primeira vez enxergara o que fazia e também era a primeira vez que não conseguia executar com êxito seu ofício. E como é comum, a sociedade, depois de algum tempo não lembrava mais de nada, de nenhuma daquelas mortes que por algum tempo foram provocadas na vila. No entanto, a família de Isaac nunca esqueceu o ocorrido, e a imagem negra do passado ficou marcada nas vidas de Alma Grande, Isaac e Abel, formando um tenso triângulo, em um espaço onde caberia apenas dois:

E nada tinha sido realmente para toada a gente da terra, menos para ele, para o pequeno e para o Alma-Grande [...] Só os três sabiam, de maneiras diversas, que o drama fora mais negro e profundo. O Isaac vira as garras da morte ao natural, o Alma-Grande olhava pela primeira vez a escuridão do seu poço, o garoto, esse, pressentira coisas que não podia clarificar ainda no pensamento. (p.18)

A partir desse ponto da narrativa, podemos observar três personagens diferentes com pensamentos e sentimentos diferentes, são eles: Isaac, agora curado e sentindo-se humilhado por ter sido submetido às garras do Alma Grande, com isso nutrindo um sentimento de vingança; o Alma-Grande sentindo-se aniquilado e com uma agonia e um grande medo interior. Ou seja, os papéis se invertem, antes Alma Grande era o provocador do medo, agora, ele sentia medo; e por fim o personagem Abel, o filho de Isaac, se interrogava na dúvida e na curiosidade, tentando compreender o que se passou:

O Isaac, cada vez mais dorido, olhava, olhava, e via a vingança; o Alma-Grande, cada vez mais culpado, olhava, olhava, e via o medo; o pequeno, inocente, via apenas a angústia de não entender.”(p.19),

Percebemos, portanto, que há em comum entre essas personagens uma espécie de revolta em um clima de tragicidade e solidão. Imbuídos de sentimentos confusos e perturbadores, essas personagens se afastaram de seu meio social, por não conseguir mais ser sociável ou com a intenção de tentar esquecer ou resolver o problema que os afligiam.

IV - O Desfecho Contraditório

A narrativa em estudo está totalmente inserida em um ambiente religioso, a começar pelos nomes dos personagens que são: Isaac, Abel, Lia e João. Essas figuras cultivam os moldes bíblicos e sagrados, e se dividem entre o divino e o social, levando-os a comportamentos ambíguos, característicos dos homens. O conto de Torga, o tempo inteiro mostra o homem como verdadeiramente ele é, isto é, limitado, finito e na maioria das vezes condicionado.

O personagem Isaac, a princípio, fiel à sua religião, que pregava o bem, a pureza a simplicidade e o amor ao próximo, é condicionado pelo meio em que se encontra, ou seja, de



religioso passa, a partir do momento que vê a morte materializada em sua frente a sentir uma grande raiva e um forte sentimento de vingança. Tais anseios, natural em todo ser humano, o corrompe e o leva a ir contra seus princípios religiosos. A partir do momento em que Isaac pratica a vingança contra seu alvo, ele rompe com o triângulo problemático da narrativa e volta a ter um sentimento, paradoxalmente, de “paz”. Vamos ao excerto:

Possantes, inexoráveis, as tenazes iam apertando sempre. E, com mais um estertor apenas, estavam em paz os três. O Isaac tinha a sua vingança, o Alma-Grande já não sentia medo, e a criança compreendera, afinal.” (p.20).

A ironia na narrativa é evidente, a partir do momento em que O Alma grande falha e o personagem Isaac condena a ação desse, ao atenuar o sofrimento daqueles que possuem algum tipo de doença incurável. E a ironia continua quando um dos mandamentos da “lei” de Deus – não matarás - aparece antes de Isaac executar o seu alvo, Alma Grande. A citação moralizante feita através do mandamento contrário à morte, a não ser pelas mãos de Deus, dá o tom final ao conto: “ – Não matarás.../ Assim era o Evangelho. Fora dele, numa lei diferente, a moral tinha outros caminhos, como o próprio Alma grande sabia”.

A partir de então tudo se invertem e Isaac finalmente comete sua vingança:

O Isaac, porém, olhava o Alma-Grande com os mesmos olhos implacáveis que lhe vira nas horas de agonia.

- Não....Não....

Mas Isaac era mais novo e o mais forte. E, quando o Alma-Grande foi a dar conta, estrecuchava no chão, de costas, com o pescoço apertado nas mãos do outro, e com a tábua do coração sob o peso infinito de um joelho. (p.19)

Violando a lei religiosa e a moral, Isaac mata o Alma-Grande. Assim o triângulo se desfaz. O personagem Isaac, busca o certo, ou seja, impedir a eutanásia (condenada pelos seus princípios religiosos) cometendo um crime; seu filho Abel, olhando tudo de longe, por estar sempre acompanhando as atitudes do pai, é forçado a entender a sociedade em que está inserido, que prega dogmas, mas age de acordo com conveniências e vontades particulares. As personagens do conto “O Alma-Grande” se afogam, por mergulharem em comportamentos sociais contraditórios.

Considerações Finais

O caráter humanista do conto “O Alma-Grande” de Miguel Torga, se revela como um apelo a favor da vida e da ética, exprimindo o lado trágico da humanidade, mostrando as expressões violentas da alma humana. Em um plano psicológico, o conto retrata uma sociedade confusa, que não distingue o certo e o errado, se é que existe este certo e errado a ser seguido.

Questões sociais são discutidas no conto em análise, em que podemos ver desde crítica a atos de conveniência praticados por seguidores religiosos, a questões polêmicas como a eutanásia - prática pela qual se abrevia a vida de um enfermo incurável -, ação bastante criticada pela sociedade portuguesa e principalmente pela religião, que afirma que nenhum homem tem direito de violar a vida humana. O personagem Isaac, contraditoriamente aparece no conto para “salvar” a sociedade de um assassino, com um ato de mesmo teor. E por fim Abel, uma criança, perturbada com as contradições sociais e seus certos e errados.

É importante salientar que a obra de Miguel Torga, embora toque em temas atuais e polêmicos concernentes à sociedade portuguesa, quiçá a sociedade em geral, não deixa de ser um texto literário de alto valor estético, percebidos na ironia mostrada a todo o momento em sua narrativa.



Referências

- GANCHO, C. V. **Como analisar narrativas.** São Paulo: Ática, 2003.
- MOISÉS, M. **A literatura portuguesa.** São Paulo: Cutriz, 1994.
- SILVA, M.C. **Critica Sociológica.** In: Teoria Literária, Abordagens Históricas e Tendências Contemporâneas (Org.). Maringá: Eduem, 2003.
- TORGA, M. O Alma-Grande. In: Novos Contos da Montanha. Lisboa: Booke, 2007.
- http://www.netprof.pt/netprof/servlet/getDocumento?id_versao=17451In,
http://pt.wikipedia.org/wiki/miguel_torga#tradu.C3.A7.C3.B5es
- <http://pt.wikipedia.org/wiki/Eutan%C3%A1sia> acessado em 21/07/2008

**“O LÚDICO, O JOGO E A BRINCADEIRA NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS E NAS APRENDIZAGENS SOCIAIS, CORPORAIS E MATEMÁTICAS.”**

Raimunda Ercília Fernandes Freitas de MELO

Virgínia Pinheiro BORGES

Priscila Gomes PEREIRA

Faculdade Mauricio de Nassau

Justificativa

Independente da idade ou da realidade social, as crianças possuem um encanto que é mais do que natural pelo brincar, é essencial à sua fase enquanto criança.

Diante disso, pedagogos, psicólogos e estudiosos, foram convencendo-se cada vez mais da importância das brincadeiras, pois enquanto brinca, a criança amplia sua capacidade corporal, sua consciência do outro, a percepção de si mesma como um ser social, a percepção do espaço que a cerca e de como pode explorá-lo de uma maneira integral e harmoniosa, pois a criança evolui com o jogo, e o jogo da criança vai evoluindo paralelamente ao seu desenvolvimento, ou seja, integrado ao seu desenvolvimento.

Apesar dos diversos tipos de transformações e avanços tecnológicos ocorridos na nossa sociedade, e consequentemente na redução do espaço garantido ao brincar, os jogos e os brinquedos ainda fazem parte da vida das crianças, pois elas vivem num mundo de fantasia, de encantamento, de alegria, de sonhos, onde realidade e faz-de-conta se confundem (Kishimoto, 1999).

Visto que o ensino – aprendizagem pauta-se na capacidade de crescimento humano através de processos de construção de conhecimento, e diante da necessidade de proporcionar oportunidade de atividades que envolvam o lúdico de forma interdisciplinar, fica possível observar que os jogos e as brincadeiras com bola, como boliche, por exemplo, contribuem para o desenvolvimento de competências pessoais nos alunos, entre elas as corporais, espaciais, e o aprendizado de noções e conceitos matemáticos.

Esse reconhecimento, portanto, torna a prática do boliche uma poderosa aliada no processo de aprendizagem da criança ao longo de sua escolaridade, passando a ser encarado assim, como um instrumento pedagógico, um objeto de trabalho que se bem trabalhado por aqueles que conduzem o caminhar da criança rumo ao seu desenvolvimento, pode, realmente, ser um elemento facilitador da aprendizagem.

Objetivo geral

Apresentar através de uma visão multidisciplinar a importância do jogo na construção de conhecimentos corporais, matemáticos e sociais pelas crianças, reconhecendo assim as contribuições das atividades físicas relacionadas aos movimentos corporais presente em todo ato do brincar, aliado ao ensino da matemática dentro de um contexto lúdico – educativo capaz de permitir divertimento, prazer e conhecimentos mais dinâmicos, ao passo que contribuirá também com a formação de valores através das regras impostas pelo jogo.

Objetivos específicos

Estimular a construção do número de modo diferente do convencional;

Estimular à construção de sistemas de registros de quantidades (grandeza);



- Estimular à percepção de noções de espaço, tempo, força, direção e sentido exigidos pelo boliche;
- Estimular o desenvolvimento da atenção e da disciplina que são necessários nesse ato de jogar/brincar;
- Estimular a construção de valores através do respeito às regras impostas pelo jogo.

Procedimentos metodológicos

Partindo da concepção de que o conhecimento é uma ação permanente e criadora, o trabalho em campo ganha assim novo significado a partir do momento em que possibilita ao pesquisador estabelecer contato direto com os objetos e as situações investigadas.

Sendo assim, utilizamos para este estudo atividades em grupo que nos possibilitaram a pesquisa bibliográfica, a pesquisa virtual, o estudo teórico a cerca do assunto, a confecção de materiais que foram utilizados como instrumentos de pesquisa a partir de objetos recicláveis, e a própria pesquisa em campo que nos proporcionou a observação direta do objeto de estudo e dos dados necessariamente coletados.

Utilizamos ainda a entrevista dirigida, já que através da mesma tornou-se possível apropriar-se de informações ricas em termos de conhecimentos a cerca de ações realizadas por profissionais da educação.

Neste sentido, o trabalho realizado pelo grupo favoreceu também a análise e a interpretação das informações, a reflexão sobre os resultados obtidos, bem como a elaboração de um relatório que contempla todo o caminho percorrido durante o estudo, e resultados de dados coletados para possíveis apresentações.

Relatório investigativo

O respectivo trabalho é o resultado de um projeto de investigação intitulado de: "O lúdico, o jogo e a brincadeira na formação das crianças e nas aprendizagens sociais, corporais e matemáticas", onde o mesmo centrou-se no subtema jogo/brincadeira denominado boliche, para assim atender às exigências das disciplinas: A criança de zero a seis anos: formação pessoal e social, Expressão Corporal e Movimento na Educação Infantil e Matemática na Educação Infantil.

A instituição contemplada para a pesquisa foi a Escola Freinet, situada na Rua Hermes da Fonseca, 1500 – Tirol.

Escolhemos esta escola porque já havíamos feito um trabalho anterior a este na mesma em uma das disciplinas exigidas pelo curso, e pelo fato também de duas componentes do grupo trabalharem na instituição referida, o que nos viabilizou ainda mais a entrada.

O primeiro passo para a elaboração do trabalho foi dado pelas próprias orientadoras das disciplinas anteriormente destacadas, a partir da definição dos grupos de estudos. Visto que o nosso grupo foi contemplado com a brincadeira de bola denominada boliche, partimos então em busca de informações que embasassem o nosso projeto e nos garantisse respaldo no momento das discussões das idéias.

Sendo assim, o grupo elegeu como primeira atividade a leitura individual e integral de todo o material coletado para a pesquisa, para assim podermos discutir e considerar as idéias mais importantes, e para podermos também definir o material que teríamos que elaborar como instrumento de pesquisa. Feitas as discussões e apresentadas as propostas, definimos que iríamos utilizar garrafas descartáveis de dois tipos (2 L e 330 ml) para confeccionarmos assim dois tipos de boliche, um pequeno e outro grande, além de termos dado também ênfase a questão da utilização de materiais reaproveitáveis, ou seja, recicláveis no nosso projeto, a partir de uma



consciência mais ecológica que o grupo teve a oportunidade de criar através de um projeto similar a este realizado em uma das disciplinas anteriores.

Foi possível compreender que o jogo é um meio extraordinário para a formação da identidade e a diferenciação pessoal, pois tantos os meninos quanto às meninas tem a oportunidade de expressar através dos seus jogos grande parte dos usos e das relações sociais que conhecem. E é por esse mesmo jogo que as crianças têm a oportunidade de explorar os objetos que as cercam, melhorar suas agilidades físicas e experimentar seus sentidos, além de poderem desenvolver melhor seus pensamentos quando o jogo estiver aliado ao ensino de alguma área do conhecimento, como a matemática por exemplo, pelo fato de existirem possibilidades das crianças desenvolverem dentro de um contexto lúdico – educativo, noções matemáticas que serão de grande importância em toda a sua vida escolar e cotidiana.

Reconhecendo assim a importância do brincar/jogar no desenvolvimento físico - mental-social da criança, fomos orientadas a entrevistar uma profissional da educação infantil para assim averiguarmos seu pensamento a respeito da utilização dos jogos e do brincar como recursos pedagógicos.

Primeiramente perguntamos à professora responsável pela turma do período IV e V, se ela costuma trabalhar brincadeiras e jogos na sala de aula em que ensina, e o porquê de se trabalhar com esse recurso. Ela respondeu que sim, através de brincadeiras como o brinquedo cantado, onde é o momento em que as crianças cantam cantigas populares; jogos de encaixe e montar, quebra-cabeças, brincadeira com bolas, corda e etc. Proporcionadas por se acreditar que as mesmas desenvolvem o raciocínio, além de vários outros fatores como a interação, atenção e a motricidade. Ela ainda respondeu que os alunos gostam bastante das brincadeiras, pois a brincadeira e o jogo fazem parte da vida deles, já que é nítida a sua importância, visto que a criança vive a brincadeira, para elas a vida é uma brincadeira realizada nas atividades cotidianas, pois elas brincam quando tomam banho, ao se locomover etc.

“Brincar é tão importante e sério para a criança como trabalhar é para o adulto. Isso explica por que encontramos tanta dedicação da criança em relação brincar. Brincando ela imita gestos e atitudes do mundo adulto, descobre o mundo, vivencia leis, regras, experimenta sensações” (Smole, Diniz e Cândido, p.13, 2000).

Quando questionada a cerca da importância de se contemplar as atividades corporais em sala de aula, ela respondeu que é importante sim, pois o mesmo proporciona o conhecimento do corpo do próprio aluno e o do colega, além de se poder usar o próprio corpo no ensino de várias noções espaciais. E que o registro é importante, pois através dele tudo fica simbolizado, desde as conversas e as interações realizadas, os desejos e as experiências adquiridas através da brincadeira.

Ela ainda nos relatou que não costuma jogar boliche com os seus alunos e que as habilidades mais trabalhadas são a força, a velocidade, a lateralidade, a quantificação, noção de número, numeral e espaço.

Após termos realizado a entrevista e termos terminado de confeccionar os materiais, partimos então para a pesquisa em campo, onde lá tivemos a oportunidade de confrontar a teoria com a prática, e ampliarmos assim o nosso leque de conhecimentos.

Fomos à escola Freinet no dia 5 de Maio de 2008 para fazermos à aplicação da atividade numa turma de nível IV e V composta por onze alunos, sendo estes sete meninos e quatro meninas que têm como mediadora a professora Tanilde.

Assim quando chegamos, esperamos a professora realizar uma atividade que já estava programada, daí fomos esperá-las no pátio da escola, um local não muito espaçoso, mas arejado o suficiente para deixar as crianças à vontade. As crianças não foram informadas com antecedência sobre a nossa visita, somente no dia elas foram informadas que as sete componentes do grupo eram professoras que iriam fazer uma atividade com elas.



Quando elas chegaram ao pátio pedimos para fazerem uma roda para que pudéssemos conversar um pouco. Fizemos uma breve apresentação dos componentes do grupo, e pedimos aos dez alunos que estavam presentes naquele dia para que eles também se apresentassem. Para nossa surpresa, não houve nenhuma rejeição inicial, todos se apresentaram demonstrando entusiasmo, sendo, é claro, que alguns demonstravam mais pelo fato de serem mais falantes e agitados.

Após as apresentações iniciamos as problematizações, perguntando se eles sabiam o que era Boliche, apenas André, Cauê, Elierton, Luís e Mateus disseram que sabiam o que era. Daí perguntamos se eles já haviam jogado alguma vez, apenas Luís falou que sim, mas no gamestation, e todas as meninas, Raíssa, Beatriz, Maria Júlia e Ana Beatriz, disseram que nunca haviam jogado. Perguntamos também se eles já haviam visto alguma pessoa jogar o Boliche, Cauê, André, Mateus e Luís disseram que sim, mas Rafael demonstrou bastante timidez não respondendo a nenhuma questão. Quando perguntamos se eles sabiam como se jogava o boliche, apenas os meninos disseram que tinha que derrubar negócios com uma bola. Verificadas algumas questões, e feito um diagnóstico inicial da turma, apresentamos a eles as garrafas que eles utilizariam no jogo, junto com as bolinhas que também seriam utilizadas, e deixamo-los um pouco à vontade para conhecerem o material da atividade.

Entusiasmadas, elas foram rapidamente de encontro ao material, o que nos assustou um pouco, pois pensamos que elas iriam acabar danificando as garrafinhas, mas após um pedido de calma elas ficaram mais calmas. Pedimos então que elas se acomodassem de novo no chão para que assim pudéssemos mostrar o material a elas. Aproveitamos esse momento para trabalharmos noções de comparação, classificação e ordenação através das próprias garrafinhas que lá estavam presentes, onde contamos uma a uma junto com as crianças, perguntamos se possuíam o mesmo tamanho, peso e quais as cores que enfeitavam cada uma.

Logo após a apresentação do material, fomos explicar delicadamente as regras do jogo para as crianças que se comportaram muito bem no momento da explicação. Informamos que cada uma teria uma chance de jogar em cada rodada, e que após jogar a bolinha elas iriam contar junto com uma das componentes do grupo as suas garrafas derrubadas e depois escrever com a ajuda de outra componente, a quantidade de garrafas derrubadas ao lado do seu nome que já havia sido escrito previamente em um cartaz. Explicamos também que caso algum deles não cumprisse as regras, a penalidade seria passar a sua jogada.

As regras eram:

Cada jogador tem direito a cinco jogadas;
O grupo determina quem jogará primeiro;
A bola terá que ser apenas rolada pelo chão, em direção às garrafas a fim de derrubá-las;
O jogador deverá derrubar o máximo de garrafas que puder em cada jogada;
A quantidade de garrafas que derrubar em cada jogada terá que ser registrado ao lado do seu respectivo nome;
O jogador que descumprir alguma regra perderá uma das suas chances de jogar.

Começada a atividade, utilizamos primeiro as garrafas pequenas do Boliche, que foram utilizadas em quatro partidas individuais. Como Mateus era o primeiro da fila, ficou estabelecido que ele seria o primeiro a jogar. Mateus conseguiu derrubar apenas uma garrafinha, mas todo o aplaudiu e o parabenizou, fato esse que empolgou os demais. Depois veio o André que conseguiu derrubar as dez, o Elierton seis, o Rafael sete, o Luís uma, a Rayssa nenhuma. Nesse momento uma das componentes do grupo disse: "Que peninha, mas não se preocupe que você terá mais



chances para jogar e acertar depois que seus outros coleguinhas jogarem e chegar sua vez". E o engraçado foi que a frase foi reproduzida por eles todas às vezes que algum deles não conseguia derrubar nenhuma, daí todos diziam sem ensaios e sem tom irônico: "Ah, que peninha"! Frase essa que se repetiu na vez de Ana Beatriz e Maria Júlia, que de início não se entrusteceram por saberem que teriam mais oportunidades depois.

Assim que elas conseguiam derrubar as garrafas, elas eram chamadas por uma das componentes do grupo para contabilizarem seus pontos, e logo após iam registrá-los em cartaz que possuía seus nomes e os espaços para cada rodada.

Foi possível perceber que a partir da segunda rodada o nível de acerto começou a cair, principalmente por parte das meninas, em especial por Ana Beatriz que estava começando negar-se a jogar na sua vez, pois a mesma não conseguia derrubar as garrafas, fato que nos entristecia a ponto de querermos dar outra chance a ela, no entanto, nós também deveríamos cumprir as regras que foram claramente explicitadas antes de começar o jogo.

Percebemos também que a professora estava um pouco apressada, pois estava se aproximando o horário do lanche deles e eles ainda iam para a terceira rodada, fato esse que também nos fez apressar um pouco o jogo, fazendo com que enquanto um estivesse registrando seus pontos, o outro já estivesse jogando. Não foi muito legal termos que fazer isso, pois de certa forma apressamos o jogo, mas a instituição possui horários que devem ser cumpridos, e nós, é claro, teríamos que respeitá-los.

Foi possível perceber que já na terceira rodada eles já não estavam tão animados quanto antes, então decidimos fazer um teste, deixando a quinta e última rodada para eles jogarem em equipe, até porque a brincadeira com bola permite essas variações, como brincar sozinho ou em equipe, além da participação ativa que exige responsabilidade. Terminada a quarta rodada, informamos que deveriam ser formados dois grupos, e que cada grupo deveria ter um líder, daí Cauê, Luís, Mateus, André e Elierton queriam ser líderes, ficamos sem saber agir muito bem nesse momento, daí a professora que já estava um pouco apressada devido à hora do lanche, acabou de certa forma nos ajudando nomeando a Cauê e Luís como líderes de cada grupo. Assim decidimos que eles iriam escolher os coleguinhas para formar seus grupos, daí perguntamos quem iria começar, os dois queriam daí a professora disse que seria Cauê porque seu nome começava com a letra "C" e vinha antes da letra "L" no alfabeto. Então Cauê começou escolhendo Rafael para seu grupo e Luís escolheu Maria Júlia, onde um após o outro escolhia um integrante para seus grupos, sendo assim Cauê acabou escolhendo Rafael, Mateus, Elierton e Beatriz, e Luís acabou escolhendo também Maria Júlia, Ana beatriz, Rayssa e André para seus grupos. Foi possível perceber que os líderes evitaram de início chamar as crianças que haviam conseguido derrubar poucas garrafas, e isso ficou bem visível nas escolhas de Cauê, onde o mesmo só chamou a Beatriz porque ela ficou como a última a ser escolhida.

Na partida em grupo cada um possuía uma vez para jogar, no grupo do Cauê, os cinco conseguiram derrubar garrafas, já no grupo do Luís, só a Rayssa conseguiu, daí decidimos não revelar o grupo ganhador, pois percebemos que alguns ficavam bem tristinhos por não terem conseguido derrubar garrafas como a Ana Beatriz, e até porque a hora do lanche já havia passado há alguns minutos e eles precisavam lanchar.

Após o término do jogo esperamos eles lancharem e voltarem para a sala para irem fazer uma atividade dada pela professora, e para que assim pudéssemos conversar com eles. Passados alguns minutos voltamos a nos encontrar com eles dentro da sala deles em um local que possui um tapete que já é próprio para o momento da roda de conversas. Voltamos a fazer um círculo e perguntamos se eles gostaram da brincadeira, todos disseram que sim, exceto Ana Beatriz que encheu os olhinhos de lágrimas por ter acertado somente uma vez, daí falamos para ela que aquilo era apenas uma brincadeira, que não precisava ficar tristinha porque ela teria outras chances para brincar e derrubar garrafas. Daí quando perguntamos se elas gostaram mais de jogar em grupo ou sozinhas, ela abriu um sorrisão e disse que em grupo, ela e a maioria, apenas



Rayssa e Rafael disseram que gostaram mais sozinhos. Perguntamos se eles haviam gostado de brincar mais com as garrafas grandes ou as pequenas, daí a resposta saiu dividida. Mas o mais interessante foi quando perguntamos o segredo do Boliche, qual era o segredo para derrubar mais garrafas, pois o Cauê demonstrou ter compreendido melhor a brincadeira ao dizer que era preciso mirar, olhar bem para as garrafas e jogar a bola com força, daí todos os outros concordaram com ele.

Decidimos não contabilizar os pontos com eles, pois já não tínhamos tanto tempo e porque temíamos que as outras crianças voltassem a ficar tristinhas como a Ana Beatriz que já havia voltado a abrir o sorriso para os amigos, e até porque nós não havíamos percebido em nenhum momento que eles haviam demonstrado interesse em ganhar do outro, em acertar mais que o outro, em exibir seus pontos, por isso ficamos com receio de quebrar esse clima de harmonia indicando possíveis “ganhadores” e “perdedores”.

Após a conversa final, nós dissemos que eles iriam fazer um registro da brincadeira, todos compreenderam muito bem a mensagem e entusiasmaram-se para desenhar. Em todas as produções foi possível perceber que todos desenharam as garrafas e as bolas, alguns desenharam-se juntos com coleguinhas, principalmente aqueles que estavam no seu grupo, e alguns até desenharam algumas de nós.

Após o registro da brincadeira, a professora nos entregou uma ficha que continha o nome deles, eram fichas individuais que nós entregamos a cada uma para que eles copiassem na folha dos seus desenhos os seus respectivos nomes. A mesma nos informou que alguns necessitariam de ajuda para registrar seus nomes e que outros já sabiam. Depois de registrados os nomes, perguntamos a cada um o que eles desenharam, pois havia para nós alguns desenhos um pouco difíceis de compreender e até para entendermos melhor o pensamento deles.

Finalizamos a aplicação da atividade agradecendo à professora pela disponibilidade e as adoráveis crianças que disseram que gostariam que vinhesssem outras vezes brincar com elas.

Foi uma experiência maravilhosa ter trabalhado esse subtema com essa faixa etária, porque melhor do que estudar a teoria é ir para prática, porque é nesse último momento que você irá averiguar as informações, pô-las em prática e confrontá-las. Por isso vê-se a importância de trabalhos como esses que foram propostos a nós para àqueles que estão em processo de graduação e que ainda não atuam na área, pois a experiência enriquece não só os nossos saberes, mas também a prática que iremos fazer.

No entanto, não seria possível concluirmos esse trabalho se não tivéssemos atentados para informações importantíssimas que nos ajudaram a refletir e a construir uma nova visão a cerca do brincar/jogar na educação infantil, e para as outras crianças de níveis mais avançados.

Foi importante considerar que ao desenvolver uma brincadeira com crianças, o professor deve ficar atento às regras da brincadeira, jogo ou dinâmica, proporcionando a elas primeiro o contato com o material a ser explorado para que assim as crianças sintam-se capazes de promover uma atividade com mais confiança/segurança. E uma das primeiras etapas a ser realizada antes mesmo do momento do jogo da brincadeira, deve ser o da conversa com as crianças, onde o professor pode problematizar antes e depois da atividade, para que ele possa enxergar o que a criança sabe o que aprendeu e o que não conseguiu aprender, pois o constante questionar faz com que as crianças pensem e formulem seu pensar, ao mesmo tempo em que garante ao professor a oportunidade de conhecer melhor seus alunos. O mesmo ainda deve atentar para a questão do tempo para realizar uma determinada brincadeira, fazendo assim, se possível uma rotina em torno de três a cinco semanas com o mesmo jogo para que as crianças possam se apropriar das regras. E jamais negar às crianças o momento da brincadeira livre, o brincar pelo brincar, pois as crianças também necessitam desse momento, que se bem organizado pode ser alternado junto com o da brincadeira intencional como recurso pedagógico.

O professor ainda pode deixar claro que é apenas um jogo/brincadeira, onde todos terão chances de ganhar em cada vez que jogar/brincar, mas que exige de todos muita concentração e



respeito às regras e aos colegas, podendo mostrar assim que a organização, cooperação, participação, respeito e concentração devem existir sempre em qualquer situação que por ventura eles venham passar, pois o brincar é mais do que uma atividade lúdica, é um modo diferente de obter informações, respostas e flexibilidade. Na brincadeira a criança imita gestos e atitudes do mundo adulto que lhe ajuda a descobrir o mundo, a vivenciar leis, regras e a experimentar sensações que serão úteis no seu convívio social e no seu crescimento pessoal, pois enquanto brinca, a criança amplia sua capacidade corporal e sua consciência do outro, já que as relações com outro permitem assim que haja um avanço maior na organização do seu pensamento quando comparada a estar sozinha. (Smole, Diniz e Cândido, 2000).

As relações com o outro ainda servirão como canal para o desenvolvimento de noções matemáticas, pois enquanto brinca a criança vai estabelecendo noções espaciais que a faz iniciar uma aprendizagem de conteúdos que são trabalhados em conjunto, e que em nenhum momento deve eximir a exploração corporal, já que o mesmo está presente em todo ato de brincar/jogar, e independente da idade e do nível de aprendizagem da criança, o corpo expressa inteligência que não pode ser descartada, até porque não dá para trabalhar a mente desvinculada do corpo, ambos trabalham em conjunto, e esse mesmo corpo pode servir como porta de entrada para outras reflexões mais elaboradas que envolvam contagens, comparações, medições e representações, que proporcionam a possibilidade de se trabalhar uma matemática dentro de um contexto lúdico – educativo onde o brincar, o ensinar e o aprender ganham um sentido mais dinâmico.

É importante ressaltar também a importância de se registrar as brincadeiras. Até porque o que as crianças aprenderam vai sendo mais percebido através da repetição da brincadeira, e principalmente através do recurso do registro, entre eles o desenho, pois ao ganhar percepção do que elas mesmas produziram, as crianças ganham mais consciência a respeito da brincadeira e das pessoas que com ela participaram, constituindo-se assim em um instrumento avaliativo por parte do professor, e em um mecanismo de reflexão por parte do aluno.

Sendo assim, diante de todo o exposto e diante de todo o nosso processo de estudo, análise e reflexão de todos os dados, concluímos parabenizando as idealizadoras desse projeto de investigação que nos fez não só investigar e explorar as contribuições do Boliche, mas de tantas outras brincadeiras e jogos que a cada dia são negados e excluídos da rotina de crianças que se vêm sem espaço para brincar, para se divertir, para conhecer, interagir, se locomover, ou seja, se desenvolver.

Por conseguinte, acreditamos que a brincadeira antes de tudo deve ser resgatada dentro da própria instituição escolar, pelos próprios mediadores do processo ensinar – aprender, para que a mesma não seja significativa somente para as crianças que por direito irão usufruir de algo que faz parte de sua fase, mas para a prática daqueles que conduzem o caminhar da criança rumo ao seu desenvolvimento.

Referências

GOOGLE. **Boliche**. Disponível em: <<http://www.centrodereferenciaeducacional.com.br>> Acesso em 20 de Março de 2008.

KISHIMOTO, Tizuca Mochida. **O jogo e a educação infantil**. Pioneira.

_____. **Jogos Infantis**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

SMOLE, Kátia Stocco, DINIZ, Maria Inez e CÂNDIDO, Patrícia. **Coleção matemática de 0 a 6 anos**: brincadeiras infantis nas aulas de matemática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000 (v.1).



CONTAÇÃO E RECONTÃO DE HISTÓRIAS NAS ATIVIDADES DE LEITURA: ESTRATÉGIAS VIVENCIADAS NO PROJETO “BALE”

Raimunda Queiroz RÊGO

Bolsista do BNB - BALE/CAMEAM/UERN

Maria Lúcia Pessoa SAMPAIO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

É objetivo desse trabalho, discutir a mediação da leitura, através das práticas de contação/reconto de histórias, considerando as experiências vivenciadas no Projeto de Extensão – Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas (BALE): ação conjunta entre o BNB, o GEPPE e a comunidade pauferrense. O referido projeto encontra-se em andamento no Departamento de Educação/CAMEAM/UERN vinculado ao GEPPE, financiado pelo Banco do Nordeste do Brasil em sua 1^a e 2^a edição, sendo no momento um dos finalistas do Prêmio Viva Leitura/2008.

Para o estudo, aqui, realizado acerca das práticas de leitura vivenciadas no BALE, ancoramo-nos em Martins (1994), PCNs (1997), Sampaio; Mascarenhas (2007), Villardi (1999), Jouve (2002), Vygotsky, (1996), Garcia, (2007) dentre outros. Além disso, adotamos como objeto de análise as práticas de contação e o reconto de histórias, cujas estratégias são desenvolvidas pelos monitores juntamente com as crianças nas atividades de leitura do Projeto BALE.

O trabalho constará de duas partes, na primeira, faremos uma discussão teórica sobre a mediação da leitura através das práticas de contação e reconto de histórias. Em seguida, discutiremos as referidas estratégias, enfocando nossa experiência vivenciada no Projeto BALE. E, para concluir, teceremos algumas considerações acerca da temática discutida e da relevância desse projeto para o município de Pau dos Ferros/RN e, mais especificamente, para as comunidades carentes, nas quais o projeto vêm atuando.

1. A mediação da leitura nas práticas de contação/reconto de histórias

Toda prática educativa requer uma mediação do conhecimento, onde uma pessoa mais experiente ajuda a outra menos experiente a construir o saber num clima de interação, colaboração, afetividade e troca de saberes (VYGOTSKY, 1996). É nesta perspectiva que as atividades de leitura devem ser desenvolvidas, uma vez que a aprendizagem da leitura também acontece neste clima de interação entre leitor-texto-contexto na busca da construção do significado do texto. E neste sentido Garcia (2007, p. 18) afirma que,

[...] a leitura é plena de sociabilidade, das tramas do tecido social em que ocorre. Por essa razão, uma leitura será sempre um processo de produção de sentidos na construção do real, que envolve o sujeito leitor, o texto, as práticas e experiências anteriores de leitura e o contexto do exercício.

A leitura é uma atividade complexa que se desenvolve nas pessoas de forma natural, sem exigir o conhecimento da língua, pois a leitura consiste basicamente em dar sentido a tudo que nos envolve. Por isso, ela é uma atividade abrangente que envolve “todo um sistema de relações interpessoais e entre as várias áreas do conhecimento e da expressão do homem e das circunstâncias de vida” (MARTINS, 1994, p. 12).

Quanto à mediação da leitura, esta acontece através da interação entre leitores mais experientes (adultos) e leitores menos experientes (crianças) que buscam mediante o diálogo, realizar inferências e a troca de saberes numa perspectiva de construírem sentidos para o texto a



partir de suas experiências. Assim, no ato de ler “[...] cada leitor [...] traz consigo sua experiência, sua cultura e os valores de sua época” (JOUVE, 2002, p. 24) a fim de compreender o texto e, consequentemente, internalizar conhecimentos.

Essa interação entre os leitores mais experientes e menos experientes com o texto é articulada pela linguagem que exerce uma função muito importante na vida dos sujeitos, pois ela permite a comunicação entre os indivíduos, a troca de informações e de experiências, estabelecendo “relações interpessoais anteriormente inexistentes” (PCNs, 1997, p. 24) e possibilitando, assim, o desenvolvimento psicológico, cognitivo e afetivo dos sujeitos.

A linguagem é o elemento articulador desse triângulo, pois é no diálogo que o sujeito organiza sua experiência, orienta sua ação e constrói seu pensamento. Quanto mais ricas e intensas forem essas interações, mais ampla e profunda será a consciência dos sujeitos (MADI, 2007, p. 47).

Desse enunciado pudemos entender que a linguagem verbal desempenha a função de comunicar idéias e possibilitar relações interpessoais entre os sujeitos sociais. Assim, no processo de mediação da leitura a linguagem merece destaque, uma vez que, por meio dela os leitores conseguem levantar questionamentos, expressar seus pensamentos e opiniões acerca do texto e, sobretudo, adquirir conhecimentos na relação com pessoas mais experientes.

A mediação é um processo que parte do social (relações interpessoais) para o individual (relações intrapessoais) e que acontece pela fala, pela expressão e pelo argumento. Nas práticas de leitura essa mediação é exercida por um mediador que realiza a seleção e exposição de livros para as crianças, ajuda a compreender textos mais complexos e a desenvolver o gosto pela leitura na perspectiva de formar leitores. O mediador de leitura é um sujeito que exerce as funções de aproximar os leitores menos experientes dos livros, seduzir e orientar os leitores e compartilhar saberes, mediante a organização de espaços de leitura aconchegantes. Utilizando-se, ainda, de argumentos que os convençam do prazer da leitura e da beleza do texto, instigando o pensamento na busca de outros significados dentro do texto, favorecendo o contato com diversos textos e, especialmente, ajudando os leitores a construir sentidos para o texto a partir de seus entendimentos, por meio de um processo dialógico. Assim, no que se refere à mediação da leitura e a ação do mediador junto aos leitores Garcia (2007, p. 41) ressalta que “[...] o conceito de mediação [...] tem o sentido de um diálogo, de ação de trânsito, de movimento, de inferação [...]. Pressupõe uma ação humana: presença de sujeitos construindo coisas, comportamentos, idéias, significados. Sujeitos no “meio” de outros sujeitos”

A mediação da leitura implica, também, criar estratégias que envolvam ativamente as crianças nas atividades de leitura, onde elas possam desenvolver a criatividade, o pensamento, o censo crítico, a linguagem e estabelecer relações de reciprocidade com os leitores mais experientes e aqueles menos experientes.

Dentre as várias estratégias de leitura, destacamos no BALE: contação e reconto de histórias; teatro de fantoches e dramatizações; rodas de leitura; recital de poesias; leitura em voz alta, leitura silenciosa, leitura individual e etc. Essas estratégias permitem ao mediador aproximar-se e conhecer melhor seus leitores, como também, possibilitam aos leitores conhecer o acervo, explorar melhor os livros e, gradualmente, se constituírem como leitores autônomos.

Sobre as práticas de contação e reconto de histórias no BALE entendemos que estas estratégias desempenham um grande valor educativo na formação de leitores, contribuindo para o desenvolvimento psicológico, intelectual, lingüístico e cognitivo dos sujeitos. Além disso, torna os momentos de leitura dinâmicos e prazerosos, despertando assim, o gosto pela leitura.

A prática de contar histórias esteve sempre presente na vida das pessoas, seja para relatar acontecimentos ou encantar as crianças com os contos de fadas, onde a fantasia é o elemento principal destas histórias. O ser humano é essencialmente um narrador e, essa capacidade foi possível graças ao dom da linguagem, que o homem desenvolveu através dos tempos. Por isso, é



que a contação de história se apresenta como uma estratégia muito importante nas atividades de leitura, uma vez que as histórias ajudam as crianças a mergulharem no mundo da cultura, internalizar conhecimentos e estabelecer uma interação com o contador, o texto e o contexto social, na tentativa de construir sentidos para o texto. Desse modo, o contador de histórias atua como mediador da leitura, buscando aproximar os leitores menos experientes dos livros, incentivar a leitura e facilitar a compreensão do texto. O mediador deve assumir uma postura instigante, formulando provisões e perguntas sobre a obra, promovendo a troca de idéias entre os sujeitos a fim de aproximar os leitores do texto e despertar neles o desejo pela leitura.

Por meio da contação de histórias, as crianças ainda terão a oportunidade de satisfazer suas fantasias e, consequentemente,

[...] descobrir que a escrita que está nos livros é um jogo instigante e a leitura uma fonte inesgotável de prazer e de conhecimento que permite transformar nossa visão do mundo, reavaliar nossos sentimentos e emoções, encontrar respostas para nossos conflitos, conhecer novos mundos sem sair do lugar, viajar no tempo, conhecer culturas e civilizações diferentes das nossas e livros que nos levam a tantos novos livros (DELMANTO, 2007, p. 19-20).

Assim, a leitura não é somente fonte de prazer e emoção, como também, ela viabiliza o acesso ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade, estimula o pensamento crítico nas pessoas e apresenta outras civilizações com suas diferentes culturas. Enfim, a leitura é uma prática carregada de sentidos, onde o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto a partir de suas experiências de vida (PCNs, 1997).

Na contação de histórias as imagens também representam significados para os ouvintes/leitores, especificamente, às crianças que não dominam a linguagem escrita. As ilustrações dos livros atraem a atenção dos leitores infantis, possibilitando uma leitura sensorial (MARTINS, 1994), oferecendo condições para as crianças extraírem sentidos do texto e, sobretudo, manter contato com a língua escrita. Para as crianças essa leitura através dos sentidos revela um prazer singular, pois ativa a imaginação, criatividade, desenvolve a cognição, o senso crítico e desperta a atenção das mesmas para a cultura letrada, instigando-as a questionar, observar e expressar suas compreensões.

Portanto, a leitura de imagens é o ponto de partida para o desenvolvimento da leitura do texto escrito, pois a referida leitura aguça a curiosidade, a percepção e, consequentemente, desperta o interesse da criança em conhecer os sinais gráficos. Assim, no mesmo instante em que as crianças se divertem com as imagens e o seu colorido, elas adquirem também conhecimento da nossa língua.

Com relação ao reconto, este se caracteriza numa atividade de produção oral a partir da história contada, propiciando que as crianças vão reproduzindo e reconstruindo o texto com base nos conhecimentos sobre a obra, a língua e nas experiências vivenciadas no meio social. Assim, a participação das crianças no reconto é importante porque elas estão ampliando o vocabulário e o repertório de leitura, aprimorando a fala e incorporando novos saberes que serão adicionados à sua bagagem cultural. Essa prática, além de contribuir para o desenvolvimento da criatividade, do pensamento e da oralidade, possibilita que as crianças passem, progressivamente, do papel de ouvintes/leitores ao de contadores de histórias, favorecendo assim, a interação entre as mesmas e os demais participantes. Neste contexto, Madi (2007, p. 52) reconhece a importância de se trabalhar a oralidade com as crianças, afirmando que:

É importante criar situações em que a criança tenha que se comunicar oralmente com diferentes objetivos: narrar, conversar, opinar, fazer rir, emocionar, informar, dar instruções etc., pois essas competências são os recursos



fundamentais da expressão e comunicação, base de um bom desempenho futuro em leitura e escrita.

Neste sentido, a prática de narrar histórias oralmente favorece a comunicação entre os sujeitos, bem como o desempenho da leitura, pois conforme as crianças vão recontando a história elas organizam a fala, descrevem a seqüência dos fatos e formulam interpretações adequadas ao texto de modo que os ouvintes compreendam a história. Portanto, essa prática permite que as crianças adquiram novas competências e habilidades, como também possam fazer outra leitura da história a partir de suas compreensões.

Cada mediador/contador tem um jeito específico de contar/narrar uma história, utilizando recursos que tornam a história encantadora. Com as crianças isso não é diferente, pois elas têm a capacidade de fantasiar e imaginar que são típicas da infância e, por isso, se utilizam de recursos como os gestos, a entonação da voz e as figuras de linguagem (onomatopéias) para imitar os personagens e tornar a história emocionante, interessante e, consequentemente, atrair a atenção dos ouvintes/leitores.

Dante de tudo que foi discutido até aqui, concluímos que as práticas de contação/reconto de histórias viabilizam a aproximação das crianças com a literatura, contribuindo assim, para o desenvolvimento infantil em vários aspectos e para a formação de leitores críticos e autônomos, que busquem o livro com o objetivo de estudar, se informar ou simplesmente pelo prazer da leitura. Assim, formar leitores implica numa “[...] prática constante de leitura [...]”, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente [...]” (PCNs, 1997, p. 54). Portanto, é importante o desenvolvimento de políticas educacionais e sociais que estimulem a criação de projetos de incentivo à leitura, como por exemplo, as bibliotecas ambulantes que circulam pelo país, objetivando democratizar o acesso à leitura e formar leitores.

2. Estratégias de leitura vivenciadas no projeto bale

O Projeto Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas (BALE): ação conjunta entre BNB, o GEPPE e a comunidade pauferrense, vem sendo desenvolvido tanto em via pública como no âmbito das escolas públicas de dois bairros da cidade de Pau dos Ferros/RN, distantes dos grandes centros urbanos e reconhecidamente desprovidos de cultura, lazer e entretenimento. Trata-se de um projeto de incentivo à leitura, mediante a criação de um acervo bibliográfico, mediante Edital do Programa BNB de Cultura, edições 2007 e 2008, através do qual foi adquirido o acervo bibliográfico, além de uma monitora que junto à proponente, a coordenadora e alunos voluntários dos diversos Cursos de Graduação dinamizam o acervo durante as visitas semanais aos bairros.

O BALE faz parte do GEPPE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo Ensino-Aprendizagem e está vinculado ao Departamento de Educação do Campus Avançado “Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia” – CAMEAM, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Caracteriza-se como proposta extensionista, aprovado pela Pró-Reitoria de Extensão – PROEX/UERN, que oferece como contrapartida transporte e motorista para transporte dos livros, além de carga horária para as coordenadoras e a proponente.

O projeto se originou em função da necessidade de se incentivar à leitura, para crianças, jovens e adultos, mediante acervo bibliográfico constituído, objetivando viabilizar o acesso ao texto literário; estimular o gosto pela leitura na comunidade dos bairros São Geraldo e Riacho do Meio do município de Pau dos Ferros/RN, considerados dois dentre os mais desprovidos de infra-estrutura básica, bem como de incentivo a cultura e entretenimento; atender e formar leitores, favorecendo-lhes o contato com várias obras literárias e outros gêneros textuais, constituindo-se como ponto de partida para a democratização da leitura.



Nessa perspectiva, as ações do Projeto BALE estão voltadas a consecução dos objetivos previstos no projeto e para alcançá-los adotamos os seguintes procedimentos metodológicos, tais como: a) visitas semanais (alternadas) aos dois bairros selecionados (um por semana); planejamento e avaliação das atividades; b) registro das atividades através de fotografias, filmagens e caderno de assinaturas; c) exposição de livros e revistas no varal em via pública (em frente as escolas selecionadas); d) rodas de leitura; e) contação de histórias pelos monitores e reconto pelas crianças; f) recital de poesias e) dramatizações e apresentações com fantoches, filmes, dentre outros.

Para tanto, utilizamos alguns recursos, como: livros e revistas diversos; projetor de multimídia e *laptop*; caixa de som com microfone; recursos audiovisuais; figurino dos personagens, uniforme para identificação de monitores; cavalete; quadro branco e pincel; fantoches, lona, dentre outros recursos que utilizamos, algumas vezes, advindos da universidade, sendo que na maioria das vezes se constituem recursos próprios da proponente e demais envolvidos.

Com relação à experiência vivenciada no contexto do Projeto BALE, remetemo-nos as práticas de contação e reconto de histórias, cujas estratégias de leitura são desenvolvidas no projeto em articulação com as seguintes atividades: rodas de leitura, dramatizações e teatro de fantoches. Assim, a contação de histórias é realizada pelos monitores através de fantoches, dramatizações ou mesmo dentro das rodas de leitura utilizando-se os próprios livros.

As respectivas atividades são coordenadas pelos monitores que exercem um trabalho significante, no sentido de desenvolver as atividades com vistas a incentivar a leitura do texto literário e motivar as crianças a participarem do reconto, que acontece logo após a contação de história. Agora, falaremos de cada uma das atividades, já mencionadas, descrevendo como elas são desenvolvidas e quais são as contribuições destas para a formação de leitores.

No caso da roda de leitura, cada monitor se reúne com um grupo considerável de crianças e, nesta atividade, o monitor é o mediador entre o texto literário e o ouvinte, uma vez que buscamos por meio da contação de histórias um diálogo com as crianças, realizando assim, a interação social e a troca de saberes com base na obra apresentada, seja na forma de dramatização, teatro de fantoches ou apenas contada respaldando-se na própria obra. Nesta atividade, o(a) monitor(a) conta a história que foi escolhida pelos membros do grupo (roda), buscando fazer as inferências com as crianças e terminando a contação um dos membros do grupo realiza o reconto para os demais integrantes, sob a mediação dos monitores que articula o diálogo entre as crianças. Em outros momentos, a contação é realizada pelas próprias crianças que são eleitas, nas rodas de leitura, como contadoras de histórias. Ao término da contação, as demais crianças fazem o reconto da história com a orientação do(a) monitor(a), buscando ao mesmo tempo extrair sentidos da leitura baseando-se no seu contexto cultural.

É importante ressaltar que as práticas de contação e reconto de histórias, ocorrem tanto nas rodas de leitura quanto para o público em geral (professores e equipe do BALE). Enfim, a contação de histórias, nas suas diversas formas, sejam elas dramatização, apresentação com fantoches e etc., possibilita as crianças buscar o livro espontaneamente e fazer a leitura do texto literário com mais prazer, uma vez que elas gostam de apreciar as histórias que mexem com suas fantasias, emoções e imaginações. Já o reconto, enquanto produção oral fundamenta-se na história contada, as crianças vão ressignificando e reconstruindo o texto com base nos conhecimentos sobre a obra, a língua e nas experiências vivenciadas no meio social. Assim, a participação das crianças no reconto é importante porque elas estão ampliando o vocabulário, aprimorando a fala e incorporando novos saberes que serão adicionados à sua bagagem cultural. O reconto traz em si uma espécie de leitura sensorial (MARTINS, 1994), pois as crianças também recontam a história a partir do que elas viram e escutaram nas dramatizações, no teatro de fantoches ou na leitura do próprio livro.



Com relação às dramatizações das histórias, a equipe se caracteriza de acordo com cada personagem do conto ou história a ser contada, transformando-se em atores, que muitas vezes movidos pelo improviso, prendem a atenção das crianças, levam alegria, humor e entusiasmo a platéia, deixando-os eufóricos e na expectativa do que virá no próximo encontro. A referida atividade tem sido importante no sentido de motivar e seduzir as crianças para a leitura do livro, de modo que após as apresentações as crianças recorrem ao livro com maior satisfação, seja para conhecer melhor a história contada ou buscar uma nova aventura por meio do texto literário. Após a dramatização, os monitores convidam algumas crianças para fazerem o reconto da história. Assim, as dramatizações possibilitam as crianças fazerem outras leituras dos contos apresentados, pois no momento do reconto elas reconstruem as histórias a partir de suas próprias interpretações e compreensões. E, nesse sentido, os PCNs afirmam que o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto mesmo antes da leitura propriamente dita.

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua [...] Não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita (BRASIL, 1997, p. 53).

O reconto torna-se importante nas atividades de leitura porque as crianças passam da condição de ouvintes/leitores e exercem o papel de contadores de histórias, favorecendo assim, a interação entre as mesmas e os envolvidos no projeto. Além disso, esta estratégia de leitura permite as crianças superar a timidez, desenvolver a oralidade, a criatividade, o pensamento, e, sobretudo, ampliar o vocabulário e o repertório de leitura.

Percebemos então, que a leitura possibilita a interação entre os sujeitos, pois nas atividades de rodas de leitura, nas contações e recontos de histórias realizados pelas crianças, assim como nas dramatizações, observamos o envolvimento das crianças com o texto, com os colegas e com os monitores. A participação se dá de diversas formas, como por exemplo, através de questionamentos acerca do texto, através de inferências, elaborando interpretações próprias, construindo sentido para o texto a partir dos conhecimentos do seu cotidiano, tirando dúvidas com os colegas e com os monitores, além de atuarem nas práticas de reconto, tanto dentro da roda de leitura quanto para o público em geral. Para Sampaio e Oliveira (2007) é nessa perspectiva que a leitura se constitui numa atividade complexa na medida em que é tanto uma experiência individual quanto interpessoal e dialógica. Ela é individual porque consiste num processo pessoal de processamento dos sentidos do texto, no entanto a leitura é também interpessoal porque os sentidos não se encontram exclusivamente no texto ou no leitor, mas se situam entre texto e leitor.

As práticas de escuta, do reconto e da contação de histórias nas rodas de leitura promovem o aprimoramento da criatividade, da percepção e do pensamento. E, além de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, contribui também para a formação do caráter crítico-social dos indivíduos, fazendo com que haja o respeito mútuo entre os participantes e, consequentemente, a troca de saberes.

Já o texto literário apresentado na forma de dramatização permite as crianças “viajarem” no mundo dos contos de fadas, viabilizando uma leitura emocional (MARTINS, 1994) dinâmica e prazerosa, pois desencadeia emoções, fantasias e, sobretudo, quebra a rotina da leitura obrigatória da sala de aula e estimula o leitor a buscar o livro espontaneamente, uma vez que,

Com razão, os estudantes não gostam quando precisam fazer resumos ou preencher fichas após a leitura ou um conto, [...]. Afinal, se o negócio é ler por



prazer, não há sentido em exigir tarefas que não têm nenhuma relação com isso. O correto é apenas trocar idéias e privilegiar a construção de sentido dos textos, estabelecendo relações com a realidade dos alunos e com diversas artes (Revista Nova Escola, agosto de 2006, p. 32).

Sabemos que ler não é fácil e que a leitura por prazer ainda é pouco praticada pelos sujeitos nos contextos social e escolar, porém não é impossível mudar essa realidade. É necessário uma mobilização social, partindo do âmbito familiar até projetos de incentivo à leitura, como no caso do BALE que realiza práticas de leituras dinâmicas e prazerosas, sem cobrar do leitor uma prestação de contas do que leu, deixando-o à vontade para a escolha do livro. A idéia do projeto é levar entretenimento, desenvolver o gosto pelo texto literário e o comportamento leitor de forma natural, fazendo com que os jovens, adultos e crianças se tornem leitores autônomos e busquem novos livros, pela curtição de viajar em suas páginas.

Nessa perspectiva, o texto literário é um forte instrumento para a formação de leitores criativos, reflexivos e críticos, pois além de gerar prazer no leitor a partir da relação entre imaginário e realidade, ele contribui também, para o indivíduo desenvolver seu senso crítico, seu pensamento e adquirir conhecimentos de modo a interpretar melhor o mundo e transformá-lo.

No que se refere ao Teatro de Fantoches, esta atividade é desenvolvida a partir de uma história selecionada pela equipe do projeto, utilizando fantoches para representar os personagens do conto e outros recursos para compor o cenário. Assim, os monitores contam a história de forma teatral, fazendo uso de elementos que tornam a história interessante, emocionante o que prende a atenção das crianças, possibilitando-lhes viajar no mundo da fantasia, da imaginação, desenvolver a criatividade e, sobretudo, construir sentidos para o texto a partir da relação entre ficção e realidade. Neste jogo de sentidos entre o real e o imaginário, o texto literário “[...] possibilita ao leitor o acúmulo de experiências só vividas imaginariamente, o que o torna mais criativo, além de ensiná-lo a reagir a situações desagradáveis e ajudá-lo a resolver seus conflitos” (VILLARDI, 1999, p. 06). Assim como ocorre com a apresentação de fantoches, em cuja atividade os monitores convidam algumas crianças a fazer o reconto da história contada para o público ouvinte.

Enfim, todas estas estratégias, aqui discutidas, são fundamentais nas atividades de leitura do Projeto BALE, pois elas envolvem as crianças nas atividades, viabiliza o acesso ao texto literário, tornam os encontros mais dinâmicos e a leitura mais prazerosa e emocionante. Por isso, é importante que as escolas adotem estas estratégias nas aulas de leitura, como forma de desenvolver o gosto pela leitura, possibilitar o envolvimento dos alunos nas atividades, promover a interação social e a troca de saberes entre os discentes e, destes, com os educadores.

Conclusão

Diante das considerações teórico-práticas, aqui, apresentadas podemos afirmar que a leitura é uma prática social que requer sensibilidade, envolvimento, onde o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, conhecimentos sobre o assunto, o autor e de tudo o que sabe sobre a língua. Não se trata simplesmente de decodificar letras ou palavras, mas trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, construção de sentidos do texto, portanto, ela é uma atividade complexa.

Podemos perceber nas atividades de leitura do Projeto BALE que as práticas de reconto/contação de histórias possibilitam as crianças superar a timidez, desenvolver a oralidade, a criatividade, o pensamento e ampliar o vocabulário e o repertório de leitura. Além disso, permitem que elas saiam da condição de ouvintes/leitores e exerçam o papel de contadores de histórias, num espaço de interação social e troca de saberes.

No processo de interação entre equipe (leitores mais experientes), texto e leitores, a leitura tem se constituído numa atividade prazerosa e carregada de sentidos, tornando-se um



importante instrumento de interação social, pois nas práticas de leituras desenvolvidas nas atividades do BALE, podemos perceber a troca de idéias e conhecimentos entre os sujeitos e, consequentemente, a aproximação entre a universidade, escolas e comunidades.

Assim, nossa experiência no Projeto BALE tem nos propiciado momentos de reflexão, aprendizagem e satisfação, no sentido de estarmos contribuindo para o enriquecimento cultural dos indivíduos que vivem à margem da sociedade. Mesmo reconhecendo que não vamos mudar a situação da leitura no Brasil, mas do pouco que estamos fazendo temos contribuído e mobilizado a comunidade local a se envolver nessa luta em prol de uma causa nobre que é viabilizar o acesso ao texto literário, promovendo a democratização da leitura.

Referências

- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Vol. 2. Brasília, 1997.
- DELMANTO, Dileta. A mediação da leitura à luz da concepção de aprendizado socialmente elaborado. IN: INSTITUTO C&A. **Programa prazer em ler**: registros da emoção do caminhante nas lidas com a mediação de leitura. São Paulo: 2007. v. 1.
- GARCIA, Edson Gabriel. A leitura no meio do caminho. IN: INSTITUTO C&A. **Programa prazer em ler**: registros da emoção do caminhante nas lidas com a mediação de leitura. São Paulo: 2007. v. 1.
- JOUVE, Vicent. O que é leitura. In: JOUVE, Vicent. **A leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2002. p. 17 – 33.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção primeiros passos; 74).
- MADI, Sonia. Entre o leitor e o texto: a palavra e o gesto do mediador. IN: INSTITUTO C&A. **Programa prazer em ler**: registros da emoção do caminhante nas lidas com a mediação de leitura. São Paulo: 2007. v. 1.
- REVISTA NOVA ESCOLA, edição: agosto de 2006 (Fundação Victor Civita).
- SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa; MASCARENHAS, Renata de Oliveira. **Projeto BALE – Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas**: ação conjunta entre o BNB, o GEPPE e a comunidade pauferrense. Pau dos Ferros: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2007.
- VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.
- YGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

**ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO E PARTICIPAÇÃO: UM OLHAR SOBRE ESSA REALIDADE NA PERSPECTIVA DOS LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA.**

Raphaya Mendes BARROSO

Amsranom G. F. Gomes da SILVA

Ricardo da Silva PEDROSA

Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFET /CE)

Introdução

Tentaremos aqui definir o conceito de realidade e a relação desse com as práticas educativas. Para tanto partiremos do senso comum até chegarmos numa construção teórica mais elaborada sobre o conceito do que é o Real. É desta forma que procede o autor João-Francisco Duarte Júnior no “O que é realidade.” –livro texto que embasa as idéias aqui expostas.

Além disso faremos uma discussão sobre a relação desse conceito com as práticas educativas e administrativas observadas durante a experiência concreta, propiciada pelo Estágio de Observação e Participação do Curso de Licenciatura em Matemática do CEFET-CE, em uma escola particular de Fortaleza.

Nessa perspectiva vale aqui salientar que o Estágio de Observação e Participação não é uma vivencia estática do ponto de vista teórico logo, não é uma simples observação. É uma análise minuciosa embasada em conceitos anteriormente discutidos na academia por nós licenciandos, o que gera uma participação edificante para a futura formação docente pois faz o confronto da prática e, no caso específico deste trabalho, das teorias sobre o fenômeno *Realidade* na perspectiva do autor citado.

Esse confronto possibilita uma melhor compreensão da dinâmica das diversas relações e papéis sociais que os indivíduos estabelecem entre si na instituição escolar. Portanto a relação professor-aluno durante a construção dos conhecimentos será também vista como uma construção da realidade do aluno e do professor, sendo esses os objetos da investigação feita em sala durante as aulas de matemática vivenciadas.

Metodologia

Foi utilizada uma metodologia qualitativa de cunho exploratório tendo como ponto de partida a elaboração de um seminário sobre o tema Realidade e aprofundamento nas discussões sobre as teorias sobre como o Real é conhecido pelos diversos sujeitos. Depois desse primeiro momento foram feitas visitas à escola campo sendo assistidas às aulas ministradas por um professor de matemática. Além disso, as outras dependências da escola foram visitadas e diversos sujeitos foram escutados sobre o funcionamento do cotidiano escolar. Foi feita, ainda, uma entrevista semi-estruturada com o vice-diretor do colégio. Esses dados foram coletados dados acerca da estrutura física do colégio e sua organização institucional, bem como seus organogramas, horários, lista de professores (com a titulação e carga horária dos mesmos) e os currículos escolares. Vale ressaltar que ainda se analisa e confrontam as informações, num intuito de melhor clarificar a questão da pesquisa.

Resultados e discussão

Torna-se fundamental para o professor, frente à realidade escolar, ter uma visão para além do senso comum pois isso irá influenciar diretamente no seu papel de facilitador. O senso comum diz ser a realidade um conceito dado empiricamente e sem necessidade alguma de



demonstração. Além disso, para alguns, o real é um dado óbvio que não requer análise sobre seu significado. Da idéia mais comum podemos tirar apenas um fragmento do verdadeiro sentido da palavra realidade, pois, todos sabemos (ou pensamos saber) a diferença entre o que real e o que é apenas sonho, o que real e o que é apenas ideal.

Cada um, em seu contexto histórico e social, constrói uma determinada imagem dos objetos percebidos pelos sentidos. Observa-se isso na própria construção histórica da palavra Realidade:

A palavra realitas foi cunhada no fim da escolástica, mais precisamente por Duns Scot. Este a usou sobretudo para definir a individualidade, que consistiria na ‘última realidade do ente’, que determina e contrai a natureza comum ad esse hanc retn, à coisa singular. (ABBAGNANO, 1998)

A realidade portanto não é uma e não existe para além do ser humano já que um objeto pode ter tantas realidades quantas forem as individualidades a interpretá-lo. É esta individualidade o verdadeiro fundamentador da realidade, nenhum fenômeno natural ou social existe por si mesmo, o que existe de fato é uma intenção humana de definir e dar nome a um determinado aspecto da desordem do mundo da natureza e dos aspectos imanentes ao ser humano.

No entanto, a individualidade só pode se manifestar através das linguagens expressas em suas diferentes formas: lingüística, matemática, imagética, simbólica etc. O homem se diferencia do mundo na natureza pela sua capacidade de formular sistemas simbólicos pelos quais se representa as coisas do mundo ordenando-o e lhe dando significado.

Mais que isso, é a linguagem que faz o homem ir além do fenômeno. A existência humana, portanto, será a soma dos dados corpóreos somados aos significados e sentidos dados a partir da linguagem. Porém, a linguagem não fundamenta apenas a existência do homem, a linguagem também fundamenta o mundo pois, este é o conjunto ordenado de tudo aquilo que tem um nome e só as coisas que possuem nome e significado é que podem ser conhecidas pela consciência. Por isso, dizemos que o horizonte de conhecimento de um individuo se relaciona com a amplitude de seus conhecimentos lingüísticos, afinal, só se pode pensar sobre aquilo que tem um nome ou que pode, através da palavra, ser conhecido.

A linguagem é um conjunto de símbolos que tem como um de seus fundamentos a “possibilidade de combinação de tais signos de maneiras limitadas e repetíveis.” (ABBAGNANO, 1988) Esse aspecto será refletido na realidade cotidiana gerando padrões. Com a constante repetição de padrões a vida cotidiana vai se mostrando como familiar, estável e segura.

Quando nos deparamos com algo, uma realidade que não conhecemos, a nossa primeira reação é falar desta em termos da nossa vivência cotidiana, que conhecemos bem. No entanto, para podermos entender a multiplicidade da realidade temos de nos desligar da construção cotidiana e de suas limitações.

Sendo impossível, porém, conhecer todas as realidades, temos de pelo menos saber como se dá a divisão do conhecimento nesse contexto pois isso fará com que nos locomovamos acertadamente em meio a realidades muitas vezes conflitantes. Com essa distribuição, entre indivíduos dos conhecimentos é que vamos ter as diversas tipificações. Ou seja, dependendo do papel social que um individuo representa na divisão do conhecimento iremos enquadrá-lo num “tipo”. O mesmo ocorre com as relações em si.

Quando outros indivíduos percebem as tipificações recíprocas na sociedade e essas tipificações se cristalizam a ponto delas poderem ser exercidas por qualquer individuo, estará formada uma instituição. Esta instituição tem sempre um teor histórico.

No decorrer da história o movimento dialético entre individuo e instituição vai se perdendo da consciência humana. É ai que ocorre o processo de reificação, onde a instituição



ganhava uma natureza própria. “A realidade, construída socialmente, é sempre reificada, ou seja, transformada em coisa: adquire o mesmo estatuto das coisas naturais, dos objetos físicos.” (JUNIOR, 1986, pág. 42)

Além de ser edificada, a realidade tem de ser mantida e perpetuada. É ai que vão entrar os mecanismos de manutenção do real que podem ser de duas naturezas. Uma diz respeito aos indivíduos internos ao modelo de realidade, o outro diz respeito aos modelos de realidade externos, de outras sociedades e povos. (Um grupo irá de destacar, os intelectuais.)

Mas não só isso, mas ainda que mecanismos de manutenção do real, a sociedade se encarrega de transmitir os valores, a realidade própria de um povo, para as novas gerações. A socialização, como é chamado este processo, irá se encarregar dessa perpetuação.

Por fim chegamos a realidade criada pela ciência. É inegável a sua importância como fator de desenvolvimento do mundo atual porém, os modelos científicos devem ser encarados não como verdades absolutas sobre a realidade mas sim como uma das várias formas de se encarar o mundo. Temos de tomar cuidado para não dar à ciência um status de verdade absoluta que, na realidade, ela não tem.

Na escola, os papéis são atribuídos de forma inconsciente por cada membro tendo em vista a própria organização social. Ou seja, a escola é um centro reprodutor não só de conhecimento mas também do modo como os indivíduos atribuem, por vontade ou não, os papéis sócias. Não é diferente na escola campo. A ordem é bastante prezada e de certa forma está enraizada na conduta dos alunos desde o momento da acolhida matutina (prática feita, tradicionalmente, no pátio da escola) até o momento da saída.

No entanto a realidade dessa escola não se constrói apenas com a ordem ditada pela direção da escola pois, há momentos de conflito entre todos aqueles que estão convivendo naquele espaço. Um momento notório onde esses conflitos se desenvolvem é o “recreio”. É durante esse momento que a tendência expulsora dos meninos, própria da masculinidade em desenvolvimento, é vivenciada ao máximo, bem como a tendência receptora das meninas, própria de sua natureza. Serão justamente essas duas tendências que irão marcar o desenvolvimento afetivo entre os alunos sendo um dado muito importante para a construção da realidade individual desses sujeitos, pois até uma certa idade as crianças são muito mais ligadas à subjetividade do que a objetividade da escola. Isso foi observado na fala dos alunos que foram ouvidos durante esse momento, a escola é para eles muito mais um lugar “de encontro com os amigos” do que mesmo um lugar “para o qual se vai para aprender”.

As crianças e jovens edificam uma realidade a parte da dos adultos. No entanto, ainda que não queiram a participação ou intromissão do adulto (termo recorrente na fala dos alunos quando se referem aos pais), a construção é toda feita como preparação para a vida adulta. Mesmo os casos de rebeldia são tentativas de se adequar à realidade pois os mecanismos internos de manutenção do real são condicionantes na vida escolar, afinal, cabe a escola ensinar os parâmetros sob os quais a realidade adulta se fundamenta.

Porém, o jovem não tem esses mecanismos totalmente cristalizados, eles são muito mais volúveis que os adultos e carregam ainda forte a busca por prazer de forma inconsciente, logo, com pouco interferência das proibições socialmente estabelecidas. Isso se dá porque os jovens, em sua imaturidade, teriam dificuldade em lidar com realidades mais amplas e, por isso, eles constroem dentro da escola pequenas realidades. Como que em maquetes, para “ver o que acontece quando faço isso”, “como ocorre aquilo”, “porque é assim”, e com essas indagações vai se preparando para a vida adulta.

Na vida cotidiana poucos de nós iriam chutar uma outra pessoa sem motivos. Isso é moralmente condenável e de certa forma ridículo. A criança sabe disso previamente? Não, ela pode até saber como os pais lidam com fatos desse tipo, mas não sabe como a sociedade julgará seus atos. É comum ver brigas sendo geradas do nada, assim também ocorre no cotidiano da escola visitada. Por trás muitas vezes de ações violentas, sem sentido evidente para os



educadores, está justamente essa tentativa de identificar como de fato a realidade lida com determinadas ações. A escola é um espaço de experimentos acerca da realidade. Porém isso não se dá apenas nos intervalos.

Na sala de aula a dinâmica é centrada na transmissão da realidade científica construída pela sociedade. Ambos, professor e aluno, sujeitos ativos desse momento da escola, irão tratar as leis científicas como verdades incontestáveis. Há pouco tempo para tal contestação ou reflexão sobre a validade científica dos conhecimentos transmitidos. Essa validade é um axioma dentro da sala de aula, é evidente, afinal, os sujeitos dessa relação são cotidianamente influenciados pelas tecnologias geradas pelo saber científico. É como se a realidade cotidiana fundamentasse e comprovasse por si só a veracidade e coubesse ao professor transmitir e ao aluno receber. Mesmo a visão de didática onde há construção de conhecimentos é fundada no axioma: a ciência é.

O professor observado, na sua relação com os estudantes, se insere nessa perspectiva. No entanto, só podemos analisá-lo dentro dessa relação. Por exemplo, não podemos afirmar que as geometrias não euclidianas são desconhecidas pelo professor, mas podemos afirmar que em sua prática essas geometrias não são citadas e a aula (de geometria) observada foi dada dentro do paradigma euclidiano de configuração do espaço. Aqui, porém, não queremos condenar ou justificar tal prática, estamos apenas pontuando a ação do professor. Assim se dá a relação objetiva de construção da realidade na sala de aula.

Não podemos esquecer, ainda, a dimensão subjetiva estabelecida entre professor e aluno. Esta relação é tipificada, logo, historicamente criada e perpetuada. O docente é detentor de um conhecimento a ser passado e o aluno é receptor, apreensão o conhecimento através da atribuição de significados.

Ainda que ajam teorias afirmando que o professor deva ser apenas um facilitador, essa dimensão da profissão docente ainda é pouco vivenciada em matemática. Aqueles que estão se formando em licenciatura têm de ter isso bem em mente: na prática a estrutura tradicional ainda tem presença marcante. No entanto, essa estrutura não é pura e se faz marcado pelas diversas tendências desenvolvidas no decorrer da história, sejam elas críticas ou pós críticas. (PACHECO, 2005)

Portanto, a tipificação professor-aluno, é híbrida. Na escola observada isso foi bem perceptível pois o professor, mesmo estando inserido em toda uma conjuntura tradicional, tinha relação muito estreita com os alunos e ao mesmo tempo fazia quando necessário, comentários críticos sobre atitudes, hábitos e comportamentos inadequados dos discentes. Enquanto alguns alunos demonstravam atenção na fala do professor, outros descartavam o respeito à autoridade docente criando um clima tenso, conflitante e contraditório no ambiente educativo. Isto é, apesar do esforço que o professor exercia para evitar o mal estar no grupo, este perpassava as relações ali estabelecidas, demonstrando que as realidades humanas por serem vivas e plurais na maioria das vezes oscilam entre pólos distintos, confirmando que a heterogeneidade de posturas (positivas e/ou negativas) podem conviver no meio educativo a despeito da autoridade docente.

Essa tipificação é base de toda estrutura escolar. Gera a instituição "escola". No caso específico do Estágio de Observação e Participação, a escola vivenciada se configurava como particular. Entretanto, por sua construção histórica, ela se assemelha em alguns aspectos à escola pública tendo, inclusive, durante algum tempo, sido vinculada financeiramente aos órgãos públicos. Atualmente a escola é totalmente particular, mas com uma profunda responsabilidade social para com a comunidade. Isso se deve ao vínculo religioso, sendo a escola construída fisicamente com entradas diretamente para a Paróquia ao lado. Essa relação íntima com a religião, marca a maneira como a direção estrutura a realidade administrativa da instituição.

Essa estrutura tem toda uma dinâmica escolar, com calendários e currículos pré-estabelecidos. A figura do vice-diretor e da proposta pedagógica, todavia, dão uma característica de proximidade com os sujeitos que integram o meio escolar.



Para o vice-diretor, a realidade é uma realidade de conflitos onde a escola se mostra como uma das poucas particulares a tratar o aluno como um sujeito vivo e pulsante, rico de experiências e desejo de vivenciar experiências edificantes para o seu desenvolvimento. A dificuldade de lidar com os pais foi pontuada. A escola oferece atividades extracurriculares profissionalizantes no intuito de despertar os alunos para a vida do trabalho. As oficinas, de mecânica, eletrotécnica, eletrônica, tipografia entre outras, dão ao cotidiano do aluno um maior horizonte de como se estrutura a realidade para além da escola. Tudo isso é dito pelo sujeito com um tom emocionado.

Na fala deste é visto um certo idealismo. Não um idealismo demagógico, mas um idealismo que move toda uma dinâmica escolar. É um ideal seguido de ações práticas visíveis na estrutura tanto física quanto pedagógica e administrativa da instituição. É difícil ver um momento na escola onde o sujeito entrevistado não está presente, mesmo durante as aulas. A ideologia trabalhada permeia todo o ambiente escolar, justificando as práticas da instituição.

Conclusão

É nessa perspectiva de realidade criada pela ciência que a escola se insere na atualidade. Isso porque os conhecimentos passados na escola são construídos a partir de toda uma tradição científica. O conteúdo e mesmo a didática vistos na sala de aula são advindos da ciência, sejam eles humanos ou exatos. Assim como a organização institucional do segmento educação segue todo um molde administrativo capitalista, na escola campo vivenciada não foi diferente.

No entanto as relações educacionais, envolvendo os membros da administração, professores, alunos e pais, não devem ser cunhadas num contrato de prestação de serviços como vem ocorrendo hoje em dia em alguns centros de educação. Alias, centros não educacionais, mas financeiros, que levam às ultimas consequências o ideal sofista de “venda de conhecimento”.

Não adiantara nada discutir a relação instituição-sujeito, bem como a relação professor-aluno sem inseri-las primeiramente num contexto social. Cada problema enfrentado nos espaços escolares não devem ser vistos como emanções de um universo isolado. Na verdade, a escola é o reflexo da sociedade na qual a família dos sujeitos que a compõe está inserida. É uma micro-sociedade onde papéis sociais acabam sendo treinados para gerar adultos úteis ao sistema capitalista.

Portanto, é enganoso pensar que a mudança de uma tendência educacional explicitamente capitalista para uma de critica social dos conteúdos, mudará a dinâmica social a que se presta a escola. É preciso uma ruptura brusca e conjunta entre forças tanto internas quanto externas à sala de aula.

Para tanto, é fundamental a conscientização de que pensamentos como “não posso mudar todo o sistema escolar mas posso mudar minha postura em sala de aula” são apenas uma das formas do próprio sistema de tornar mais lento e até de coibir e nulificar os agentes de mudança. Onde fica a relação professor-aluno neste contexto?

Esta relação deve ser estreitada e a escola deve passar não a reproduzir formas de pensamento críticos à um aluno constantemente bombardeado pelo consumismo e pelo individualismo neoliberal. Isso por que a conscientização é um fator teórico que por si só é de forma lento e gradual frente o profundo poder de adaptação do capitalismo. Sem o exemplo e a objetivação de um novo paradigma, o sistema vigente irá continuar usando a realidade da instituição, para manter e perpetuar a exploração e a especulação financeira.

Na escola campo vivencia esse paradigma de edificação dessa realidade pôde ser sentido levemente na analise que foi feita de como os indivíduos estruturam e se relacionam na instituição. Vale lembrar que esta análise é parcial posto que o estudo ainda está em andamento.

Referências bibliográficas



JUNIOR, João-Francisco Duarte. **O que é realidade.** São Paulo: Editora Brasiliense S. A, 1986.

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curiculares.** São Paulo: Cortez, 2005.



EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO: UM OLHAR SOBRE O CURRÍCULO.

Raquel Carine de Moraes MARTINS

Bolsista PIBIC

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Introdução

O discurso hegemônico se dá a partir da oportunidade crescente “dada” a classe trabalhadora para que a mesma viabilize por si só a apropriação do conhecimento. Mas ao contrário do que se diz a educação oficial da ênfase aos números, oferta de serviços, mas não a qualidade. A partir desse contexto podemos nos questionar: Que papel o Estado vem exercendo nas políticas públicas educacionais? Como os movimentos organizativos da sociedade civil vêm atuando diante de tal realidade? Como trabalhadores rurais têm enfrentado as deficiências postas no sistema de ensino oferecido? Que caminhos os mesmos traçam para se “adequar” a era do conhecimento? Como a gestão escolar vem atuando nas políticas de jovens e adultos do campo? O que dizem os documentos oficiais acerca do currículo da EJA e o que diz o cotidiano? São questões que ao longo do artigo se pretende não apenas desvelá-las, mas criarmos outros questionamentos diante do que não foi possível alcançar.

As políticas governamentais de jovens, adultos e idosos são o foco da pesquisa maior que se intitula: Educação do campo: a educação de jovens e adultos e as políticas compensatórias, financiada pelo CNPq, finalizada em junho de 2008. O presente trabalho investiga de forma específica como currículo vem sendo trabalhado no contexto de sala de aula tendo como pontos de referências os diversos documentos oficiais e teóricos como: Paulo Freire, Michael Apple, Roseli Caldart, Rosa Torres, Helena Freitas, Vera Telles, István Meszárós, Di Pierro, Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo/2002, Constituição de 1988, dentre outros.

A pesquisa deu iniciou em 2005, na época foram eleitos quatro municípios cearenses, mas devido aos limites de tempo e financeiros só dois dos quatro municípios foram investigados. O primeiro município a ser pesquisado foi Baturité, que está localizado acerca de 106 quilômetros de Fortaleza, com uma população de aproximadamente de 27 mil habitantes, dos quais cerca de 8 mil são da zona rural. A taxa de escolarização referente ao ensino fundamental corresponde a 88,5% da população total, o que nos revela o baixo índice de escolarização associada à maior parte da população. O projeto de pesquisa foi divulgado em Baturité através de um seminário, onde estavam presentes as coordenadoras da pesquisa, os bolsistas, alguns professores (as) de escolas rurais, representantes da Secretaria de Educação do Município e representante do sindicato dos (as) trabalhadores (as) rurais. Foi um momento em que pudemos ouvir questões sobre as dificuldades por parte dos sujeitos e também sobre as conquistas até agora alcançadas. Nesse espaço, ouvimos, a seguintes declarações:

Eu dou aula com lampião, não tem muitas condições para dar aula, a sala não tem nem teto, a coordenadora local é muito ausente, eu faço o planejamento sozinha (Professora da EJA).

A educação de EJA é muito discriminada, os coordenadores têm dificuldade de acompanhar as turmas por conta da falta de verbas para combustíveis (Representante do CEJA).

Percebemos tanto na fala da professora como na fala do representante do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) semelhanças sobre as dificuldades vividas. Na fala da professora, por exemplo, encontramos aspectos que se referem ausência de uma formação



adequada, falta de acompanhamento pedagógico e precárias condições na infra-estrutura da sala de aula. Já a representante do CEJA fala da falta de valorização da modalidade pelo estado e se diz vítima da fragilidade dos acompanhamentos pedagógicos. Aspectos que parecem fazer parte da literatura da EJA. Esse momento foi importante na medida em que os sujeitos expuseram suas opiniões acerca do que não vem dando certo dentro da política estabelecida, surgem pontos que se inseriram nas trilhas a serem percorridas na pesquisa.

Após o seminário mapeamos junto a Secretaria de Educação do município as escolas e programas em funcionamento, depois partimos para entrevistas individuais e coletivas com técnicos (as) governamentais, gestores (as), educadores (as), educandos (as) e representantes de sindicato dos (as) trabalhadores (as) rurais. Posteriormente, foram feitas observações sistemáticas em sete salas de aula com os programas encontrados, são eles: Brasil Alfabetizado, Tempo de Avançar Fundamental (TAF) e Fazendo Escola. Foram realizadas dinâmicas de grupo em sala de aula com educadores (as) e educandos (as) a fim de conhecermos melhor seus aspectos culturais, sociais, econômicos e educacionais, bem como fazer com que os mesmos não fossem indivíduos passivos no processo investigativo, mas interlocutores e intervenientes na pesquisa na medida em que expunham suas necessidades, vontades e desejos. Contamos também com observações na formação continuada de educadores (as) que ocorreu durante nossa visita. Durante o período de observação utilizamos diário de campo para os respectivos registros.

Já o município de Caucaia situa-se a 8 quilômetros da capital e faz parte da região metropolitana de Fortaleza. A taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais é de 18,98% (IBGE, 2000). O município é considerado um dos maiores do Estado em termos territoriais com cerca de 1.227,895 Km², contando uma população aproximada de 219.740 mil habitantes, sendo 200 mil concentrada em área urbana e apenas 10% dessa população rural; sua economia caracteriza-se, predominantemente, como de serviços (61%), configurando-se a agropecuária (3,2%) como atividade secundária.

Nesse município foram realizadas reuniões e entrevistas com representantes da EJA, foram eles: Secretário de Educação do Município, coordenadores (as) de programas de alfabetização realizados em parceria com o Serviço Social da Indústria (SESI), tais como o Pescando Letras e Brasil Alfabetizado; diretores (as), educadores (as) e educandos (as). Fizemos observações no processo de capacitação dos (as) educadores (as) da EJA do município e visitamos oito salas de aula, das quais quatro foram realizadas observações sistemáticas: uma do Programa Tempo de Avançar Médio (TAM) e três do Fazendo Escola. Nas outras salas foram feitas visitas para entrevistas individuais, coletivas e grupos focais, foram elas: uma sala de alfabetização do programa Pescando Letras e três salas de aula do programa Brasil Alfabetizado.

Na segunda parte do artigo é pretendido abordar nossas concepções acerca do currículo de educação de jovens e adultos e o que vem ocorrendo no cotidiano da sala de aula; depois foram feitas breves considerações finais não para encerrar o debate, mas para abrir espaços de discussões acerca da temática estudada.

Um olhar sobre o currículo da EJA

*Lá vem o pato; pato aqui, pata acolá;
Lá levem o pato para ver o que é que há;
O pato pateta pintou o caneco...⁷⁵*

⁷⁵ Esse trecho da música *O Pato* foi retirado de uma apostila utilizada em um dos programas de alfabetização de jovens e adultos do campo, Pescando Letras, durante nossa visita a sala de aula. A apostila era do próprio programa, estava sendo tratada como tema cultural popular. Lembrando que no dia da visita a educadora não estava dando o texto como conteúdo, mas nos deixou ver todo o material utilizado para as aulas.



Ao tratar da temática acima é necessário que façamos uma reflexão em relação ao histórico do sistema escolar brasileiro. Nossa educação ao longo dos tempos sofreu fortes influências do ensino tradicional religioso e estrangeiro. Os primeiros ensinos ficaram a cargo dos jesuítas, estes se pautavam numa educação rígida, memorizada, repetitiva, evangelizadora e que se distanciava dos problemas sociais da época, fica, assim, um ensino europeizante. O que parece marcar profundamente nosso sistema educacional até os dias atuais. Como lembra ROMANELLI (1978):

A forma como foi feita a colonização das terras brasileiras e, mais, a evolução da distribuição do solo, da estratificação social, do controle do poder político, aliadas ao uso de modelos importados de cultura letrada, condicionaram a evolução da educação escolar brasileira. (p.23)

A educação se traduz, na época, como campo de fortalecimento e manutenção das desigualdades sociais. A cultura local, Tupi, é simplesmente ignorada por um povo dominador e estranho. A partir de então temos com Marquês de Pombal a era iluminista, a era da evolução do cientificismo europeu. Nesse período a educação já começa a ser cada vez mais de exclusividade das camadas dominantes, o saber intelectual se distancia profundamente do manual. Vivemos até aqui essa dualidade do ensino, dualidade que endurece as relações de dominação existentes. As camadas mais privilegiadas têm acesso ao científico e a classe trabalhadora se restringe ao saber manual. Até os anos de 1930 o Brasil não tinha um sistema de ensino nacional, o que havia era uma estrutura fragmentada de ensino e oferta, reformas que se limitaram ao papel e que nem sequer chegaram à materialização por falta de vontade política e financiamento.

Com o passar dos tempos, entre os anos 20 e 30, surge uma efervescência cultural nacionalista, em que há uma preocupação no Brasil de revermos os aspectos nacionais. No âmbito da educação houve manifestações significativas acerca da universalização do ensino público e gratuito, sobretudo, pelo crescente processo de industrialização. Surge, na década de 30, o primeiro Ministério da Educação com o intuito de se fazer um sistema nacional de educação. Contudo, ROMANELLI (1978) nos lembra que:

(...) o sistema escolar, a contar de então, passou a sofrer, de um lado, a pressão social de educação, cada vez mais exigente, em matéria de democratização do ensino, e, de outro lado, o controle das elites mantidas no poder, que buscavam, por todos os meios disponíveis, conter a pressão popular, pela distribuição limitada de escolas, e, através da legislação do ensino, manter o seu caráter ‘elitizante’. (*Idem*, p.61)

Já nos anos 50 e 60 surgem movimentos organizados que têm como bandeira de luta a educação dos (as) trabalhadores (as) não só urbanos, mas também rurais. A preocupação não gira apenas em torno do direito ao acesso, mas dos conteúdos programáticos que a classe trabalhadora vem recebendo. Uma das principais concepções pedagógicas inovadoras surge do educador Paulo Freire que para além da decodificação da leitura e escrita ele propunha aos trabalhadores refletir sobre as profundas desigualdades em que estes estavam inseridos e a partir dessa buscarem transformar a realidade de forma coletiva e organizativa. A Educação de Jovens e Adultos (EJA), nesse contexto, terá uma nova visibilidade e concepção a ser discutida. Com o golpe militar de 64 a EJA passa a ser orientada, principalmente, pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que vai de contra as propostas emancipadoras, o seu principal objetivo se pautava em eliminar o analfabetismo, visto como um “mal” a ser exterminado, bem como contar com maior número de eleitores já que o analfabeto não tinha direito ao voto.



Nos anos mais recentes vamos ter avanços e conquistas na EJA. Com a aprovação da Constituição de 1988, teremos uma ampla noção do que seja o direito à educação, no Art. 208, temos:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurado, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria; VII- atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (p.40)

E ainda complementa que a educação deve favorecer o exercício da cidadania, do trabalho, bem como a igualdade no acesso e permanência. A Constituição completa seus 20 anos de existência, muito do que ela traz como garantia não se traduz ainda na prática, essa é uma das preocupações da nossa pesquisa.

Na década de 90 temos outros documentos, inclusive internacionais que marcam compromissos com a educação de jovens e adultos como, por exemplo, as metas para 1990-2000 traçadas no encontro em *Jomtien*⁷⁶, em uma delas temos:

Aumento de La adquisición por parte de los individuos e las familias de los conocimientos, capacidades y valores necesarios para vivir mejor y conseguir un desarrollo racional y sostenido por medio de todos los canales de La educación, incluidos los medios de información tradicionales y modernas, y La acción social, evaluándose La eficacia de estas intervenciones en función de La modificación de la conducta. (TORRES, 2008, p.5)

Conceito que se traduz de forma ampla no que diz respeito ao papel da educação. Uma educação que valorize o sujeito em todas as suas dimensões: sociais, culturais, políticas e econômicas. Busca-se, assim, mediar um processo em que os indivíduos se apropriem de forma autônoma e emancipadora. Ao concluir e analisar as metas de Jomtien e da Educação para Todos⁷⁷, sobretudo, na América Latina e as práticas ainda encontradas, TORRES (2008) conclui que:

Llegado el momento de la ejecución, y frente a la urgencia de los plazos y la presión nacional e internacional por mostrar resultados, la Educación para Todos fue inclinándose por los enfoques minimalistas, el corto plazo, la solución fácil y rápida, la cantidad por sobre la calidad. (*Idem*, p.7)

Como TORRE bem mostra os resultados alcançados ainda estão bem distantes das metas traçadas. É aqui que inserimos os achados da pesquisa, programas e projetos de alfabetização e escolarização de trabalhadores e trabalhadoras rurais se encontram num processo educacional que visa, sobretudo, alcançar dados imediatos, quantitativas e não qualitativas da educação. O que ocorre é uma explosão de programas enquanto que os resultados dos mesmos parecem não

⁷⁶ Este evento se refere à Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, que ocorreu em Jomtien-Tailândia. Evento que faz parte de um conjunto de iniciativas que marcam os anos 90 como a década para a educação.

⁷⁷ A Educação para Todos trata-se de uma iniciativa mundial que traçou metas para 1990-2015. Mais especificamente se traduz num relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Destaca-se aqui quatro pilares da educação: Aprender a aprender; Aprender a fazer; Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros e Aprender a ser. Segundo VIEGAS (1998), O conceito de educação aqui estabelecido surgiu pela primeira vez em 1965 que é o de educação permanente, um processo educativo que ocorre continuamente ao longo da vida e que é destinado a promoção do desenvolvimento dos seres humanos.



satisfazer, principalmente, a quem deles participam. Nesse sentido, a análise do currículo se torna crucial na medida em que ele se traduz nas intencionalidades ideológicas do estado para sociedade.

Destacamos os seguintes aspectos para análise do currículo: planejamento, metodologias em sala de aula, conteúdos vividos e experienciados pelos educadores (as) e educandos (as) e a percepção dos educadores (as) acerca dos mesmos.

As Diretrizes Operacionais para educação Básica do Campo, aprovadas em 2002, traduz o currículo da seguinte forma:

(...) A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país (...) direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável. (p.37-39)

O currículo mencionado trata da identidade do campo, que nos leva a refletir sobre o caráter contextualizado na perspectiva de um desenvolvimento rural sustentável. Ainda sobre o currículo o documento tem no Art. 28:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente. (Idem, p.28).

Esse contexto nos mostra que a Educação do Campo vivencia um novo paradigma contrário ao da Educação Rural, esta que se sustenta no ensino tradicional, sem considerar as especificidades dos povos do campo e tem caráter impositivo. CALDART nos ajuda a refletir na seguinte direção:

(...) Educação do Campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações. (...) faz diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. E, sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele. (2002, p.2)

Importante colocar essa reflexão para que possamos nos referenciar acerca de que Educação do Campo vem se lutando. Uma educação que requer o mínimo de esclarecimento e comprometimento com o meio rural e com os sujeitos que lá vivem.

Nesse sentido, os achados nos revelam que os programas e projetos executados ainda se encontram distantes da realidade que se deseja alcançar, alguns dos pontos encontrados foram: ausência do conhecimento sobre as Diretrizes que regem a Educação do Campo; conteúdos infantilizados e descontextualizados; ausência de matérias e recursos didáticos suficientes e de qualidade; precária formação dos (as) educadores (as) do campo; fragilidades no planejamento e metodologias pedagógicas.

A ausência e o desconhecimento das Diretrizes nos municípios pesquisados nos deixa várias indagações, como: Na medida em que não há uma orientação específica a ser seguida, qual caminho serve? Como os (as) gestores e coordenadores (as) de EJA orientam suas atividades junto aos educadores (as)? Como vê o homem do campo como sujeito se o infantilizo



e o subestimo? Alguns educadores (as) ao serem indagados acerca do currículo não souberam sequer responder a questão pelo fato de não terem ouvido falar sobre. Muitos falavam que só havia o livro, faziam os planejamentos sozinhos ou utilizavam o material que achavam “legais” para ser trabalhado. Um das educadoras entrevistadas sobre como fazia o planejamento relata:

Eu tive que me virar. Ela (a coordenadora de EJA do município) me deu um caderninho pra cada um, dos pequenos, um lápis e uma borracha pra cada um. Aí o que foi que eu fiz, não tinha nenhum livro de 1^a. e 2^a série. Aí só tem a minha sogra, menina eu ia lá e corria, passei a tarde lá mais ela...aí trouxe um bocado de livro, quando cheguei aqui ainda fui elaborar os planos com maior sacrifício, aí levava pra sala de aula...aí, às vezes, não dava tempo fazer o plano no dia que eu ia pegar os livros, né? Aí eu chegava na classe ficava procurando, ave Maria, tenho fé em Deus que ia chegar o livro...pra acabar com esse sufoco...é muito ruim mulher...(professora de EJA)

A educadora aqui se torna “vítima” da própria experiência já que é selecionada pelo programa e não tem acompanhamento adequado para fazer valer suas ações pedagógicas. A mesma educadora ao ser observada disse que, às vezes, busca nos livros da filha (da Educação Infantil) para poder complementar as atividades dos jovens e adultos. Em uma das aulas observadas encontramos o seguinte texto: *A casinha da vóvó; Cercadinho de cipó; O café tá demorando, com certeza não tem pó.* A análise nos permite afirmar que se trata de um texto voltado para o público infantil, esvaziado de significado para o meio rural e seu público jovem e adulto. Após a escrita do texto os alunos eram encarregados de lerem em voz alta e repetirem a cópia para o caderno. Aspectos que nos remetem a FREIRE (2005) quando o mesmo trata do conceito de educação bancária, em que diz: “A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos”. (p.83). Ou seja, há uma ausência de significação contextualizada para esses educandos (as) na medida em que não há relação com seus saberes e realidade. Ao tratar dos respeito aos saberes dos educandos, FREIRE acrescenta:

(...)à escola o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (1996, p.30).

O autor chama a atenção para os aspectos conteudistas da escola, da sala de aula, sobretudo, para a participação dos sujeitos na elaboração e efetividade dos mesmos. O currículo como um conjunto de ações a serem traçados de acordo com os objetivos que se deseja alcançar, na medida em que projetos e programas ou mesmo políticas para educação se institui tem seus traços a serem seguidos, é necessário que isso seja visto e revisto nos achados.

Outro ponto a destacar nos remete a formação específica dos (as) educadores (as) do campo. Durante as observações acerca da proposta de formação continuada nos dois municípios pesquisados. O que há de positivo se refere à oferta e garantia dessa formação, por outro lado o que não se vê é um olhar específico para os (as) educadores (as) do campo. Em uma das entrevistas com uma educadora, esta afirma que as capacitações além de serem aligeiradas, mostram-se apenas como prestação de contas, pois os formadores não percebem ou mesmo desconhecem a realidade do meio rural. Ora, considerando o novo paradigma da Educação do Campo, é inconcebível propor uma formação de educadores de jovens e adultos do campo sem se apropriar dessa realidade. A formação acaba sendo homoneizada, superficial e precária. Em outros discursos das entrevistas temos:



A dificuldade maior que eu vejo é a falta de reconhecimento dos professores, porque é menos de um salário que os professores recebem, uma coisa até quase que não tem dignidade, né (...) outra coisa também é a falta de material didático que nós não temos livros, cadernos todo esses aparato. O pouco que a gente tem é cedido pela Escola é tirado dos alunos do fundamental e passado pra gente. A escola não tem máquina de xerox, o nosso extenso está quebrado aí a gente fica sem xerox, eu tento tirar xerox pela minha conta e muitas vezes também eu peço a eles(alunos), uma contribuição de dez centavos, cinco centavos. Acho que deveria melhorar a questão do lanche eles não têm direito. Aqui na escola eles têm, porque a diretora cede pra manter os alunos na escola(professora do 2º. Segmento da EJA)

Nós não temos estrutura alguma pra segundo grau, lá não tem aparelhamento nós estuda só com o livro. Cada um ganhou um. Era pra ter vindo a TV e as fitas. Até agora não chegaram. (aluna do TAM/CEJA)

Os depoimentos nos dão pistas importantes acerca de como o currículo vem se instituindo na escola: precarização do trabalho docente, ausência de material didático de qualidade e em quantidade, recursos escassos para atender as necessidades de educadores e educandos. Ao acrescentarmos dados oficiais, o Panorama da Educação do Campo, 2007, revela os seguintes dados:

Em termos de recursos disponíveis, a situação das escolas rurais ainda é bastante precária.(...) serviços e insumos básicos presentes na maioria das escolas urbanas são escassos ou inexistentes nas escolas rurais. Por exemplo, enquanto 75,9% dos estabelecimento urbanos estão equipados com microcomputadores, apenas 4,2% dos estabelecimentos rurais de ensino contam com este recurso. Equipamentos como biblioteca, laboratório e quadras de esporte não fazem parte da realidade das escolas rurais (p. 29).

A oferta no que diz respeito ao ensino básico é quase universal, mas no que diz respeito à permanência, que por sua vez está ligada à qualidade, não são vistos resultados tão positivos, segundo HADDAD (2007):

(...) não há um sistema de atendimento que garanta a continuidade de estudos para os jovens e adultos, nem um padrão nacional, apesar da crescente institucionalização da EJA nas redes de ensino nos últimos anos (...) pelo fato da maioria dos programas federais de alfabetização terem sido desenvolvidos, ao longo dos anos, sem que fosse pensada a continuidade dos estudos em ofertas públicas municipais ou estaduais, muitas vezes provocando o retrocesso, e até a não-fixação das habilidades desenvolvidas por esses programas (Haddad, 2007, p. 204).

O acesso as novas tecnologias, bem como a existência de bibliotecas nas escolas rurais comprometem de forma significativa para o aprendizado dos (as) educadores (as) e educandos (as). A educação de fato se faz de forma desigual, quando nos reportamos ao texto constitucional em que garanti tanto o acesso como a permanência de forma igual para todos os achados nos permitem concluir que as desigualdades se reproduzem no contexto escolar de forma significativa. A lei por si só não irá garantir sua materialidade, é necessário que a sociedade civil de forma organizada possa fazer com que os direitos se efetivem.

Considerações finais



Os avanços dos discursos oficiais e das conquistas no âmbito legal marcam o contexto atual para a Educação do Campo, já que, historicamente, esta nunca foi vista nem tida como prioridade ou projeto de desenvolvimento do país. O campo sempre esteve no quadro do “atraso”, enquanto o urbano sempre foi priorizado com políticas mais expansivas.

Os programas de EJA, em andamento, mostram que o currículo é trabalhado de maneira inadequada em relação às Diretrizes Operacionais para educação do Campo, parecer nº. 36/2001, aprovado em abril de 2002. Apesar do esforço, muitos educadores (as) não fazem planejamento mensal adequado junto à secretaria de educação municipal, o que leva a certa independência na escolha dos conteúdos e metodologias. Os conteúdos e atividades desenvolvidas são, muitas vezes, infantilizados ou descontextualizados da vida do campo.

Ao partir da premissa de que o ato de se apropriar do conhecimento na perspectiva da práxis⁷⁸ é fazer do sujeito autônomo, consciente e transformador de sua realidade como entender que, muitas vezes, encontramos nas salas noturnas conteúdos infantilizados? A quem atende esse tipo de experiência? Que tipo de sociedade está reproduzindo? Como pensar uma educação emancipatória nos limites do ensino regular, ou dos programas e projetos governamentais? Nos laimes do capitalismo a educação parece predominar na ótica das reproduções das relações de dominação sociais.

Com o surgimento dos novos atores sociais e movimentos sociais, e também dos diversos segmentos da sociedade civil comprometidas com o meio rural conquistas vem sendo realizadas no espaço nacional. Cabe agora nos voltarmos para o campo de ação local e contribuir para que gestores (as) municipais e sociedade possam redimensionar as políticas de EJA do campo. Tendo como ponto de partida a construção e apropriação desse novo olhar que exige comprometimento e respeito aos povos do campo.

Conclui-se que como os (as) educadores (as) não têm formação adequada e específica, onde se discutam a diversidade cultural, os aspectos socioeconômicos, políticos e os processos de interação, intervenção e transformação do meio rural, os conteúdos curriculares não oferecem possibilidades para a realização de um projeto pedagógico voltado para um processo de desenvolvimento sustentável no meio rural.

Referências

- BRASIL. Constituição República Federativa do Brasil.** Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 1988.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB,** nº9.394 de 20 de dezembro de 1996.
- CALDART, Roseli Salete.** Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In.: **Por Uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas.** V. 4. Brasília, 2002.
- CALDART, Roseli Salete.** **Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo,** 2004.
- CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS.** (V:1997: Hamburgo, Alemanha): **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro.** – Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

⁷⁸ A práxis aqui colocada nos remete as concepções pedagógicas de Paulo Freire, em que o movimento ação-reflexão-ação faz parte de uma concepção educativa com o objetivo de se transformar a realidade em que os sujeitos estão inseridos a partir de sua ação refletida.



DI PIERRO, M. C. (Coord.) Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil: os compromissos e a realidade. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO. (Parecer nº36/2001 e Resolução 1/2002 Conselho Nacional de Educação). Brasília, SECAD, 2002.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HADDAD, Sergio (coord.). Ação de governos locais na educação de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 35. Ação Educativa, São Paulo, 2007.

<http://educacion-para-todos.blogspot.com>

PANORAMA DA EDUCAÇÃO NO CAMPO. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), 2007.

RELATÓRIO FINAL (2006-2007). Educação do Campo: a Educação de Jovens e Adultos e as políticas compensatórias. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq. Fortaleza, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação do Brasil (193/1973). Rio de Janeiro: Petrópolis. Editora Vozes LTDA, 1978.

TELLES, Vera da Silva. Direitos Sociais: afinal do que se trata? Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.



OS PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS PARA JOVENS E ADULTOS DO CAMPO NO CEARÁ E O DIREITO À EDUCAÇÃO

Raquel Carine de Moraes MARTINS

Bolsista PIBC/CNPq

Eliane Dayse Pontes FURTADO

Universidade Federal do Ceará (UFC).

Introdução

No ano de 2007 o Ministério da Educação junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) publicaram o documento intitulado: Panorama da Educação do Campo. Esse documento traz levantamentos dos seguintes aspectos: contexto demográfico; perfil socioeconômico da população rural; acesso a educação; qualidade do ensino; condições de funcionamento das escolas; perfil dos professores; condições de acesso e caracterização da rede escolar. O panorama não traz novidades, só vem a confirmar que tipo de políticas públicas vem sendo ofertadas ou não, bem como suas consequências para o não cumprimento de um desenvolvimento sustentável no meio rural. Os índices revelam que apesar do êxodo rural vir diminuindo, o rural continua sendo um espaço não prioritário das políticas governamentais.

No que diz respeito às condições de funcionamento das escolas rurais o texto mostra que:

As escolas rurais apresentam características físicas e dispõem de infra-estrutura bastante distinta daquelas observadas nas escolas urbanas. Em termos dos recursos disponíveis, a situação das escolas da área rural ainda é bastante precária (...) serviços e insumos básicos presentes na maioria das escolas urbanas são escassos ou inexistentes nas escolas rurais. Por exemplo, enquanto 75,9% dos estabelecimentos urbanos estão equipados com microcomputadores, apenas 4,2% dos estabelecimentos rurais de ensino contam com este recurso. Equipamentos como biblioteca, laboratório e quadras de esporte não fazem parte da realidade das escolas rurais. (MEC/INEP, 2007, p.29)

Essas informações mostram uma realidade que se faz em negativo, negam-se os direitos considerados básicos. Se a escola tem o papel de socializar o saber universal e sistematizado, de qualidade, então nos questionamos: A quem a escola está beneficiando? Como e por que essas políticas chegam de forma tão precarizada? Qual o papel da sociedade civil para intervir na garantia de um atendimento básico? Que papel vem cumprindo o Estado?

Num outro ponto sobre a caracterização da rede escolar rural o texto diz o seguinte:

A rede de ensino da educação básica da área rural, de acordo com os dados levantados no Censo Escolar 2005, é constituída por 96.557 estabelecimentos de ensino, o que representa cerca de 50% das escolas do país (207.234). Ela atende a 5.799.387 alunos no ensino fundamental, que representam 17,3% da matrícula nacional nesse nível, e oferece, prioritariamente, as séries iniciais do ensino fundamental. De fato, 71,5% dos alunos em escolas rurais de ensino fundamental estão matriculados de 1^a a 4^a série. As séries finais (de 5^a a 8^a série) atendem 1.652.749 alunos (28,5%). A oferta do ensino médio é bastante limitada na zona rural. (*Idem*, p.23)

O que se percebe é a exclusiva oferta para as séries iniciais, sem garantias para que se tenham continuidades de escolarização para os educandos. Esse fator contraria de forma arbitrária o discurso de Educação ao Longo da Vida proposto por organismos nacionais e internacionais para educação do século XXI que, segundo o texto, mostra que se trata de uma



exigência democrática proporcionar educação formal e não-formal a todos aqueles que se sintam convidados ao processo educacional, tanto no que diz respeito ao acesso como a qualidade.

Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo de refletir como vem sendo ofertadas às políticas educacionais de jovens e adultos do campo sob a ótica da nova concepção de Direito que vem sendo construída no campo democrático nos últimos anos.

Num primeiro momento será descrito os objetivos gerais e específicos da pesquisa; posteriormente, trataremos de discorrer sobre os percursos metodológicos; depois faremos uma análise dos dados encontrados e como vem se dando a construção do direito à educação; por último, faremos algumas considerações finais, com a certeza de que ainda há muito o que ser revisto para o encaminhamento de políticas de EJA do campo.

Caminhos metodológicos

A pesquisa se pautou na abordagem de caráter qualitativo, compondo os seguintes caminhos: a) estudos bibliográficos; b) levantamento e sistematização de documentos governamentais; c) observações sistemáticas em salas de aulas e durante as capacitações oferecidas aos professores; d) estudo do cotidiano, observacional, contando com as características da pesquisa etnográfica, com o intuito de captar maiores informações durante conversas informais e dinâmicas grupais; e) relatos em diários de campo a fim de discorrer sobre os contextos de ação em sala de aula, bem como em outros espaços associativos; f) análise entre as falas dos educandos, educadores, profissionais governamentais, representantes de sindicato e outros; g) entrevistas coletivas e individuais com os sujeitos participantes. Com isso, pontuamos os seguintes aspectos: currículo, a importância da escola para os educandos, práticas cotidianas de leitura e escrita, a relação entre a escola e a vida dos mesmos, acompanhamento pedagógico, formação inicial e continuada, formas de acesso a escola, motivos para a baixa freqüência dos educandos em sala de aula, materiais didáticos, concepções de direito à educação, visão sobre os alunos da EJA, aspectos sobre a infra-estrutura, transporte escolar, merenda escolar, dentre outros.

No primeiro município a pesquisa teve início com um seminário organizado. Onde estavam presentes: coordenadores da EJA, representantes do sindicato dos trabalhadores rurais, professores da EJA, alunos bolsistas e representantes da Secretaria de Educação do município. Em seguida houve levantamento de dados governamentais, bem como realização de entrevistas individuais e coletivas com técnicos educacionais e representantes gestores na Secretaria de Educação e no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). Foram também feitas visitas e entrevistas com representantes do sindicato dos trabalhadores rurais na respectiva sede.

As observações sistemáticas deram-se em sete salas de aulas tendo em andamento os programas: Tempo de Avançar Fundamental (TAF), Brasil Alfabetizado e CEJA. As observações foram feitas num período alternado de três meses, em que além dos registros gerais de sala. Utilizamos em sala de aula dinâmicas de grupos para melhor conhecer a realidade dos educandos e professores, em seus aspectos culturais, educacionais, sociais e econômicos, bem como seus pontos de vista sobre o processo de escolarização. Por fim, participamos com observações diárias da política de formação continuada oferecida aos professores da EJA.

Já no outro município, iniciado no segundo semestre de 2006, foram realizadas reuniões e entrevistas com representantes da EJA, sendo eles: Secretário de Educação do Município, coordenadores (as) de programas de alfabetização realizados em parceria com o Serviço Social da Indústria (SESI), tais como o Pescando letras e Brasil Alfabetizado; diretores (as), educadores (as) e educandos (as). Participamos de observações nas capacitações dos (as) educadores (as) de EJA do município e visitamos oito salas de aula, das quais quatro foram realizadas observações sistemáticas: uma do Programa Tempo de Avançar Médio (TAM) e três do Fazendo Escola. Nas outras salas foram feitas visitas para entrevistas individuais e coletivas e grupos focais, foram



elas: uma sala de alfabetização do programa Pescando Letras e três salas de aula do programa Brasil Alfabetizado.

A seguir iremos nos deter na reflexão a cerca da concepção de Direito e como este vem sendo tratada no âmbito das políticas de EJA.

Direito à educação?

A Educação do campo⁷⁹ no atual contexto vem construindo um novo paradigma, o que se contrapõe a chamada educação rural a qual faz referência a uma educação que não considera as peculiaridades da vida campesina. Políticas estas que são elaboradas de forma impositiva, ou seja, sem a participação efetiva dos atores do campo.

Com as intervenções dos movimentos sociais do campo, intelectuais da área e sociedade civil organizada as conquistas vêm aparecendo no cenário nacional no que diz respeito, sobretudo, aos aspectos legais. De acordo com CALDART (2004), o desafio atual é:

O de construir o paradigma da Educação do Campo, produzir teorias, construir, consolidar e disseminar nossas concepções, ou seja, os conceitos, o modo de ver, as idéias que conformam uma interpretação e uma tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre campo e educação (p. 02).

Com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo - Parecer no 36/2001 e resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação têm-se uma nova conquista para a elaboração de políticas públicas que contemplem as exigências das lutas dos povos do campo.

No entanto, as coletas de dados encontradas nos municípios nos levam a pensar que há um longo a ser percorrido para que de fato tenhamos uma política para a educação do campo de qualidade que promova ações de cunho equitativo e permanente.

Assim, os pontos em comuns encontrados no primeiro município foram: a) a descontinuidade dos programas; b) formação inicial e continuada dos professores é insuficiente; c) material didático precário e, às vezes, com conteúdos infantis, tornando o currículo inadequado e descontextualizado; d) dificuldades no acesso a escola; e) ausência de financiamento de óculos para os educandos; f) má infra-estrutura nas salas de aula; g) falta de acompanhamento sistemático por parte da secretaria de educação do município (estes alegam falta de verba para colocar combustíveis nos transportes para acompanhar as turmas).

Apesar de encontrarmos nos municípios a oferta da educação básica, a ausência de qualidade e continuidade é uma constante. Muitos dos alunos que estavam matriculados no Brasil Alfabetizado, já haviam estudado no MOBRAL. Nesse sentido, buscam estratégias de continuidades no processo de alfabetização que não é garantido através de ações governamentais. Em alguns dos depoimentos encontrados sobre o aspecto da descontinuidade temos:

(...) quando a gente pensa que não, acabou! O cabra estuda hoje, se amanhã terminar vai ser outra aula daqui há quatro, cinco anos, nunca vai aprender nada.

⁷⁹ A Idéia de Educação do Campo nasceu em julho de 1997, quando da realização do Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), no campus da Universidade de Brasília, promovido pelo Movimento dos trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), em parceria com a própria UnB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos da Brasil (CNBB). No processo de construção dessa idéia, foram realizados estudos e pesquisas a respeito das diferentes realidades do campo. A partir dessa práxis, começamos a cunhar o conceito de Educação do Campo. Esse processo começou com a 1ª Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998. Com a realização da 2ª Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, em 2004, já estamos vivenciando uma nova fase na construção deste paradigma. (MOLINA & JESUS, 2004, p. 64-65)



É quando a gente quer aprender, desaprende de novo. (Aluno do Brasil Alfabetizado)

A importância da escola hoje é você das continuidade, pois cada vez que há oportunidade de ir à escola você tem chances de aprender mais. E aquele que continua sempre em atividade vai cada vez mais aprimorar o que já aprendeu e o que já sabia um pouco, né? (Aluno do Brasil Alfabetizado)

(...) essas matrículas que foram refeitas, muita gente não quis ir mais. A demora da alfabetização para outra, que chega a outra. Eles (alunos) reclamavam muito dizendo que nunca ia vir, que nunca ia conseguir ter uma escola aqui mesmo, que assim, faz muito tempo que fizeram, que deram aula, que nem eles falaram mesmo, ta com cinco anos e veio chegar agora. Era pra ter começado agora em julho e assim a gente vai levando e vai procurando fazer o melhor que a gente pode. (professora do Brasil Alfabetizado)

Nessas palavras percebemos que a descontinuidade é um agravante no processo de escolarização, ponto esse que corrobora para o afastamento dos educandos no contexto de sala de aula. A educação chega, assim, a “conta gotas”, aspecto perverso da política educacional na medida em que não se cumpre o mínimo no que diz respeito ao Direito à educação, já que na Constituição de 1988, temos a garantia da escolarização, principalmente para aqueles que não tiveram esse direito garantido na “idade certa”.

A V Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (V Confitea), realizada em Hamburgo de 1997, em relação à melhoria das condições e da qualidade da educação de adultos diz:

Ao mesmo tempo em que se assiste a um aumento da demanda de educação de adultos e a uma explosão na informação, crescem igualmente as disparidades entre aqueles que têm acesso a ela e os que não o têm. É preciso, portanto, diminuir essa polarização, que reforça as desigualdades existentes, criar estruturas de ensino para adultos e quadros de educação permanente suscetíveis de se oporem à tendência dominante. (p. 34)

Nesse sentido, precisamos refletir sobre que tipo de conhecimento vem sendo socializado com os educandos jovens e adultos? Que concepções ideológicas se inserem no âmbito da concretização dessas iniciativas? Que ações devem mediar à apropriação desses sujeitos na idéia do Direito para que esses possam de forma coletiva acompanhar e participar da elaboração de políticas de seus interesses? Que tipo de (ex) inclusão educacional vem sendo materializada? São questões que devem ser pontos de análise dentro de uma nova noção do que vem a ser Direito, pois segundo TELLES (1999):

Os direitos estruturam uma linguagem pela qual esses sujeitos elaboram politicamente suas diferenças e ampliam o ‘mundo comum’ ao inscrever na cena pública suas formas de existência, com tudo o que elas carregam em termos de cultura e valores, esperanças e aspirações, como questões relevantes à vida em sociedade e pertinentes ao julgamento ético e à deliberação política. (p.181)

Nesse novo contexto que vive a EJA, os municípios, os conselhos de educação, os movimentos sociais, os sindicatos e a sociedade civil organizada devem tomar parte dessa realidade para que junto ao estado possa redefinir as práticas de salas de aula. Cabe ressaltar que muitos programas são idealizados e escritos no ideal de educação que vem se exigindo, porém a prática fica muito distante. A falta de acompanhamento dessas políticas acaba contribuindo para a reprodução da não efetivação dos direitos. Esse ponto nos remete novamente a TELLES,



quando a autora reflete Ranciére e aborda sobre a importância da presença dos sujeitos falantes no espaço público:

(...) o peculiar à presença de ‘sujeitos falantes’ na cena política é que colocam à prova os princípios universais dos direitos, já que desestabiliza a geometria estabelecida dos lugares e abre o litígio em torno da medida de igualdade (e suas equivalências possíveis) nas relações sociais – essa medida é o terreno do conflito. (1999, p.182).

Os educandos que, em sua maioria, são trabalhadores rurais vêm buscando de forma muito árdua a escolarização que durante muitos anos foi e continua sendo negada já que o acesso não garante de forma alguma a qualidade. O relatório internacional da UNESCO sobre a educação para o século XXI que trata da educação ao longo da vida, afirma que para que o educando se sinta convidado a permanecer nos estudos é necessário que à educação básica seja bem-sucedida. Temos aqui como critério essencial o princípio de igualdade de oportunidades que não deve se restringir apenas ao acesso, mas, sobretudo, a qualidade do que está sendo de direito. Direito esse que deve ser entendido como uma constante, constituído e transformado a partir dos interesses das populações.

A não permanência dos educandos em sala de aula é outro aspecto que, muitas vezes, é tido como evasão dos alunos, desistência por se sentirem cansados, mas, por outro lado, temos o que nas palavras de APPLE (1989) chamamos de resistência, quando diz:

(...)as escolas não são meramente instituições de reprodução, instituições em que o conhecimento explícito e implícito ensinado molda os estudantes como seres passivos que estarão, então, aptos e ansiosos para adaptar-se a uma sociedade injusta. O que é mais provável que ocorra é a reinterpretação por parte do estudante ou na melhor das hipóteses, somente uma aceitação parcial, e muitas vezes a rejeição pura e simples dos significados intencionais e não intencionais das escolas (p.30)

É com essa reflexão que durante uma aula observada no programa Fazendo Escola, a professora colocou o seguinte texto: Vamos ler juntos: “A casinha da vovó. Cercadinha de cipó. O café está demorando. Com certeza não tem pó” (Sala de EJA, 1º segmento). Após pedir aos alunos que o copiassem, leu-o bem alto e pediu aos educandos que o repetissem. Atividade nos remete a infância, a fragilidade da formação docente. A professora da sala apenas tinha o Ensino Médio completo, nunca havia lecionado, recebeu sua primeira capacitação com quase quatro meses depois que iniciou o programa, a mesma relatou que se sentia insegura, pois não recebia acompanhamento por parte dos coordenadores do programa. Políticas que vêm se “fazendo do jeito que dá” são comuns nesse contexto.

Já o segundo município traz os seguintes pontos: a) a não permanência dos educados em sala de aula; b) formação continuada insuficiente; c) material didático insuficiente; d) metodologias tradicionais; e) ausência de bibliotecas e salas de informáticas; f) currículo inadequado; g) precarização do trabalho docente.

Apesar de ter sido encontrado vários pontos em comuns não foi encontrado o aspecto da descontinuidade neste. Os alunos não tinham problemas quanto ao acesso às salas de aula. Alguns professores por terem um nível e experiência maior tornavam as aulas mais significativas, analisavam de forma crítica o livro oferecido pelos programas e manuseavam de acordo com as necessidades dos educandos, bem como reclamavam da falta de valorização dos professores da EJA, em um dos depoimentos temos:



A dificuldade maior que vejo é a falta de reconhecimento dos professores, porque é menos de um salário que os professores recebem, uma coisa até que não tem dignidade.(...) Quando muda a diretora, muda tudo, a gente não sabe como é que vai proceder. A gente não tem onde se agarrar. A gente é igual a copo descartável. É um curral eleitoral. (professora da EJA).

Esse relato traduz a insatisfação das professoras temporárias do município que, além de receberem uma remuneração muito baixa, sem direito a vale-transporte, eram usadas pelos interesses políticos locais que, historicamente, afeta todo processo de construção pela via democrática, uma sociedade que segundo MARTINS (1994):

(...) não é senão esboço num sistema político em que, de muitos modos, a sociedade está dominada pelo Estado e foi transformada em instrumento do Estado. E Estado baseado em relações políticas extremamente atrasadas, como as do clientelismo e da dominação tradicional de base patrimonial, do oligarquismo. No Brasil, o atraso é um instrumento de poder. (p.13)

Programas e projetos que não chegam a se constituir como políticas públicas que garantam um processo de aprendizagem satisfatório são utilizados para manobras políticas e interesses de grupos particulares.

Outro aspecto trata da formação continuada de professores. As observações feitas verificaram que as capacitações vêm se dando de maneira aligeirada e superficial. Os formadores que ministram esse processo possuem mestrado ou doutorado. Os professores que participam das atividades, muitas vezes, não têm oportunidade de relatarem as dificuldades para que a partir daí se discutam pontos pedagógicos e sociais para interferir de forma qualitativa no contexto das políticas, no “chão” da sala de aula. Os conteúdos já vêm prontos, com mínimas discussões e interferências dos educadores, além da quantidade de conteúdos a serem “assimiladas” pelos mesmos. A sala da capacitação era composta com uma média de 45 educadores, num ambiente não ventilado e que incomodava os profissionais, durava o dia inteiro. Durante a noite retornam as localidades para ministrar suas aulas.

Uma das professoras entrevistadas, que inclusive já tinha bastante experiência em sala de aula, diz que as capacitações são fora da realidade dos professores e dos alunos, ela acrescenta que:

Fazem capacitação porque tem verba, só pra fazer balanço, não é pensado na gente, o que vejo é assim, pra você se atualizar é complicado, tem professor que não tem graduação, alguns diretores e coordenadores são cargos políticos sem graduação. (professora do programa Fazendo Escola).

Outro aspecto a destacar é a ênfase na individualização e responsabilização dos professores pela própria formação e pelo aprimoramento profissional. É comum encontrarmos nos programas de EJA, professores que são formados em uma determinada área e que, por fim, têm que dar conta de seis disciplinas para que o currículo seja contemplado. Ao perguntar sobre a capacitação para o ensino de Matemática a uma professora, cuja formação é Letras, ela afirmou o seguinte:

As capacitações são rápidas, não aproveitamos quase nada, as trocas de experiências é que são importantes; eu tive que pagar um amigo meu, que é professor da UNIFOR, nos finais de semana para que ele me desse algumas dicas de matemática (Professora de EJA, 7^a. e 8^a série).

A mesma disse estar fazendo um curso de Língua Inglesa perto de sua casa, por conta



própria, para atender também ao currículo. Portanto, acaba cabendo aos próprios professores “identificar melhor as suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional” (FREITAS, 2002, p.137-168).

Leis e Diretrizes que são elaboradas e aprovadas a partir da luta de homens e mulheres em seus cotidianos para construção de uma sociedade democrática que, para além dos seus aspectos formais a noção de democracia tem que se fazer no âmbito das relações sociais e civis. Pois, como bem diz BOBBIO (1992), esse seria o Estado de direito, em que o indivíduo tem, em face do Estado, não só direitos privados, mas também direitos públicos: “o Estado de direito é o Estado dos cidadãos” (p.61).

Nesse sentido, faz-se necessário dizer que a educação de direito, a qual me refiro é a educação que é regida *com o povo e pelo povo* e não somente posta para eles como muitos “pacotes” de programas e projetos, principalmente, os de alfabetização de jovens e adultos que vêm sendo caracterizados, historicamente, como políticas compensatórias e de caráter eleitoreiro, tendo um aspecto frágil e descentralizado.

Esses foram alguns pontos relevantes para reflexão com o objetivo de perceber que as políticas de EJA sejam, de certo, redirecionadas já que estão situadas num novo contexto, em especial com a conquista da aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo.

Considerações finais

A educação, atualmente, vem sendo colocada no centro das discussões no que diz respeito à sua relação com os processos organizativos e produtivos da sociedade. Torna-se uma arena de disputas ideológicas visto que a escola, como bem lembra Apple não pode se resumir apenas a um espaço de reprodução social, ela deve fazer parte dos espaços públicos e coletivos, em que os sujeitos não são passivos, não apenas internalizam, mas rejeitam, pensam e decidem.

Apesar dos dados encontrados se fazerem ainda em negativo, o contexto atual nos remete a pensarmos que algumas conquistas vêm se efetivando nos planos legais. Desde a Constituição de 1988, a noção de direitos vem sendo apropriada, principalmente, pelos movimentos sociais organizados. A educação que se insere no âmbito dos direitos sociais, torna-se uma das bandeiras de lutas no processo democrático participativo.

A investigação pautou-se em experienciar programas e projetos governamentais. Contudo, o Estado fica aqui no centro da discussão quanto ao seu papel, atribuições e ações. As políticas educacionais para a EJA estão sendo ampliadas no que diz respeito ao acesso, mas em termos qualitativos ainda se percebe um longo caminho a ser percorrido. Problemas como materiais didáticos insuficientes, falta de bibliotecas, financiamento para óculos, continuidade na escolarização, formação continuada inadequada, dentre outros, precisam ser revistos e redirecionados dentro dos municípios através da participação efetiva tanto dos órgãos governamentais como da sociedade civil a fim de se encaminhar propostas e ações.

As medições pedagógicas se fazem na proposta tradicional, na memorização ou na naturalização da evolução biológica do aprendizado sem que os educandos se sintam capazes de se apropriarem dos mecanismos de leitura e escrita para suas necessidades ou vivencias diárias.

Faz-se necessário que a sociedade organizada tome para si os dados coletados através de pesquisas, estatísticas e outros para publicizar as informações que tornadas públicas possam colaborar no redirecionamento das ações que se fazem no plano concreto já que as conquistas vêm se pautando no âmbito legal.

Referências



APPLE, Michael W. **educação e Poder**. Trad. De Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BRASIL. Constituição. **Constituição. República Federativa do Brasil**. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**, nº9.394 de 20 de dezembro de 1996.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In.: **Por Uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. V. 4. Brasília, 2002.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS. (V:1997: Hamburgo, Alemanha): **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**. – Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO. (Parecer nº36/2001 e Resolução 1/2002 Conselho Nacional de Educação). Brasília, SECAD, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educação & Sociedade: Revista de Ciências de Educação. São Paulo: Cortez, vol. 1, nº. 1, p. 137-168, 2002.

MARTINS, José de Souza. **O poder do Atraso: Ensaios da Sociologia da História lenta**. Editora Afiliada. São Paulo, 1994.

PANORAMA DA EDUCAÇÃO NO CAMPO. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), 2007. 44p.

RELATÓRIO FINAL (2006-2007). Educação do Campo: a Educação de Jovens e Adultos e as políticas compensatórias. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq. Fortaleza, 2007.

TELLES, Vera da Silva. **Direitos Sociais: afinal do que se trata?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

**O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Reginaldo Vieira da SILVA JUNIOR

Carmelita Maria da Silva CUNHA

Francisca Simone de Freitas Silva

Universidade do Vale do Acaraú (UVA)

Introdução

Alguns dentre nós não recebemos na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade.

Neste contexto, o MEC (Ministério da Educação e Cultura) vem lançando alguns livros com a temática história e Cultura Afro-brasileira a fim de incentivar e divulgar a Lei 11.645/08, que substitui a Lei 10.639/03, que trata do direito ao acesso dos alunos em ter o ensino de história e cultura afro-brasileira nas aulas de história, artes e literatura, incluindo também o ensino da história indígena.

Assim Kabegenle Munanga (2005, p.16) afirma:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnica, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.

Dessa forma, trabalhar projetos com essa temática é de extrema importância para o desenvolvimento e construção de identidade das crianças negras e também as não negras.

Nesse aspecto o presente projeto pretende abordar práticas educativas no Ensino Fundamental I, onde será exposto estudos históricos do continente africano, assim como também a diversidade cultural e os aspectos sócio econômicos. Uma vez que não tivemos dentro de nossa formação escolar e acadêmica, conteúdos relacionados com a temática. E quando tínhamos era de uma maneira completamente deturpada relacionando os africanos e negros em geral a estereótipos que retratam inferioridade.

Vale lembrar que o Parâmetro Curricular Nacional (1997, vol.05, p.41) traz 02 (dois) objetivos que se encaixam com a Lei 11.645/08, que diz:

- Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações, tempos e espaços, em



suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles;

- Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia.

Assim, devemos refletir mais sobre nossa prática pedagógica e buscar novos conhecimentos e recursos para não ficarmos stagnados em nossa docência. Não dar para ficar apenas esperando que o governo nos mande idéias, temos que trabalhar com o que já temos, só precisa usar um pouco de criatividade.

1. Metodologia

O projeto será desenvolvido no período de 02 (duas) semanas, divididos em 05 (cinco) aulas, na turma do 5º ano da Escola Municipal Professor Jussier Santos na cidade de Parnamirim – RN.

A turma já vem desenvolvendo atividades sobre relações étnico-raciais através da Literatura infanto Juvenil e também teve contatos com lendas africanas no mês de agosto do decorrente ano.

Inicialmente será escritos à palavra “AFRICA” no quadro e os alunos terão que dizer uma palavra que vier a sua mente.

Cada palavra será escrita pelo professor e em seguida será mostrado o mapa mundi para que os alunos situem o continente africano. Logo após dessa dinâmica, cada discente irá até o globo e apontará a localização do continente africano.

Depois de trabalhar a localização geográfica da áfrica, a turma será dividida em grupos de 03 componentes onde cada um deverá confeccionar o mapa do continente africano com o molde que será xerocado e entregue para ser feito no papelão.

O encerramento se dará através da música de Bob Marley “war” interpretada pela banda natalense tribo de jah, na versão português. Com a letra da música será abordado a questão do preconceito racial, dos direitos humanos e das guerras existentes no continente africano. Será dado ênfase também a história de Bob Marley, que é uma referência na cultura negra por compor músicas que retratam a resistência dos negros.

Na 2ª aula o enfoque será feito através de seleção de imagens que apontem a diversidade do continente africano, mas não será revelado que as imagens se tratam da áfrica. Os alunos deverão visualizar e dizer onde fica. Ao término, será explanado que todas as imagens fazem parte da áfrica. Em seguida será feita uma aula expositiva sobre a vinda dos escravos africanos para o nosso país e logo após serão mostrados slides feitos por alunos do projeto PAGÈIA da Escola Fundamental do Instituto Kennedy – Natal – RN, onde é mostrado um resumo da história do africano escravizado apenas com imagens. Os discentes terão que organizar a seqüência lógica das imagens no quadro.

Na 3ª aula os discentes irão assistir a 03 (três) vídeos da série “heróis de todos os tempos” do projeto a cor da cultura, um de Machado de Assis, um de Aleijadinho e um sobre Zumbi. Sendo que será passado um vídeo a cada aula. O 1º vídeo será o de Machado de Assis, que será complementado pelo texto “a carteira” do mesmo autor. Será exposto também a biografia de Machado de Assis e o encerramento será com a releitura do texto através de imagens.

Na 4ª aula o vídeo será Aleijadinho, onde será complementado com imagens de telas em transparência com algumas igrejas pintadas pelo artista. A biografia será exposta e o encerramento será feito com a pintura em material reciclável, tentando representar uma das telas apresentadas no livro.

Na 5ª aula o procedimento será o mesmo com o vídeo de Zumbi. O encerramento será feito com uma produção de texto sobre os líderes revolucionários, baseados na aula expositiva.



Para finalização do projeto, todas as atividades feitas em sala, serão apresentadas para todos os funcionários da escola, como também para as demais turmas, afim de socializar e multiplicar a diversidade da cultura negra, aproveitando para divulgar a Lei 11.645/08

2. Resultados

Ao longo das atividades foi possível perceber que as pessoas não nascem odiando as pessoas pela sua cor, é questão de falta de conhecimentos.

Depois do 1º contato com os conteúdos os discentes mudaram seu comportamento, inclusive com a professora, que muitas vezes foi vítima de comentários racistas feitas pelos alunos, não só da turma, mas também como da escola em geral.

O bairro onde a escola está localizada é um bairro distante do centro e muitas crianças nunca foram nem em Natal (capital). A situação econômica das famílias é precária. Durante as duas semanas da prática, foi feita uma reunião pedagógica, onde pudemos conhecer os pais. Muitos são humildes e não sabem nem escrever seu próprio nome.

Mesmo com todas as dificuldades encontradas, o projeto foi concluído com êxito. Tivemos muito apoio por parte da equipe diretiva e não encontramos nenhum empecilho no desenvolvimento das aulas.

Também comprovamos que aplicar esses conteúdos desde cedo é possível e tem retorno imediato. Não podemos cruzar os braços e ficar esperando.

Inicialmente os educandos se confundiam, pois não sabiam que a África era um continente e nem muito menos que tinham tantas culturas diversificadas e paisagens lindas.

Ao conhecer pessoas negras que deram contribuições especialmente para o Brasil, as crianças compreenderam que a cor da pele não importa e fizeram produções ricas em seu contexto, contribuindo para um mundo aberto ao diferente e a diversidade.

Conclusões:

Ainda é muito pequeno o número de professores que trabalham com essa temática, se tornando fundamental a multiplicação de trabalhos desse tipo para que sirvam de suporte e incentivo para outros docentes.

No Brasil, o racismo ainda não é um assunto encarado como grave, ele se apresenta nas maiorias das vezes de forma camouflada e o negro é visto e rotulada como “paranóico”, como traz o MUNANGA (2005 p.18):

Quantas vezes ouvimos pronunciar, até por pessoas supostamente sensatas, a frase segundo a qual as atitudes preconceituosas só existem na cabeça das pessoas ignorantes, como se bastasse freqüentar a universidade para ser completamente curado dessa doença que só afeta os ignorantes? Esquecem-se que o preconceito é produto das culturas humanas que, em algumas sociedades, transformou-se em arma ideológica para legitimar e justificar a dominação de uns sobre os outros. Esta maneira de relacionar o preconceito com a ignorância das pessoas põe o peso mais nos ombros dos indivíduos do que nos da sociedade. Além disso, projeta a sua superação apenas no domínio da razão, o que deixaria pensar, ao extremo, que nos países onde a educação é mais desenvolvida o racismo se tornaria um fenômeno raro.

A educação de relações étnica raciais deve estar inserida no livro didático, pois ainda encontramos nos livros, abordagens sobre a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, representadas pelo homem branco e de classe média. A mulher, o negro, os povos indígenas, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, para registrar sua existência.



Nesse sentido, afirmamos que cabe uma formação específica para o professor de Ensino Fundamental I, com o objetivo de fundamentá-lo para uma prática pedagógica, com as condições necessárias para identificar e corrigir os estereótipos e a invisibilidade constatados nos materiais pedagógicos, especificamente nos textos e ilustrações dos livros didáticos.

O ensino de história e Cultura afro-brasileira deve ser iniciado desde a educação infantil, onde as crianças aprendem a construir sua identidade, sendo primordial o acesso à cultura negra e indígena nesse processo.

Referências

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2. ed., 2005.

SANT'ANNA, Wânia. **Marco conceitual do projeto: A cor da cultura.** Fevereiro, 2005. Disponível em: <www.acordacultura.org.br>. Acesso em: 18 jan. 2007.

GENTILE, Paola. África de todos nós. **Nova Escola.** A revista do professor. São Paulo: Abril, Ano XX, nº 187, p. 42-49, Novembro de 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (1º a 4º série) História e Geografia. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, v.5, 1997.

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO EIXO ARTICULADOR NA FORMAÇÃO CIDADÃ:
UMA SITUAÇÃO PRÁTICA**

Regineide Patricia Elias de SOUZA

Selda Maria ALVES

Maria Eridan da silva SANTOS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

1. A educação ambiental na sala de aula

A definição de uma política ambiental há de amparar-se em uma investigação em busca de alternativas para problemas ambientais que apresentam-se como uma temática emergente. A importância da Educação Ambiental é maior do que se imagina ou que está colocado na sociedade atual, pois a escola não só tem o papel de levar o educando ao conhecimento, mas como também fazê-lo pensar acerca do que se está conhecendo, para que então possam multiplicá-los e colocá-los em prática, mas para isso é necessário que a escola, principalmente o educador trabalhe intensamente a integração entre ser humano e ambiente. Para que isso ocorra, a proposta da Educação Ambiental nas escolas exige algumas adaptações na grade curricular para que esta temática esteja presente em todos os níveis de ensino, trabalhando principalmente de acordo com a realidade regional do individuo..

O ambiente consiste em um modo de ver o mundo em que evidenciam as inter-relações na constituição e manutenção da vida. Sendo assim, as questões ambientais abrangem diversas sociedades que transformam a natureza para satisfazer suas necessidades, decorrentes do senso comum e seus valores.

Neste sentido, deve a escola, especificamente o professor, mostrar que para adquirir consequência sobre os problemas ambientais, os alunos terão de envolver em um aprendizado constante, implantando um desenvolvimento de valores, atitudes e posturas éticas através de informações científicas.

É preciso que sejam desenvolvidas diversas atividades capazes de construir o conhecimento, que leve a observar, investigar, refletir e discutir, superando assim crenças envolvendo homem/natureza.

O tema ambiente envolve a discussão sobre o progresso econômico/cultural acompanhado da exploração sem limites do meio ambiente em prol do “crescimento” da sociedade atual que se considera moderna, gerando assim vários problemas ambientais para o bem-estar da humanidade, rendendo em críticas.

Dessa forma, aponta-se a necessidade de um conhecimento que conscientize o homem de que o mesmo não é dono da natureza e que ela se comporta de acordo com sua ação.

O conhecimento de como a natureza se processa se dá através da ciência da investigação, que é um ponto de partida para qualquer descoberta, inclusive para a compreensão de conceitos, assim

[...] a compreensão de conceitos é uma forma de levar o aluno a participar de seu processo de aprendizagem, sair de uma postura passiva e começar perceber e agir sobre o seu objeto de estudo, relacionando o objeto com acontecimentos e buscando as causas dessa relação, procurando, portanto uma explicação causal para o resultado de suas ações ou interações (CARVALHO,2006,P. 22)

Desse modo, a investigação científica proporciona ao educando mudanças quanto a atitude de respeito para com o meio ambiente. A partir do momento que o aluno passa a



compreender o conjunto de relações que compõem a natureza, ele passa a pensar, sentir e agir construindo assim sua autonomia.

Cabe ao professor colocar o problema a ser investigado e estimular o aluno a refletir e buscar soluções para o problema proposto.

O professor também deve justificar tais atitudes e valores, informando as implicações de determinadas ações, citando exemplos como bem mostra os PCNs, que diz: “Nas cidades, lixo nas ruas pode significar bueiros entupidos e água de chuva sem escoamento, favorecendo as enchentes e a propagação das moscas, ratos ou veículos de doenças (**BRASIL**, 2001.p.48 – 49)”.

As mediações para implementar a educação ambiental podem caminhar neste sentido, para que assim possam avaliar, não só a ação do homem sobre a natureza, bem como possa observar de perto “concretamente” as consequências de ações pensadas, colocadas em prática, mas que muitas vezes são pensadas do ponto de vista de ações que produzem reações.

2. A educação ambiental na perspectiva da formação cidadã

Existe um equilíbrio ideal, favorável a todos os seres da comunidade de vidas. O homem do século XX parece definitivamente ter decidido romper com esse equilíbrio.

O ser humano graças a seus “conhecimentos” foi se apropriando do espaço, tornando-se “dono” de tudo que lhe cerca, pautado na idéia de que é o único ser pensante da face da terra, capaz de pensar e modificar o mundo a sua volta.

Nos dias atuais, após a vasta destruição ambiental, muito se tem falado a respeito de se preservar a natureza. Essa corrida emergente tem gerado uma banalização da urgência dos fatos, em todo lugar, a todo o momento fala-se em preservação ambiental.

Precisamos não só falar de educação ambiental em sala de aula, na formação de cidadãos críticos, precisamos de fato de ações que façam pensar a respeito do assunto e que façam com que nossas crianças se tornem “seres humanos” de fato preocupados com a situação atual da vida na terra.

A escola é fundamental nesse processo, especialmente se a educação começa cedo e faz a criança refletir sobre coisas, sobre o seu meio, ter noção de que a sua atitude faz a diferença, não só para ela, mas para o mundo e a sociedade num todo.

3. Descrevendo...

3.1. A escola

Trata-se de uma escola da rede particular onde funciona o ensino fundamental de ensino localizada em um bairro de classe média da cidade de Pau dos Ferros.

A escola é constituída por dois andares. No andar de baixo estão localizadas as turmas de educação infantil e ensino fundamental I, uma sala de professores, a cantina, a diretoria, a sala da coordenação, quatro banheiros, recepção, um parquinho, a biblioteca (a qual funciona na mesma sala dos professores) e uma sala de vídeo.

No andar de cima estão localizadas as turmas do fundamental II, três banheiros, o depósito de materiais e uma sala de xerox que fica a disposição de professores e demais funcionários.

A escola ainda disponibiliza de uma sala de informática que fica a disposição das aulas para os alunos bem como para pesquisa de professores e demais funcionários.

Podemos observar que devido a falta funcionários, o pequeno acervo bibliográfico e ainda falta de espaço físico a biblioteca não atende de forma satisfatória a clientela.

Pode-se dizer que os seguimentos da escola trabalham em conjunto desenvolvendo assim um trabalho pautado no companheirismo e na cooperação.



3.2. A aula experimental

O trabalho com experimentos favorecem o desenvolvimento das habilidades processuais básicas, pois, o aluno é quem trabalha, observa, analisa e cria novas situações com a intervenção do professor, que deve ser facilitador para que o aluno construa conceitos científicos a partir de suas vivências.

“Sendo o trabalho o eixo articulador entre a teoria e a prática, a indissociabilidade entre esses dois termos se realiza por meio das atividades do professor, na ação-reflexão-ação refletida”. (LIMA,2004,P.15)

Partindo do pressuposto de que teoria e prática devem caminhar juntas num processo reflexivo é que elaboramos nosso plano de aula dividido em três fases: sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos (1^a entrevista), atividades sobre o lixo que produzimos em nosso dia-a-dia, atividade conclusiva (2^a entrevista).

As atividades a serem realizadas em sala de aula tinham por objetivos:

Informar aos alunos como surgiu o lixo;

Levar os alunos a refletirem sobre o problema da grande produção de lixo gerado pelos seres humanos;

Refletir sobre a situação atual em que se encontra o meio ambiente e mostrar que é dever de todos nós preservá-lo;

trabalhar o conceito de reciclagem e de coleta seletiva e suas respectivas importâncias;

1^a fase

Iniciamos a aula com a seguinte indagação: Para onde vai o lixo que produzimos em nosso dia-a-dia?

Os alunos levantaram hipóteses do tipo:

Vai para a lata do lixo!

Vai para um terreno baldio!

É queimado!

Professora:- Certo, certo então vamos fazer de contas que eu sou uma jornalista e vou entrevistar vocês.

Todos os alunos ficaram “eufóricos” com a idéia de serem entrevistados. Devido esse fato fizemos a entrevista com todos e elaboramos respostas coletivas.

Aplicamos a primeira entrevista contendo as seguintes indagações:

Onde você coloca o lixo que você produz, como por exemplo: papéis, copos descartáveis, garrafas de refrigerante e etc.?

O que se deve fazer com o lixo que os garis recolhem das nossas casas?

Você joga todo tipo de lixo que você produz em um mesmo lugar?

O pode acontecer se colocarmos o lixo no meio da rua?

O lixo que produzimos pode prejudicar o meio ambiente?

E na sala de aula você acha que colabora com a limpeza?

Como os alunos ficaram bastante empolgados com o fato de serem entrevistados fizemos a entrevista com todos os alunos e aqui fizemos um resumo, onde procuramos mostrar que o pensamento dos alunos giram em torno do mesmo posicionamento.

Respostas

Sobre a primeira questão 95% dos alunos disseram que colocam o lixo na lata do lixo, os outros 5% disseram que às vezes esquecem e deixam pelo chão, na segunda questão tivemos



96% dos alunos que disseram que o lixo deveria ser jogado em terrenos baldios e apenas 4% disseram que deveria ser reciclado, já na terceira questão 100% dos alunos disseram que jogam o lixo no mesmo recipiente refletindo a falta de seleta de lixo, quando perguntamos sobre o que pode acontecer com o lixo no meio da rua 85% dos alunos disseram que acham que o lixo pode causar doenças os outros 15% disseram que entope os bueiros esgotos. Algumas crianças até reconhecem que contribuem ativamente para que isso ocorra. Sobre o prejuízo causado ao meio ambiente, 100% dos alunos disseram que acham que o lixo pode prejudicar o meio ambiente e cerca de 40% explicaram que polui o meio ambiente por isso é prejudicial. 90% dos alunos disseram que colaboram com a limpeza da sala e os outros 10% disseram que as vezes jogam lixo no chão.

Após a entrevista foi trabalhado um texto contendo informações sobre como fazer e qual a importância da coleta seletiva, acompanhado de uma exposição de um cartaz sobre um ambiente poluído e um ambiente livre do lixo. Para complementar propomos que fizéssemos uma observação dos arredores da escola para analisarmos como anda o ambiente de nossa rua, isso deixou os alunos bastante empolgados. Após voltarmos a sala de aula todos fizeram seus comentários a respeito de como estava o meio ambiente no entorno da escola.

Após os comentários a respeito da observação, propomos que os alunos fizessem um desenho que representasse como estava a limpeza da rua da escola. Pudemos observar através dos desenhos que o fato da rua não se encontrar limpa e preservada lhes chamaram bastante atenção.

Ao final dessas atividades fizemos novamente a mesma entrevista e os resultados estão expressos no texto resumo seguinte:

Todos os alunos confessaram que algumas vezes jogam lixo no chão, mas que agora perceberam o mal que pode causar ao meio ambiente iriam prestar mais atenção. Disseram ainda que o lixo recolhido ao invés de ser colocado em terrenos baldios deveria ser reciclado, pois assim não causava tanta poluição. E o fato de colocarem o lixo “todo misturado” se dava devido a cidade não disponibilizar de recipientes adequados a coleta seletiva. Alguns alunos citaram que se colocarmos o lixo no meio da rua vai poluir a rua, outros ainda disseram que além de poluir a rua vai causar o acúmulo de lixo que vai entupir os esgotos e os bueiros e causar enchentes quando chover além de causar doenças. Todos chegaram à conclusão que o lixo prejudica o meio ambiente pois a poluição pode acabar com animais e plantas. A maioria dos alunos confessaram que às vezes jogam lixo no chão da sala mas que a partir de agora iriam fazer o possível para isso não acontecer mais.

Observamos que houve uma mudança de ideia e ou concepção por parte dos alunos acerca de algumas indagações. E isso, nos reflete positivamente, um trabalho sustentável e contínuo de conscientização pela preservação da natureza poderá mudar a nossa qualidade de vida.

Conclusão

O trabalho no campo acerca da educação ambiental põe a questão da mudança ideológica e cultural, da prática interdisciplinar, da alteração dos padrões dispares de consumo e desperdício, e da busca de alternativas para o campo da produção. Uma perspectiva para a educação ambiental com certeza há de contemplar mediações para uma crítica atual, propondo assim uma ótica da sustentabilidade.

É necessário se trabalhar na perspectiva da formação de cidadãos que sejam capazes de perceber que a vida acontece por que somos seres que se moldam as necessidades, ou seja, seres pensantes capazes de escolher e promover o melhor caminho para uma vida melhor e que para alcançar essa melhoria precisa-se fazer a sua parte, pois o todo só se completará se as partes estiverem juntas.



É preciso procurar mostrar que nós a todo momento estamos contribuindo para a destruição do meio ambiente e que talvez sem perceber não estejamos dando a contribuição necessária para que se preserve mais.

Através do experimento pudemos observar que a maioria da turma já apresenta alguma consciência de que é preciso se preservar o meio ambiente. Sendo assim nosso trabalho foi apenas uma introdução para um outro que deve dar continuação, para que no futuro essas crianças se tornem conscientes de fato e sujeitos agentes na preservação do meio ambiente, conscientes de seus direitos e deveres para com o mesmo.

A problemática do lixo não se resolve de forma imediata e nem apenas dentro dos muros da escola. Mas mesmo assim, a conscientização e a tomada de decisões em torno deste grande problema que ameaça a sociedade atual e as futuras, é um trabalho que precisa ser continuado e, para isto, a escola deve ter um papel preponderante. Embora ações como essa tenham resultados significativos percebemos que os mesmos não foram suficientes muito ainda é preciso ser feito para que os sujeitos em construção percebam a urgência do problema. E, se parar por aqui, em pouco tempo tudo estará esquecido pela grande novamente, se não por todos mas pela grande maioria. Pois não serão ações isoladas que resolverão o problema. A educação ambiental deve ser um programa permanente da escola, para que seja suficiente para modificar a atitude da comunidade escolar e estender-se para o mundo externo na escola, para que a escola mostre e cumpra seu papel de fato que é formar sujeitos para a vida.

Referências

CARVALHO, A. M. P. De (org.) **Ensino de ciências:** unindo a pesquisa e a prática. São Paulo: Pioneira Thomson Lierning, 2006.

BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais:** Ciências naturais. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3 ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

REVISAR MUNDO JOVEM, junho, 2006, n° 367.

LIMA, M. S. L. **A hora da prática:** reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente

Nosso jeito de caminhar pelo estágio supervisionado. 4. ed. rev. e ampl. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004.

**RESPEITE O MEU SABER: CONSTRUINDO A AUTONOMIA DOS SUJEITOS. UMA PROPOSTA DA EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE, EXPERIÊNCIA COM O GRUPO DE IDOSOS DO PAPÔCO. MOSSORÓ - RN.**

Renata Janice Moraes Lima FERREIRA

Maxson Bruno Paiva Silva SANTOS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Introdução

Este trabalho se caracteriza por ser uma continuidade de experiências anteriores em que nosso grupo pode estar ampliando sua compreensão acerca dos conceitos de educação popular e educação emancipatória em saúde. Com este trabalho conseguimos entrar um pouco em cada realidade dos atores sociais envolvidos (grupo de idosos), onde participamos ativamente de uma de suas reuniões, no centro de convivência do bairro Papôco na cidade de Mossoró-RN e também realizando visitas domiciliares.

Em todos os momentos de trabalho buscamos o estabelecimento de vínculos, pois embora não fizéssemos parte integral de suas realidades, acreditamos que no instante em que paramos para ouvi-los, estaríamos mesmo que por pouco tempo compartilhando conhecimentos e experiências.

De fato foi o que aconteceu, todos os idosos visitados de maneira muito receptiva nos acolheram em uma conversa cheia de algumas angústias, saudades, alegrias em fim, muitas memórias de vida que se entrelaçam diretamente com seus modos de andar a vida, contribuindo no seu processo saúde/doença.

O nosso objetivo era de conhecer suas realidades e reconhecer a partir daí quais as necessidades desse grupo. O que poderia ser usado como instrumento de intervenção? De modo geral percebemos que no grupo de idosos não havia problemas que necessitassem de intervenção, mas o que realmente nos chama a atenção é o fato da UBS Maria Soares da Costa não apresentar assistência articulada com o referido grupo, que não fosse outro se não a realização de palestras, em que as ações em saúde são passadas de modo verticalizado.

Assim entendemos que a ausência de articulação UBS Maria Soares da Costa / grupo de idosos obstaculiza as ações de educação popular em saúde e que desta maneira a promoção desta estaria sendo desenvolvida dissociando o grupo de idosos de sua realidade, quando não os ouvem e considerar a individualidades de cada ser social.

Metodologia

A construção de nosso trabalho se desenvolveu a partir de três momentos; No primeiro foram realizadas reuniões para leitura dos textos (A prática da assistência domiciliar dos profissionais da estratégia de saúde da família e, A enfermagem e o cuidado na saúde da família), em seguida já em nova reunião com o grupo, sistematizamos como se daria a visita ao centro de convivência dos idosos do bairro Papôco, onde construímos uma dinâmica do passa a batata, em que esta era representada por bexigas, que no seu interior continham pequenos bilhetes que davam instruções para que os participantes (idosos) pagassem uma prenda e ela seria em forma de perguntas em que fosse possível entrar um pouco na intimidade destes.

No segundo momento nós realizamos a visita ao centro de convivência, em que iniciamos com a apresentação do grupo, explicando qual seria o propósito de nossa visita, depois começamos a brincadeira do passa batata e por fim formamos uma fila só com os idosos para



aferir a pressão arterial, em que no mesmo instante anotávamos os seus respectivos nomes para podermos sortear sete destes, para ser visitado por nós e assim começarmos a cultivar um vínculo com estes usuários, buscando compreender de que maneira a assistência a sua saúde poderia ser desenvolvida de modo eficaz embasados pelos conceitos da educação popular em saúde.

O terceiro momento se deu já na sala de aula, em que todos os grupos puderam compartilhar suas experiências, abrindo discussões para construção de novos olhares quanto às ações assistenciais a saúde percebidas em cada visita, contando ainda com as falas de nosso professor Wanderley Fernandes no final da apresentação do trabalho em sala.

Reunião com o grupo de idosos: momento de aproximação

Este momento foi constituído da reunião com o grupo de idosos e aconteceu no Centro de Convivência onde diariamente ocorrem as reuniões do mesmo. Nossa objetivo primordial foi aproximar e consequentemente promover uma construção de vínculo com os idosos na perspectiva da troca de saberes, com o intuito de despertar neles sua autonomia, enquanto sujeitos na assistência dos serviços de saúde, o que se constitui como proposta da Educação Popular em Saúde.

Mediante estudos anteriores sabemos que um dos princípios que fundamentam a Educação Emancipatória são a autonomia e a construção coletiva. Foi com o intuito de despertar nesses idosos essa percepção que promovemos este primeiro momento. Como também foi de extrema relevância porque foi um momento inicial de aproximação, visto que não nos sentimos à vontade de chegar a casa destas pessoas sem nos identificar e sem nem mesmo eles nos conhecerem, por isso preferimos ter esse contato a princípio.

Utilizamos como métodos para nossa metodologia inicialmente a apresentação do grupo e explicar para tais o objetivo do nosso trabalho, como também o porquê de estarmos ali naquela tarde participando da reunião deles. Em seguida houve uma dinâmica interativa para promover uma relação melhor academia/comunidade. Esta se constituiu de uma roda onde estavam todos sentados ao redor e haviam dez bexigas cheias com perguntas dentro e estas iam passando de mão em mão, uma de cada vez e em quem parasse, esta pessoa responderia a pergunta que estivesse dentro da bexiga. As perguntas eram referentes à própria vida deles, pois sabemos que as pessoas da terceira idade gostam muito de falar sobre suas experiências de vida e foi com esse propósito que escolhemos essa temática. Como eles estavam nos vendo não somente como novos visitantes, mas também como acadêmicos de Enfermagem, então desenvolvemos um momento voltado para a clínica onde houve aferição de pressão arterial e orientações em saúde. Em seguida houve um momento interativo, onde todos os idosos dançaram forró como maneira de se distrair. E para finalizar essa brilhante tarde fizemos um sorteio pela lista da aferição da pressão arterial, onde foram escolhidas sete casas para as visitas domiciliares, tivemos que utilizar esse método porque todos queriam que nós visitássemos suas residências. Nossa presença neste momento também teve como objetivo a autorização e o informativo para que as visitas domiciliares acontecessem, pois sabemos que uma das coordenadas da visita é a população ser avisada e autorizar que o profissional de saúde execute tal atividade.

Acreditamos que este momento teve grande importância no desenvolvimento do nosso trabalho, pois os objetivos propostos foram alcançados com êxito, de modo que conseguimos nos aproximar dos idosos, dando alguns saltos relevantes em direção à construção de vínculos, uma vez que os dois momentos de encontro possibilitarão uma maior abertura, para troca de saberes, em uma inter-relação permeada por respeito e confiança.

Visita domiciliar



Posteriormente ao encontro com o grupo de idosos do Papôco no centro de convivência do município, nos reunimos com todos os membros da nossa equipe, no qual discutimos acerca do encontro com os idosos, que consistiu no primeiro momento, e elaboramos também um roteiro pra nortear nossas ações na visita domiciliar.

No segundo momento do trabalho foram realizadas as visitas domiciliares nas residências de sete idosos integrantes do grupo Papôco, escolhidos por meio de sorteio no dia anterior no encontro com os mesmos, cujo propósito principal era de subsidiar o planejamento de intervenção no processo saúde-doença dos idosos e de suas famílias, em consonância com ações de promoção à saúde e quando necessárias assistências aos agravos já acometidos. Desta forma, entendemos visita domiciliar sendo um conjunto de ações de saúde destinadas a atender o público alvo de maneira educativa e assistencial; além de proporcionar aos profissionais o conhecimento sobre o indivíduo visitado, seu contexto em que vive, proporciona melhor relacionamento do profissional com a família, por se desenvolver informalmente, propiciando assim maior liberdade de expressão dos visitados para exporem suas dúvidas, anseios, problemas, estabelecendo com isso um maior vínculo entre usuário/profissional para que assim haja entre eles troca de saberes.

Assim, como já havíamos tido uma aproximação com os idosos, às visitas em suas residências se deu de maneira informal, descontraída, no entanto planejada e com objetivos de se conhecer a realidade em que vivem, fomos recebidos hospitaleramente, de forma gentil e agradável onde ficamos dialogando durante um vasto período da manhã; buscamos tentar conhecer a história de vida de cada um, e dos membros que fazem parte destas histórias, suas relações, os modos de viver associados à alimentação, higienização, moradia, crenças, meios que proporcionem alegrias, tristezas, medos, e de que forma se dava e enfrentava o processo adoecer em suas vidas, como era o relacionamento com os profissionais de saúde da UBS adstrita e se esses davam apoio psíquico-físico-biológico de maneira preventiva e curativa. Além das perguntas semi-estruturadas feitas aos idosos, construímos a partir da fala deles o genograma e ecomapa que são métodos gráficos de representação de um contexto familiar e observamos o domicílio em que estes estavam inseridos.

Resultados e discussões

Quando pensamos a educação popular em saúde precisamos concebê-la na perspectiva de ações construídas com e para a comunidade com vistas à melhoria de vida e saúde desta. Assim os princípios da educação popular e educação emancipatória, trabalhados em outros momentos, precisam ser materializados em ações concretas para que possa ser um instrumento resolutivo e não apenas uma discussão teórica.

Foi com base na teorização de conceitos como educação popular e educação emancipatória e vínculo construído com a UBS Maria Soares da Costa, por ser esta campo de estágio de outras disciplinas que optamos por trabalhar com o grupo de idosos do Papôco coberto pela referida UBS para visualizarmos se aí é posto em prática os princípios da educação popular e senão, de que forma estes podem ser trabalhados.

Avistando isso, fomos orientados pela disciplina Temas Avançados em Saúde Coletiva a realizar visitas domiciliares na perspectiva de alcançar os objetivos supracitados. Porém, sentimos a necessidade de caminharmos em busca de um dos principais pilares da educação popular que é a construção do vínculo. Sendo assim, consideramos importante uma visita ao grupo de idosos para que pudéssemos iniciar o processo de familiarização/conhecimento com os componentes do grupo, o que facilitaria a visita domiciliar.

Dessa forma, antes de qualquer coisa, fez-se necessário um momento de planejamento das ações que iríamos desenvolver junto com o grupo de idosos. Com isso, pensamos na realização de dinâmicas onde trataríamos de mostrar e trabalhar, mesmo que de forma discreta,



as primeiras aproximações com o que trata a educação popular em saúde. A dinâmica se daria com a utilização de balões e música e dentro de cada balão existiriam questionamentos a respeito da vida dos idosos. Nossa perspectiva ao fazer tais questionamentos, foi trabalhar a necessidade de saber ouvir (saber ouvir o que cada um tem para dizer: suas angustias, acontecimentos marcantes); compartilhar conhecimentos e proporcionar uma visão a respeito dos indivíduos enquanto sujeito dotado de valores, crenças, mitos e fetiches, como também trabalhar a questão da cooperação. Seria realizado também alguma atividade de interesse dos idosos e no fim da reunião feito o sorteio dos idosos a serem visitados.

O momento da visita ao grupo de idosos se fez de um instrumento de grande valia para a nossa proposta de perceber como a educação popular é trabalhada pela UBS com estes, além do que foi possível uma interação com os idosos o que consequentemente facilitou a visita domiciliar já que não éramos mais estranhos a esses.

De inicio percebemos que os idosos ficaram um pouco surpresos com a nossa metodologia, pois estes esperavam de nós momentos de discussões prontas e não construído coletivamente, mas à medida que fomos dando continuidade a reunião houve uma boa participação destes, sem contar que participamos das atividades programadas por eles.

Como atividade de interesse dos idosos foi realizada a aferição da pressão arterial, nesse momento foi anotado o nome e a idade dos participantes e posteriormente realizado o sorteio das pessoas onde seriam realizadas as visitas domiciliares.

Para a realização da visita domiciliar, construímos um roteiro norteador (ANEXO) onde seriam destacados aspectos referentes à educação popular, e a resolutividade dos serviços de saúde ofertados pela UBS, bem como pontos que possibilitam a construção do genograma, este como sendo uma representação gráfica das relações familiares e do ecomapa que evidencia as afinidades e relações conflituosas dentro da família, podendo ser usados pelos serviços de saúde como meios de facilitar a promoção da saúde e prevenção de agravos.

Foram realizadas sete visitas domiciliares, onde cada componente do grupo se dirigiu a residência de um dos idosos sorteados. Após as visitas houve a socialização das experiências adquiridas com a visita. Estas possibilitaram uma visão mais abrangente dos modos de andar a vida, as relações familiares e como se dá as contribuições dessas relações para o processo saúde-doença e as ações dos serviços de saúde.

Percebendo a repercussão positiva das atividades do grupo de idosos do Papôco na qualidade de vida da população idosa constituinte do mesmo dentro da comunidade da qual faz parte a UBS Maria Soares da Costa, construímos um projeto de intervenção que se apresenta como a possibilidade de promover a construção de um vínculo maior entre estes, no sentido de viabilizar de forma efetiva a Educação Popular em Saúde, procurando disseminar este trabalho, de modo que alcance uma população cada vez maior de idosos.

O projeto de intervenção constitui-se dos seguintes passos:

- Levar uma compreensão de Educação Popular em saúde aos trabalhadores dos serviços de saúde da UBS referida, no sentido de nestes despertar a importância de se trabalhar nesta perspectiva. Para tanto, reproduziríamos cenas do cotidiano através de peça teatrais, que se constituiriam em casos que envolvam Educação Popular em Saúde, que geralmente em meio à rotina dos serviços passam despercebidos aos olhos dos trabalhadores. Outro recurso seria um diálogo entre acadêmicos e os profissionais de saúde através das “Rodas de Conversa”, constituindo-se em um momento de teorização, amostragem e produção de conhecimento acerca de como (re) direcionar os serviços de saúde colocando como grande norte a Educação Popular em saúde.
- Despertar no usuário sua autonomia e ao mesmo tempo alertá-lo para a compreensão de que o saber científico também é necessário, e que a união dos dois saberes (saber popular e saber científico), torna-se peça chave para uma assistência



de qualidade. Para concretizarmos mais este passo, utilizaríamos de peças teatrais, bem como dinâmicas interativas que abordem temáticas como autonomia e construção coletiva, visto que constituem os pilares da Educação Popular em Saúde. É importante ainda perceber que através desse momento estaremos trazendo a oportunidade de questionar e viabilizar o controle social, como também de despertar nos usuários (população idosa) a compreensão de que a união entre os conhecimentos citados é uma garantia de efetividade da assistência.

- Para que a construção de vínculo se consolide como estratégia de efetivação da Educação Popular em Saúde, se faz necessário que haja contato! Dessa forma será um bom começo a participação dos profissionais de saúde nas atividades do grupo de idosos, almejando a partilha de saberes e uma melhor percepção pelos profissionais das reais necessidades do grupo, as quais deverão nortear as ações de saúde. Estes profissionais poderiam estar se organizando de acordo com um calendário de visitas e atividades.
- Para alcançar o objetivo de expandir o trabalho realizado pelo grupo de idosos, com vistas a que um maior número de idosos desfrutem de maior qualidade de vida, podemos utilizar de algumas estratégias: Durante as consultas médicas, odontológicas e principalmente de enfermagem, visto que são os enfermeiros que matem maior contato com os idosos através do programa hiperdia, à medida que se perceber que estes necessitam de atividades de lazer para possibilitar maior qualidade de vida orientá-los quanto a participar do grupo de idosos expondo as vantagens desse trabalho; utilização de cartazes e informativos que exponham os trabalhos realizados no grupo de idosos, em espaços de boa visualização da UBS; utilizar os trabalhos dos Agentes Comunitários de Saúde – ACS a exemplo da visita domiciliar, para informar e mesmo instigar a população idosa a participar dos trabalhos produzidos no referido grupo.

O terceiro momento do trabalho foi apresentar a sala o que foi realizado bem como o projeto de intervenção planejado a partir do que foi observado. Percebemos que todos os momentos do trabalho possibilitaram uma ampliação dos nossos conhecimentos acerca da educação popular.

Apesar de todas as dificuldades encontradas neste percurso, tais como a falta de articulação do serviço com o referido grupo de idosos, o tempo insuficiente para realizar tudo que queríamos etc., acreditamos que todas as discussões desde o momento da primeira aproximação com o conceito de educação popular em saúde, que se deu por meio dos textos e apresentação teatral na UBS Dom Jaime Câmara até o momento das discussões em sala de aula referentes à visita ao grupo de idosos e visita domiciliar, se constituíram em momentos ímpares em nosso processo de formação, uma vez que proporcionaram o conhecimento de um norte para as ações em saúde que é por meio da educação popular em saúde, compreendendo a necessidade de tornar os usuários do serviço de saúde sujeitos, construindo relações de vínculos como os mesmos na perspectiva de atrelar os saberes populares aos saberes científicos.

Conclusão

Com base nos dois momentos propiciados pela disciplina Temas Avançados em Saúde Coletiva, podemos considerar que longos passos foram dados na construção de ações em saúde baseada na educação popular, educação emancipatória, tendo em vista que a sua construção não foi realizada de forma unilateral mais com e para a comunidade, no nosso caso a população idosa.



A nossa compreensão é que esses momentos não se encerram aqui, mas estão em constante construção, e perpassam a nossa formação, pensando assim que os princípios da educação popular devem ser contemplados nas ações em saúde para que essas possam ser resolutivas e eficazes.

ANEXO1 – ROTEIRO NORTEADOR DA VISITA DOMICILIAR

- Como os idosos são assistidos pelos serviços;
- Em quem eles acreditam no processo saúde-doença?
- Suas crenças são aceitas e respeitadas pela UBS?
- Observar as relações na família; quantos moram na residência;
- Qual a profissão ou função de cada membro da família; a proximidade entre os membros;
- Problemas de saúde: como se cuida? Quem cuida?
- Observar ambiente, higiene, presença de animais;
- Observar alimentação nos casos dos diabéticos e hipertensos;
- Participa de alguma atividade recreativa? Gosta? Se sente melhor?
- Qual é a pessoa da casa ou da família que você mais confia?
- Em algum momento você se sente triste, impotente, angustiado?
- Tem com quem conversar?
- Tem alguma coisa que lhe entristece?

Referências

Constituição, crise e redefinição da Educação Popular em Saúde. Disponível em: <http://www.redepopsaude.com.br/varal/concepcoesEPS/constituicaocriseEPS.PDF>. Acesso em: 04 Março 2008.

SOUZA, Eliane Santos. **Educação emancipatória, o processo de constituição dos sujeitos operativos:** alguns conceitos. Caderno de educação popular e saúde, 1º ed. Brasília. 2007. p.114-121.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. **Educação popular:** Instrumentos de gestão participativa dos serviços de saúde. Caderno de educação popular e saúde, 1º ed. Brasília. 2007. p.18 - 29.



ENTRE O CURRÍCULO IDEAL E O CURRÍCULO REAL: AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Ricardo da Silva PEDROSA

Suellen Paulino LIMA

Natal Lânia Roque FERNANDES

Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET/CE

1. Introdução

Este estudo tem origem nas discussões realizadas na disciplina de Currículos e Programas, ofertada no curso de Licenciatura em Matemática do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará. A partir das análises sobre teoria e prática curricular, sentimos a necessidade de confrontar as teorias estudadas com a maneira como o professor entende a sua prática cotidiana em sala de aula. Nessa perspectiva, o objetivo desta pesquisa foi analisar as concepções dos professores de matemática sobre currículo e prática cotidiana.

Dessa forma, nos baseamos em estudos sobre as teorias curriculares como os de Pacheco (2005), Silva (2002) e outros. A partir desses autores, entendemos que a relação entre o currículo ideal e o real está intimamente ligada a uma estrutura socioeconômica e cultural que só pode ser entendida enquanto concomitante ao percurso histórico da educação e ao modo como o professor se insere nessa história.

Segundo Pacheco, os estudos curriculares apresentam dois grandes momentos: O primeiro, tradicional, de caráter tecnicista e científico, tem como característica a busca da eficiência e da mecanização da educação e objetiva formar o aluno para a vida adulta. O segundo, progressista, nasce de profundas mudanças sociais e políticas e tem como advento, por exemplo, as teorias de Authusser que, influenciadas pelo marxismo, vão evidenciar a luta de classes na educação e criticar a escola enquanto um local de reprodução ideológica.

Partindo do princípio de que essas concepções curriculares têm sido efetivadas pelos diversos sujeitos que compõem a educação, dentre eles, o professor, surgem-nos alguns questionamentos: qual concepção de currículo norteia a prática do professor no momento atual? Que metodologia ele desenvolve? Que dificuldades enfrenta? Como avalia a relação ensino-aprendizagem?

Vale ressaltar que a prática curricular é constituída por vários fatores que implicam constantes redirecionamentos e reestruturações na forma de se entender a relação ensino-aprendizagem. Um desses fatores é a influência, no cotidiano escolar, de políticas pedagógicas advindas muitas vezes de instâncias sociais de poder que estão afastadas do cotidiano escolar, obrigando o professor a repensar sua forma de entender e vivenciar o currículo. Isto faz com que a ação pedagógica transforme as teorias (que caracterizam e delimitam bem as fronteiras entre uma ou outra concepção) em formas híbridas cunhadas na contradição e no conflito constante entre as diversas formas de ser e estar um profissional docente.

2. Desenvolvimento histórico-conceitual das concepções de currículo norteadoras das práticas educativas

Dentre os instrumentos norteadores da prática educativa o currículo é, sem dúvida, um dos principais (senão o principal) meio de instituir o conhecimento escolar. Assim, como não há prática educativa sem conhecimento, seja ele formal ou informal, não há prática educativa intencional sem currículo.



É mister lembrar que etimologicamente o termo *curriculum* tem sua origem na ética Calvinista e se configura como uma tentativa de ordenar os conhecimentos numa certa trajetória, percurso. Da mesma forma como deveria haver disciplina na vida religiosa, segundo Calvin, também na vida escolar era necessário o currículo.

No entanto, anterior a isso, o Trivium (gramática, retórica e dialética) e o Quadrivium (astronomia, geometria, música e aritmética) da educação medieval podem ser pontuada como uma divisão curricular. É a educação humanística, centrada na necessidade de transmitir os conteúdos para a formação do cristão, dando início a uma perspectiva tradicional na educação que, no final do século XIX e início do século XX, será questionado pela educação tecnicista e pelos progressistas tendo no construtivismo seu auge em termos de teoria, ainda que de complexa implementação na educação de massas.

De acordo com Silva (1998, p.21), toda tendência pedagógica, mesmo que não normalmente, estrutura um modo de currículo. O currículo, portanto, é inerente a todas as práticas pedagógicas, da mais clássica a mais moderna. No entanto, as teorias sobre currículos, teorizações e discussões, estão intimamente ligadas ao advento de especialistas propostos a estudar o currículo numa perspectiva mais formal e acadêmica. Por isso, não podemos dizer que as teorias propostas para a educação são necessariamente teorias sobre o currículo ainda que as primeiras manifestações da dimensão curricular sejam ligadas às teorias didáticas, como a de Comenios em sua *Didactica Magna*.

No entanto, foi com a disseminação da teoria educacional norte-americana que o termo currículo foi sistematizado teoricamente. Essa teorização nasce para atender a educação de massas numa sociedade que começava a se tornar densamente urbanizada e industrializada, preocupada com o nacionalismo e com a criação de uma burocracia educacional. Precisava-se, portanto, de uma teoria científica sobre o currículo. Atendendo à demanda norte-americana, Bobbitt, em 1918, escreveu o livro *The curriculum*, considerado o marco no estabelecimento do currículo como um campo especializado.

Bobbitt propôs uma educação tecnicista e científica ligada à mensuração de seus objetivos e de seus resultados. O currículo tinha toda uma estruturação ligada às propostas de Frederick Taylor na economia (SILVA, 2002 P. 23). Para este curriculista americano, era necessário estabelecer metas e planos de trabalho para tornar a educação mais eficiente. Essa eficiência passava pela dimensão científica que tinha em seu campo de observação a própria vida adulta e, nas relações sociais já estabelecidas, identificava a demanda do homem a ser formado. Era função do especialista em currículo identificar as habilidades e os conhecimentos concernente a uma determinada área de trabalho e criar um guia, um mapa mecânico de como formar o melhor profissional para exercer essa tarefa. Era um processo puramente burocrático onde se estabelecia padrões, era uma típica educação em série. Pacheco cita o que disse Bobbitt, em *The curriculum*:

A palavra latina *curriculum* refere-se ao percurso de uma carreira ou á carreira em si – um lugar de feitos ou uma série de feitos. Aplicada à educação, é aquela série de coisas que as crianças e os jovens têm de fazer e experimentar, de modo a desenvolverem capacidades para fazerem as coisas bem, para conseguirem resolver os problemas da vida adulta e serem o que os adultos devem ser em todos os aspectos. (PACHECO, 2005 p. 32)

Posteriormente, em 1949, o paradigma educacional de Bobbitt se consolidou com um livro de Ralph Tyler. A obra, também tecnicista, concentrou-se em como melhor desenvolver a dinâmica técnica da educação. Vem daí a estrutura da educação tradicional: currículo, ensino e instrução e avaliação. A teoria de Tyler expandiu e reformulou a teoria curricular inserindo aspectos teóricos mais profundos ligados à psicologia e aos especialistas em outras áreas do conhecimento tendo como filtro equilibrador a sociedade e sua demanda.



Na década de 60, no contexto de diversas mudanças sociais e políticas, surgem teorias diferentes sobre currículo. Esse contexto nada mais é do que uma dinâmica revolucionária e de contestação ao sistema estabelecido que começava a despontar na referida década. Essa tendência crítica e revolucionária atingiu as questões curriculares na medida em que novas teorias surgiam para criticar e discutir, pondo em xeque o sistema educacional estabelecido. Essas diversas teorias críticas não ficaram apenas no papel e deram frutos em experiências práticas concomitantes em vários países.

De acordo com Silva (2002), as teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação social. Nessa perspectiva, vários estudos foram realizados, dentre esses: o ensaio sobre a ideologia de Authusser e as teorias de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron que criticaram o modelo reprodutivista. Essas críticas foram feitas numa alusão a luta de classes, com influência marxista, só que não em relação à economia mas a produção cultural dos dominantes e a reação dos dominados, ambos produzindo culturas distintas e muitas vezes conflitantes. Na visão desses autores, a escola foi considerada como reproduutora da cultura dominante e o currículo tinha a função de trazer certa harmonia às práticas pedagógicas.

Com o desenrolar da história, porém, as teorias críticas serão questionadas e um novo pensamento curricular emerge na contemporaneidade. Assim, ainda em construção, está um modelo pós-crítico nascido, sobretudo, das incoerências históricas em que a teoria crítica, ligada ao materialismo às práticas marxistas, acabou caindo. Estas contradições serão vistas e tratadas no âmbito teórico na medida em que irá haver uma disparidade entre ideologia e discurso marxista, tendo este caído num dogmatismo ideológico bem aos moldes tradicionais. A teoria pós-crítica irá evidenciar essa contradição identificando os novos mecanismos de dominação gerados a partir da teoria crítica.

Segundo Silva (2002), nessa nova visão teórica serão mais bem compreendidos os novos processos de dominação como um todo mais completo e complexo na sua dinâmica social. O modelo Pós-crítico terá grande influência dos pós-modernos em sua enorme relativização dos conhecimentos acerca da realidade, impossibilitando a afirmação de uma teoria geral do conhecimento. Isso irá desembocar numa retomada da questão subjetiva e será uma das grandes modificações firmadas pelos pós-críticos pois estes irão afirmar que a dinâmica política e cultural, acima de tudo, forma toda a dinâmica da subjetividade do indivíduo.

O autor acrescenta que no discurso pós-crítico será evidenciado o currículo como um instrumento de poder inserido numa dinâmica capitalista. No entanto, esse poder não deve ser simplesmente estatizado visando uma socialização do conhecimento. O poder não é mais centralizado ou bipolarizado, existem várias esferas de poder atuando concomitantemente para construir a dinâmica social. Portanto, será o currículo uma construção social ligada às diversas etnias, raças, credos e gêneros, ou seja, o currículo deve ser significado para poder ser colocado em prática e ser discutido em teoria.

Essa discussão sobre o currículo não será, para a teoria pós-crítica, algo coerente e já estabelecido. O currículo terá uma dinâmica complexa onde a subjetividade não é anterior aos processos sociais mas é parte integrante e fundante da sociedade em si. Para isso, é preciso ter uma visão mais larga do que vem a ser o currículo, uma visão de um currículo formado nas diversas relações e nos diversos significados não restritos a esse ou aquele ideal. Ou seja, um currículo semanticamente erodido após reflexões feitas por diversas tendências no decorrer da história. Nesse sentido, Pacheco afirma que,

Tem contribuído para esta erosão semântica, visível na polissemia do termo e nos divergentes significados que as escolas de pensamento curricular lhe atribuem, o interesse crescente pelas questões escolares e a utilização, nem sempre correta, de um conceito utilizado com duas tradições diferentes. (PACHECO, 2005 p. 32)



A primeira tradição pontuada pelo autor é visivelmente relacionada à técnica na concepção de escola e formação. A segunda tradição pontua o currículo como um processo de reflexão crítica acerca dos conhecimentos a serem abordados.

Conforme exposto, o currículo é um campo polissêmico carregando de vários sentidos e significados diferentes. Percebe-se que em cada contexto histórico, consoante às demandas econômicas, sociais, educacionais e ao surgimento de novos conceitos de homem, sociedade e conhecimento, novos discursos sobre currículo são construídos, demandando, assim, novas práticas curriculares. No entanto, devido a vários elementos que estão envolvidos na prática educativa, essas se efetivam, portanto, em formas híbridas cunhadas na contradição. Concordando com as idéias de Pacheco, poderíamos afirmar que

Apesar...dos inúmeros significados que pode ter dentro do sistema escolar, o currículo é um instrumento de formação, com um propósito bem definido e que, tal como uma moeda apresenta uma dupla face: a das intenções, ou do seu valor declarado, e a da realidade, ou do seu valor efectivo, que adquire no contexto de uma estrutura organizacional. (PACHECO, 2005 p. 37).

3- Metodologia

O estudo realizado foi de natureza qualitativa do tipo exploratória e teve como sujeitos vinte e três (23) professores de matemática, sendo dezoito (18) homens e cinco (5) mulheres, lotados em dezoito (18) escolas de Ensino Fundamental e Médio, das quais treze (13) são públicas e cinco (5) particulares, todas situadas no município de Fortaleza.

O instrumento adotado foi um questionário composto de uma questão objetiva sobre as concepções curriculares e quatro questões subjetivas sobre a prática dos professores. Sendo estas distribuídas da seguinte forma: a questão objetiva revela o pensamento mais imediato do sujeito que a responde, tendo, portanto um caráter avaliativo mais simples. Sendo assim, a questão objetiva não teve por finalidade desvendar como o professor realmente vivencia o currículo mas o que entende, ou seja, o que é currículo teoricamente para ele. Já as questões subjetivas tiveram por finalidade desvendar mais profundamente como o profissional docente vivencia o currículo. A escolha do tipo de questões foi feita, destarte, no intuito de avaliar se a teoria curricular e as práticas educativas estão em conformidade.

Vale salientar que, para resguardar a privacidade dos sujeitos, na análise, estes foram identificados por letras alfabéticas. Exemplo: prof. X.

4-curriculum real e curriculum ideal: efetividade enquanto Contradição

Da análise realizada, emergiram duas categorias: coerências e incoerências, as quais foram consideradas como eixos de análise. A coerência foi concebida como a capacidade do professor de perceber se suas práticas educacionais fazem referência a uma tendência mais tradicional ou a uma tendência mais progressista, no que se refere ao currículo. A incoerência foi identificada quando da dúvida ou imprecisão demonstrada nas respostas ou mesmo na ambigüidade de uma determinada resposta.

Os dados evidenciaram que dos vinte e três (23) sujeitos que responderam ao questionário apenas seis (6) afirmaram trabalhar tendo como foco um currículo tradicionalista, sendo este um conjunto de conteúdos prescritos, organizados por disciplinas, áreas de estudos, que as escolas usam para desenvolver o processo de ensino.

No entanto, quando foi proposto no questionário uma avaliação acerca de sua postura frente à relação professor-aluno ou a forma de avaliar a aprendizagem e a didática empregada no trabalho com os conteúdos observemos respostas como a seguinte, dada por um professor que define o currículo como um conjunto de conteúdos prescritos:



Procuro dar ao aluno condições para que tenha autonomia no processo de aprendizagem, podendo caminhar por si com o auxílio do professor, mas sem depender exclusivamente do professor nesse processo. (prof. A)

A partir do exposto pelo professor podemos suscitar as seguintes discussões:

Primeiro, segundo Pacheco (2002), “Na tradição técnica, currículo significa o conjunto de todas as experiências planificadas no âmbito da escolarização dos alunos...”. Ora, favorecer ao aluno condições para que ele desenvolva autonomia significa que, no futuro, o mesmo tenha possibilidade de criticar a didática que o professor utiliza. Este fato possivelmente demandará a vivência de um outro processo de ensino, que poderá não estar de acordo com o plano estabelecido no currículo oficial.

Segundo, tomando como base as idéias de Pacheco, quando este se refere a uma tendência mais progressista, afirmando que: “Um currículo é uma tentativa de comunicar os princípios e aspectos essenciais de um propósito educativo, de modo que permaneça aberto a uma discussão...” (PACHECO, 2005 p. 31) podemos dizer que a fala do professor não está em conformidade com a sua definição de currículo.

Em alguns casos, percebemos a preocupação dos professores em relacionar o conteúdo a ser ensinado com as realidades vivenciadas cotidianamente pelos alunos. Um dos casos foi esse:

Sempre que possível, procuro primeiro associar o conteúdo do currículo ao cotidiano e em seguida ministrar a parte teórica da disciplina. Quando isso não é possível, o conteúdo é ministrado de forma abstrata, mas sempre lembrando que tal conhecimento tem alguma utilidade. (prof.B).

Nesta fala podemos observar uma ambigüidade. Primeiro, é dito que é necessário fazer a relação do conteúdo com o cotidiano do aluno. Isso nada mais é do que colocar o aluno como um sujeito relevante na prática educacional. No entanto, na obra *How to make a curriculum*, Bobbitt, citado por Pacheco, afirma que “A educação é essencialmente para a vida adulta, não para a vida infantil.” (PACHECO, 2005 p. 32). Se, o ensino numa perspectiva tradicional assim teoriza, como um professor que leva em consideração o cotidiano do aluno pode se dizer aí inserido?

Uma tendência tradicional, cunhada no tecnicismo e no formalismo pensa na verdade enquanto advinda da planificação do currículo. No entanto, um ensino com essas características também preza o utilitarismo dos conteúdos. Daí podemos notar a ambigüidade na fala do professor quando este, por fim, fala em mostrar ao aluno a utilidade dos conteúdos. Esses conteúdos serão úteis ao cotidiano do aluno ou ao sistema escolar que pretende formar indivíduos para o trabalho assalariado? Isso não fica de todo claro.

A concepção progressista, tomada como um conjunto de conhecimentos, experiências, relações, pensadas e vivenciadas que visam a formação do indivíduo, foi marcada por dezessete (17) professores.

Porém, quando indagados sobre a forma de ministrar as aulas de Matemática alguns indicaram metodologias tradicionais, como a expressa na resposta: “Seguindo um roteiro, ou seja, esse mesmo currículo no qual a instituição adota.” (Prof.C) ou “Aulas expositivas com o uso do livro didático.” (Prof. D). Seguir um roteiro pressupõe que este roteiro já esteja preestabelecido, no caso, pela instituição. Isto nada mais é do que planificar um conjunto de conteúdos ou, nas palavras de Pacheco, reduzir o currículo “...a uma intenção prescritiva, situada no plano do que deve ocorrer...” (PACHECO, 2005 p. 31). Portanto, o professor que dá uma das respostas acima vivencia um currículo tradicional, ainda que pense num currículo de forma progressista.

Ambos os instrumentos didáticos pontuados são estáticos. Primeiramente, quando são colocadas “aulas expositivas” a significação que o aluno dá a essa exposição não é pontuada pelo professor, dessa forma, o professor é colocado como o detentor de uma verdade preestabelecida,



portanto estática, a ser apenas exposta e apreendida pelo aluno. Da mesma forma, o livro didático carrega um conjunto de saberes colocados como verdade e apenas com seu uso, não há como comparar esses conhecimentos estáticos com a realidade vivenciada pelo aluno.

Outro aspecto que se observou na análise dos dados foram respostas acerca das dificuldades em se ministrar aulas práticas. O ponto mais destacado quando se falou em dificuldades nas aulas práticas foi o que se refere à participação dos alunos e suas capacidades de compreender e dar sentido aos conhecimentos matemáticos. Um exemplo claro está na resposta “O baixo nível da maioria dos alunos, isto é, grande parte da sala não tem interesse em aprender.” (Prof. E)

Da resposta acima podemos inferir que o professor tem uma idéia de nivelamento dos alunos no que se refere ao conhecimento. Este nivelamento, ainda que não cognitivo, mas sim ligado ao interesse (tem um maior nível aquele que tem mais interesse) surpreende quando se observa que o professor que deu essa resposta entende, conforme a resposta da primeira questão, o currículo como “conjunto de conhecimentos, experiências, relações, pensadas e vivenciadas que visam a formação do individuo”.

Vale salientar que o nivelamento, a partir de qualquer aspecto, é por si mesmo excludente. Um currículo que preza a construção do conhecimento e a formação do individuo não condiz com esse tipo de idéia.

A falta de estrutura também foi pontuada por alguns professores, como nas respostas: “Material didático laboratório” (Prof. G) e “Raramente o acesso a materiais inovadores.” (Prof. H) e ainda “Dependendo da matéria, não temos como fazer na prática, essa é a maior dificuldade. Mas sempre que possível uso o computador.”. (Prof. I) Sabendo que essas respostas foram dadas por professores que entendem o currículo como progressista.

Portanto, a análise nos mostra o quanto é difícil para o profissional da educação adotar uma concepção e uma metodologia curricular de ensino e segui-la de maneira coerente. Isso acontece em função de existirem diversos problemas que vão desde a deficiência durante a formação (passando pelo desinteresse e dificuldade dos alunos em dar sentido ao conhecimento e a falta de materiais escolares) até a falta de tempo e de estímulo para que estes profissionais possam ficar atentos às modificações sociais, econômicas e culturais influenciadas pelo seu trabalho.

. Conclusão

Efetivar o conhecimento sobre currículo vai além da vontade do professor. Estando inserido em uma realidade que constantemente redefine os objetivos e as necessidades educativas, tendo o currículo como manifestação social de uma prática pedagógica organizada (levando em consideração tanto os fatores internos quanto os fatores externos à sala de aula) carrega em sua própria (in)definição a essência da dificuldade em se efetivar as teorias curriculares na prática educativa dos professores. Isso se deve tanto à polissemia, construída historicamente, da palavra currículo, quanto às dificuldades impostas pelas políticas educacionais que não facilitam (mas também não impossibilitam) a aplicação de teorias mais progressistas.

A partir do exposto podemos inferir que é notório o hibridismo manifestado pelas respostas dos professores quando de uma análise apurada da relação teoria-prática curricular. Por um lado estes sujeitos parecem perceber a necessidade de nortear a educação segundo práticas emancipatórias que possibilitem que os alunos signifiquem e re-signifiquem o conhecimento tendo como foco a mudança social concomitante com a apreensão de uma tradição científica produzida culturalmente. Por outro lado, estes sujeitos se deparam com uma realidade material cunhada na necessidade de obter dividendos econômicos a qualquer preço, ainda que o preço seja uma massa de indivíduos formados apenas para manter a ordem estabelecida pelas minorias



mais abastadas. Massa que necessita de condições intelectuais para pensar novos modos de distribuir o capital e repensar o acesso às tecnologias avançadas que melhorem a qualidade de vida.

O profissional docente se encontra na divisa entre as necessidades da massa a ser educada e das minorias estabelecidas. Podemos exemplificar isso nos casos onde professores definiram currículo de forma tanto tradicional quanto progressista, sendo que na teoria as idéias desenvolvidas por ambos são contraditórias. Na prática, ambas as teorias coexistem em maior ou menor grau e não se efetivam isoladamente, mas em formas que carregam um pouco de cada teoria.

Por fim, mesmo sendo um estudo de relevância local a pesquisa proporcionou contribuições para o entendimento de questões curriculares deixando subsídios para futuras investigações sobre a prática docente que utilizem como um dos instrumentos a observação em sala de aula.

Referências

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Tomas T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias curriculares**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Izaura e DIAS, Ana Maria I. A evolução do pensamento curricular no Brasil: da organização necessária à sistematização compulsória. In: ALBUQUERQUE, Luiz B. (org.) **Culturas, currículos e identidades**. Fortaleza: Editora UFC, 2004.



O PERFIL DA HISTÓRIA LOCAL ENSINADA EM AÇU

Roberg Januário dos SANTOS

Bolsista PIBIC/CNPq/UERN

José Evangelista FAGUNDES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Este trabalho constitui uma análise sobre o ensino de história no município norte-rio-grandense de Açu, tendo como propósito principal esboçar um perfil da história local ensinada em turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental à luz da compreensão dos professores atuantes nas escolas açuenses, os quais foram, portanto, os interlocutores privilegiados durante o desenvolvimento da pesquisa. O município de Açu foi tomado como campo empírico da pesquisa pelo fato de sediar um curso de história de licenciatura e por constatarmos a necessidade de compreendermos melhor o trabalho dos alunos egressos da Universidade junto às escolas nas quais atuam. Em contato com professores da rede básica local de ensino, percebeu-se que os mesmos ressentiam-se da falta de diálogo com a academia. Ou seja, que havia pouca troca de experiência entre esses níveis de conhecimento, levando, às vezes, ao desencontro dos conteúdos teóricos trabalhados na universidade com as práticas encontradas nas escolas. A pouca produção historiográfica sobre o município e a inexistência de material didático para uso nas escolas estão entre as dificuldades elencadas preliminarmente pelos professores que se propuseram a colaborar com a nossa pesquisa.

Compreendemos que a questão posta acima passa pelo debate sobre a competência dos vários níveis de ensino quanto à produção e divulgação dos saberes e, por conseguinte, da relação entre os diferentes espaços institucionais, tais como a escola e a Universidade. Ou seja, é necessário que tenhamos clareza da concepção que predomina entre os professores com relação à compreensão de disciplina escolar e de sua relação com a disciplina acadêmica. Nesse sentido, analisaremos os depoimentos dos professores, considerando duas concepções de disciplina escolar. A primeira defendida por Chevallard (1991), que comprehende a disciplina escolar como transposição didática de saberes produzidos em outra instância (academia) que não a escola. Nessa concepção, a escola não é entendida como um lugar de produção de um saber próprio. Assim, os conteúdos escolares teriam origem no saber erudito e científico. O papel da disciplina escolar consistiria, a partir da didática, em criar condições de transpor o conhecimento científico da melhor maneira possível para a escola. Ao contrário de Chevallard (1991), o pesquisador francês André Chervel (1990) concebe a disciplina escolar como entidade epistemológica relativamente autônoma, sendo o saber por ela produzido fruto de uma “cultura escolar”. De acordo com o autor, não obstante os conteúdos escolares manterem relações com outros saberes, como “ciência de referência” (ou conhecimento científico), as disciplinas escolares mantêm certa autonomia diante das ciências de referência.

Espera-se que os resultados da pesquisa sirvam de diretrizes orientadoras para professores e escolas que almejam a inclusão da história local, de forma sistemática, entre os conteúdos escolares. Assim, o posicionamento de cada professor se faz necessário para a compreensão da história que é ensinada nas escolas de ensino fundamental em Açu e, consequentemente, para repensar esse ensino no universo desse nível de conhecimento, haja vista que eles são agentes principais do que “efetivamente acontece nas escolas e se pratica nas salas de aula”. São eles, segundo Bittencourt (2004, p. 50-51), “quem transforma o *saber a ser ensinado em saber apreendido*, ação fundamental no processo de produção do conhecimento”.

A pesquisa é de natureza qualitativa por trabalharmos com muitas questões de caráter subjetivo. Embora entendamos que a realidade se expressa por meio da materialidade, é cada vez



mais evidente a importância da imaginação e do simbólico na interpretação do mundo contemporâneo.

Com relação à abordagem do campo empírico, a investigação deu-se em três momentos. No primeiro momento ou fase exploratória (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 161), utilizamos técnicas de pesquisa como a observação livre, conversas informais com professores, visitas a administradores escolares, à Secretaria Municipal de Educação e à 11^a Diretoria Regional de Educação (11^a DIRED). O objetivo desses primeiros contatos foi conseguir a adesão dos profissionais com os quais gostaríamos de trabalhar. Assim feito, foram definidas as questões a serem contempladas na fase seguinte, tendo em vista a coleta de informações acerca do perfil profissional dos professores. As respostas, expressas por escrito, possibilitaram a identificação dos professores atuantes no ensino da história. Na terceira e última fase, foram realizadas as entrevistas individuais com os professores, utilizando-se para isso gravações em áudio.

No campo historiográfico e epistemológico, tem-se como parâmetro principal de análise as contribuições da Nova História francesa (BURKE, 1992) por elas possibilitarem o alargamento do campo da História, permitindo a produção do conhecimento a partir da inclusão de novas abordagens, novos problemas e, consequentemente, da inserção de uma história local nova. A história local constitui-se, segundo Fagundes (2006, p. 93), em:

Um novo método de abordagem histórica que consiste em mostrar as singularidades do lugar, bem como os pontos de conexão com a realidade de outros lugares. Essa forma de conceber e fazer história permite, no ambiente escolar, uma relação contínua entre os sujeitos e o objeto de estudo, uma vez que esses sujeitos – o aluno e o professor – fazem parte da comunidade e das múltiplas relações aí contraídas, o que facilita na identificação das características do processo histórico local e possibilita a percepção da heterogeneidade cultural existente.

Zarth (2004, p.118), mostra que “a ausência de estudos locais pode dar lugar ao domínio de uma cultura global, homogeneizadora [...]”, que por sua vez não permitirá uma relação contínua entre sujeito e objeto de estudo. Daí o porquê da preocupação com o local, entendido aqui como o espaço tomado a princípio como uma abrangência geograficamente restrita, em cujos laços sociais e de parentesco de seus moradores ainda se mantêm vínculos comunitários e uma existência de sociabilidade direta entre eles. Ou seja, um local cujos limites espaciais não ultrapassariam os territórios de pequenos municípios, cidades, bairros ou de uma região, entendida aqui como um conjunto constituído por pequenos municípios. Neste estudo, o local está circunscrito a um município: Açu.

Inicialmente, consideramos importante para esboçarmos um perfil da história local ensinada em Açu, evidenciar o perfil profissional dos professores que atuam na área da história no município. Assim, constatamos que o nível fundamental e médio de ensino em Açu conta com 34 profissionais que trabalham na área de ensino de história. Desses, 22 trabalham de 6º ao 9º ano. A grande maioria dos profissionais tem sua formação na área de história, porém 08 são formados em outras áreas, o que é algo bastante significativo, considerando que o Curso de História de licenciatura da UERN/Açu funciona a mais de 20 anos. O maior grau de formação desses profissionais é a especialização, porém ainda encontramos professor apenas com o ensino médio. Diversos profissionais formados em História estão exercendo funções burocráticas ou ensinando outras disciplinas para completarem a carga horária, como Geografia, Português, Ciências, Matemática, Artes, etc. Ainda merece destaque o fato de a maioria dos profissionais graduados em história que atuam na rede básica de ensino do município ser formada pelo Curso de História Licenciatura da UERN/Açu, o que por sua vez aumenta a responsabilidade da Universidade no tocante a formação e atualização desses profissionais, pois compreendemos que



o papel da universidade não reside somente na formação inicial dos profissionais que trabalham com o ensino e na produção científica para ser reproduzida no ambiente escolar, mas também deve contribuir com discussões objetivando a renovação permanente de suas práticas.

Para Borges (1987, p. 19), tudo o que o professor faz em sala de aula “[...] depende fundamentalmente de duas coisas: da forma como você encara o processo de ensino/aprendizagem e da sua concepção de história.” Mediante a interpretação das entrevistas cedidas pelos professores colaboradores da pesquisa, podemos compreender como os mesmos se definem por adotar o chamado “discurso competente” para realização de suas práticas pedagógicas, ou seja, o ensino de história estrutura-se de tal forma que a universidade se sedimenta como a pedra angular da produção do conhecimento a ser ensinado em sala de aula. O professor reproduz o conhecimento produzido por ela sem na verdade ter a possibilidade de questionamentos. Assim, os conteúdos refletem “uma história revelada”, um verdadeiro produto acabado, em que são apresentados aos alunos conteúdos já cristalizados na área de história e que trazem sempre um fundo de verdade absoluto, algo que na atual conjuntura do mundo contemporâneo é complexo, pois segundo Jenkins (2004, p. 30) “[...] Tais pretensões à verdade não são – e nunca foram passíveis de realizar-se, e eu diria que em nossa atual situação isso já deveria ser óbvio [...]”. Podemos cimentar essa visão com a afirmativa de Cardoso (1997, p. 15), que ao tratar da atual conjuntura da história, evidencia que “Não há história; há histórias...”.

Diagnosticamos que, com exceção de um professor, os demais convergem para uma concepção de história linear, evolutiva, sedimentada por meio dos ditos conteúdos tradicionais contidos na “história geral”, que de acordo com Borges (1987) transmite um processo histórico evolutivo que demonstra um progresso crescente e que por sua vez está ligado a uma visão burguesa ocidental do século XIX. Essa situação pode ser verificada na fala do professor P1⁸⁰, quando relata que “o conteúdo trabalhado é o conteúdo geral, história geral, que vai seguindo uma linha na seqüência cronológica, começando com a pré-história e finalizando no 9º ano com história contemporânea dos dias atuais, envolvendo sempre paralelamente o Brasil”. Concomitante à reprodução dessa história geral, constata-se a constituição de uma história do Brasil, marcada, assim como a história geral, por grandes períodos históricos, como colônia, império e república, conforme depoimento abaixo:

Do 6º ao 9º ano aqui em nossa escola é priorizado o trabalho de história geral e Brasil. Então se trabalha desde a antiguidade até contemporânea. Trabalhando o século XX com o 9º ano e Brasil, também todo o projeto até contemporânea atual, até o governo Lula, é discutido em sala no 9º ano, desde o processo de colonização até os dias atuais (P2).

Na realidade, essa maneira de se trabalhar no ensino de história é herdeira em linhas gerais do paradigma de ensino originário da França do século XIX, quando segundo Nadai (1992-1993) a história representava a genealogia da nação e sua mudança, ou seja, a história consistia em uma detalhada lista de biografias de homens ilustres, de datas e eventos militares, por sua vez inseridos em um estágio de mudança linear emanado da áurea de progresso da civilização ocidental do século XIX. O professor P6 demonstra através de sua fala o apego em trabalhar com essa visão de história, pois “sempre costumo trabalhar, de início, biografias e autobiografias, aí a gente vai conceituar e depois pedir para que eles escrevam sua própria autobiografia”.

Embora estejamos no século XXI, momento como já elencamos inicialmente, em que a história está sendo repensada em seus pressupostos teóricos e metodológicos, percebe-se também no depoimento acima, a sintonia com o modelo de ensino de história materializado na França e no Brasil do século XIX, pois, conforme Bittencourt (2004, p. 62), “A narração da vida dos

⁸⁰ Os professores serão identificados neste texto a partir da letra P seguida de um número arábico, variáveis de 1 a 8.



santos e de heróis profanos denominava-se *história biográfica*”. A *história biográfica* na verdade deu viabilidade no século XIX e XX, no Brasil, para a gestação da identidade nacional, que como aponta Bittencourt (2004), a mesma ainda permeia o ensino de *história*, dimensionando uma maior valorização para o político institucional, assim, não nos surpreende o fato de o professor P4 quando aborda a *história local* dá ênfase à “[...] Política, os nossos políticos, às ações desses políticos [...]”.

É importante frisar que tanto o modelo de ensino de *história* francês quanto o brasileiro com suas raízes no século XIX, emanam de uma tendência historiográfica considerada tradicional que, de acordo com Silva (2006, p.190) foi “[...] Defendida, sobretudo pelos historiadores franceses Langlois e Seignobos, que pregavam uma *história narrativa, política, com forte caráter nacionalista*”. Entretanto, a partir de 1929 surgiu uma nova tendência historiográfica com o grupo dos *Annales*, também da França. O grupo dos *Annales* significou como aponta Burke (1997), a revolução francesa da historiografia, ao passo que desenvolveu uma abordagem histórica deslocada dos fatos singulares, sobretudo os de natureza política, diplomática e militar para uma abordagem em que “[...] A realidade é social ou culturalmente constituída” (BURKE, 1992, p.11). Além do mais, os *Annales* realizaram mudanças que foram do “*porão ao sótão*”, ou seja, o grupo inicialmente se preocupou em problematizar os aspectos socioeconômicos (vida material) evoluindo para a análise dos processos mentais, a vida cotidiana e as suas representações.

E para consolidar esse contexto norteado por um ensino de *história* e uma concepção historiográfica considerada tradicional, podemos observar que predomina entre os professores entrevistados uma concepção de disciplina escolar entendida como uma transposição didática dos conteúdos e não como um campo de conhecimento autônomo, posto que está implícito nos depoimentos dos mesmos que o conhecimento escolar a ser ensinado não é produzido dentro do que Chervel (1990) chama de “*cultura escolar*”, um conhecimento formado a partir de objetivos e necessidades próprias das disciplinas escolares levando em consideração o ambiente interno da escola. Essa concepção de disciplina escolar que reina entre os professores pode ser verificada pelo próprio critério de seleção dos conteúdos, tendo em vista que grande parte dos professores busca transpor o conhecimento produzido em outra instância (universidade) para as escolas, utilizando-se geralmente de livros didáticos, que por sua vez também são produzidos externamente à escola. Assim, o professor P7 evidencia que: “eu pessoalmente seleciono da seguinte forma: 50% do livro da escola é o livro que todos os alunos têm e os outros 50% eu trabalho em um sistema de apostila e utilizando outros livros didáticos [...]”.

Levando em consideração o fato de os livros didáticos ou manuais didáticos se constituírem na principal fonte de trabalho dos professores, assim, entendemos ser importante demonstrar a visão dos professores pesquisados em relação a esses instrumentos. Desde já, se faz necessário evidenciar que, os livros didáticos como um suporte de conhecimentos escolares que se constituem, propostos pelos currículos educacionais, se consubstanciam como um dos instrumentos mais utilizados na tradição escolar fazendo parte do seu cotidiano há cerca de dois séculos. O livro didático é na verdade um objeto cultural e, por conseguinte torna-se uma obra que institui certo nível de complexidade, pois conforme Bittencourt (2004, p.301), ele “[...] se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo”. Grande parte dos livros didáticos reforça a reprodução de uma *história carregada de verdades*, tendo em vista que procuram universalizar leitores na medida em que apresentam textos que dificilmente são passíveis de contestação ou confronto.

Dada à complexidade do livro didático, tem-se gerado debates em torno dele com diferentes posturas, quando alguns o criticam em função de considerá-lo como um instrumento de poder, enquanto outros destacam a sua necessidade.



Três professores entrevistados se expressaram em relação aos livros didáticos de forma negativa, considerando-os resumidos, cuja forma comercial acaba se sobrepondo às demais funções, conforme podemos perceber no depoimento abaixo:

É, eu quando comecei a trabalhar, eu acho que todas as escolas trabalham na questão do livro didático, e a utilização desse recurso eu já pensei, não eu somente, mas junto com a escola, nós até pensamos em uma forma de mudar essa questão do livro didático, até porque termina sendo também uma forma comercial. É uma mercadoria, digamos assim, e pensamos até já em elaborar o material próprio da escola [...] (P5).

O professor acima expõe, apesar de trabalhar com livro didático, a sua preocupação com o caráter comercial do referido objeto cultural. Essa preocupação perpassa a discussão em torno do livro didático como ligado a um aspecto mercadológico, ou seja, o livro didático se apresenta como uma mercadoria em função da concorrência de vendas que o mercado editorial promove, projetando, assim, o ambiente escolar como um mercado voltado para o lucro da indústria cultural, esta última considerada, conforme aponta Silva (2006, p. 225), como “a produção e disseminação de produtos culturais para o consumo em massa”.

Por outro lado, quatro professores escolheram o livro didático como um instrumento muito importante, haja vista que compartilham de uma ótica de que o mesmo é um direcionador ou subsidiador da prática docente, vejamos o relato do professor P3:

Mas com o livro a gente consegue se organizar mais com relação a esses conteúdos tanto na seleção como na aprendizagem também. Eu gosto muito de trabalhar com o livro didático, não diretamente, mas pelo menos na sexta-feira e quinta, para seleção do conteúdo, eu acho ele assim um mapeador, uma ajuda só (P3).

Essa visão é corroborada pelo professor P6, quando diz que o livro didático “é um subsídio muito importante”.

Dessa forma, a maioria dos professores que opinaram sobre a questão constrói uma imagem positiva do livro didático, uma vez que este é considerado como um material essencial para o aluno e também para o professor, posto que é colocado como um ponto de apoio para a organização das aulas. Ele tornou-se, assim, para esses professores, um “auxiliar necessário”.

Nesse contexto de seleção dos conteúdos escolares a partir dos livros didáticos, percebe-se que o conhecimento ensinado em sala de aula é produzido fora do ambiente interno da escola. Assim, frente a toda essa situação acima evidenciada cabe elencar algumas questões que tratam diretamente da história local.

De acordo com as entrevistas cedidas pelos professores colaboradores, podemos constatar que, com exceção de um professor, os demais afirmaram que trabalham, sim, com a história local. Tais conteúdos são trabalhados nas seguintes situações: quando da comemoração da Semana de Emancipação do município (semana que culmina no dia 16 do mês de outubro) ou quando os conteúdos de história geral e história do Brasil estão sendo abordados em sala de aula. Nesta última situação, o professor, quando considera necessário, faz comparações de tais conteúdos com a história do município. Vejamos, então, os depoimentos dos professores P5 e P6:

É, geralmente no caso dos conteúdos trabalhados, a maior ênfase termina sendo da história geral, principalmente a partir do 6º ano ao 9º ano. Começamos pela pré-história. Agora, lógico que fazemos um trabalho de uma forma que não tenha... é... rígida quanto no ensino médio. E nesse trabalho é que há uma forma de se inserir, digamos assim, tanto a história local, quanto também a história do



estado, no caso a história do Rio Grande do Norte, mas a ênfase maior é dada justamente em cima da história geral (P5).

Eu sempre trabalho, mas só no mês de outubro, que é o mês de aniversário da cidade. Aí sempre eu monto aquele textozinho e trabalho do 6º ao 9º ano (P6).

Verificamos também que a história local também se faz presente nas Semanas de Cultura de algumas escolas. No entanto, um depoimento nos chamou a atenção ao revelar que a história local, embora trabalhada por professor de história, é abordada apenas na disciplina Cultura do Rio Grande do Norte. Segundo a fala de um professor,

Antes, esse conteúdo [história local] estava agregado especificamente à história, hoje, com as novas normas da Secretaria [estadual], ele foi separado. Hoje existe uma disciplina chamada Cultura do Rio Grande do Norte, em que são trabalhados assuntos específicos da cultura do Rio Grande do Norte, mas eu quero salientar que, dentro da história nós não podemos, mesmo com essa divisão, esquecer a história da cidade, a história local, sempre que eu falo em história, que remete a algum ponto, ou à economia ou à sociedade ou à cultura, eu ligo com o município (P4).

Já com relação ao conteúdo da história local trabalhado em sala de aula, tem-se uma ordem de prioridade das respostas, assim observamos os seguintes conteúdos: formação e evolução da história do município (o mesmo que um “pequeno histórico” ou relato das grandes personalidades do lugar); a cultura, a política e a economia da cidade; processo de ocupação indígena e colonização; emancipação política do município; polêmica em torno da grafia do nome do município, se com ç ou com ss. Ou seja, essa forma de organização dos conteúdos segue a mesma lógica da exposição dos conteúdos de história geral e história do Brasil.

Todos os entrevistados apontam que as maiores dificuldades encontradas em suas abordagens da história local advêm da falta de fontes históricas. Não obstante essa observação, as fontes mais utilizadas em sala de aula são: encartes de jornais, livros sobre a história do município, revistas, relatos orais e livros de poesia (poetas e as poesias estão sempre presentes nas preocupações dos professores), como aponta o depoimento a seguir:

As fontes também são mínimas aqui, têm muito antigas, que eu acho que até a gente pegou na Secretaria de Educação como uma cartilhazinha mesmo do... falando sobre a história, falando sobre o Açu, aí eu sempre pego, mais para a parte do aspecto histórico. E poesia, dos poetas... também a gente utiliza que a escola tem os livros, mais de Renato Caldas e às vezes Batista consegue emprestado lá com um colega dele, lá em Açu e trás para gente, livros de outros poetas que a escola não tem (P6).

Frente a todo esse panorama da história local, merece destacar as necessidades e desejos elencados pelos professores com relação a esse novo método de abordagem histórica, haja vista que possibilitam o repensar de algumas questões relacionadas ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. Assim, algumas questões são pertinentes e interessantes para serem levadas ao conhecimento de nossos interlocutores, como o fato de os professores se ressentirem da não possibilidade de realização de aulas de campo. Essa proposição é substancialmente importante, pois, conforme Bittencourt (2004, p. 274) “para as disciplinas de História, Geografia e Artes o “meio social e físico” corresponde a um laboratório de ensino”. Além do mais, alguns professores reforçam alguns pontos preteritamente ponderados, tendo em vista que maximizam o desejo de abolir o livro didático e a pretensão de produção de material bibliográfico para subsidiar o ensino da história local.



Além disso, emana um interesse por parte de os professores pesquisados, de poderem dialogar com outros profissionais da área em relação à própria história local, desejando que, segundo o professor P8, se “conseguisse historiadores com palestras para fazer revitalizar a história local”. Outro depoimento se torna inerente a esse contexto em destaque, posto que o professor P5 enfatiza que “gostaria de fazer e participar de grupos de estudos de pessoas que tem mais conhecimento com relação à cidade, fazer parte desses grupos, me inteirar para a partir daí conseguir mais recursos, mais fontes, mais informações, para poder está trabalhando a história de Açu”. Percebe-se que alguns dos professores pesquisados reivindicam um espaço sobre o qual possam compartilhar problemáticas e possíveis soluções acerca das questões que permeiam o ensino da história local.

Portanto, a história local ensinada nas escolas açuenses, expressa aspectos inerentes ao modelo de ensino de história originário da França do século XIX, por sua vez herdado pelo Brasil nos séculos XIX e XX. Esse modelo de ensino familiariza-se com uma concepção historiográfica “dita tradicional”, pois converge para uma abordagem histórica voltada para a exaltação do lugar, com valorização para os feitos das pessoas ilustres com atuação nos campos político, econômico e literário, além de engrandecer datas consideradas importantes. No que concerne ao apego às histórias geral e do Brasil, produzidas fora do ambiente interno da escola e propagada via manuais didáticos, possibilita compreender que as temáticas locais ocupam um espaço secundário dentre os conteúdos escolares, além de serem abordadas esporadicamente e distantes das recentes inovações historiográficas.

Além do mais, a contemporaneidade tem demandado dos professores novas atitudes que lhes possibilitem compartilhar discussões realizadas nos campos teórico-metodológicos ligados as práticas pedagógicas. Assim, chamamos a atenção para a instituição formadora desses profissionais: a universidade (UERN), no sentido de estabelecer um diálogo permanente entre ela e o ensino básico do município: Açu.

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judite; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BORGES, Vavy P. *O ensino de história: revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.
- BURKE, Peter. *A escola dos Annales (1929-1989). A revolução francesa da historiografia*. São Paulo: UNESP, 1997.
- CARDOSO, Ciro Flamaron; VAINFAS, Ronaldo. (org). *Domínios da história: Ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997
- CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del sabe sabio AL saber ensenado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1991.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- FAGUNDES, José Evangelista. *A história local e seu lugar na história: histórias ensinadas em Ceará - Mirim*. 2006. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2006.
- JENKINS, Keith. *A história repensada*. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2004.



NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v. 13, n. 25/26. set. 92/ago. 93. Memória, História, Historiografia, p. 143-162.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

ZARTH, Paulo Afonso. História: qual o ensino? Qual conhecimento? In: *Ensino de história e educação*/org. Paulo Afonso Zarth [ET AL] Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004, p. 109-121.





POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO GESTOR

Rosemeire da Silva DANTAS

Pauleany Simões de MORAIS

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Gestão escolar: teoria e prática

O principal objetivo deste trabalho é apresentar uma análise reflexiva sobre o resultado de uma pesquisa realizada com um gestor escolar. Sua importância reside em se esclarecer como a gestão escolar é entendida pelos gestores buscando estabelecer uma relação entre sua prática cotidiana no contexto escolar com os subsídios teóricos de diversos autores que tratam da temática.

De acordo com a Lei de Diretrizes de Base – LDB Lei n. 9.394/96, nos Art. 3º, inciso VIII e Art. 12º, a gestão democrática se apresenta como um novo paradigma de administração escolar, portanto, a realização desse trabalho vai nos auxiliar na compreensão de como a gestora pesquisada atua frente às novas demandas que direciona para uma administração descentralizada, como também, aponta para uma visão que alcance, não só a dimensão administrativa e financeira, mas também, a dimensão filosófica, afetiva e social no exercício da sua função.

No desenvolvimento do referido estudo discorreremos de pressupostos teóricos como suporte para orientação, no sentido de assegurar a coerência na análise das ações desenvolvidas pela gestora entrevistada.

A colaboradora da nossa pesquisa foi uma gestora da Escola Municipal Jornalista Erivan França, graduada em pedagogia com especialização em EJA e que atua na função de gestora há 06 meses.

O referido trabalho transcorrerá em duas etapas: a primeira realizada uma pesquisa qualitativa com aplicação de entrevista através de um questionário pré-elaborado, e no segundo momento levantamento bibliográfico para dar subsídio à produção escrita e mediar as relações que necessitamos elaborar com relação ao tema proposto.

Por fim, apresentaremos breves considerações sobre a relevância e a importância do desenvolvimento desse trabalho, não só para nossa atuação acadêmica, mas também para o nosso crescimento pessoal.

Análise e reflexão entre a teoria e a prática da gestão escolar

Discutiremos a realidade de uma gestora da Escola Municipal Jornalista Erivan França. A gestora está na faixa etária de 26 a 35 anos, tem Graduação em Pedagogia e especialização em EJA (Educação de Jovens e Adultos). A mesma foi Coordenadora Pedagógica durante vários anos e há 6 meses assume a função de vice-diretora da instituição.

A escola tem a Portaria de autorização 078/96 de 13/02/96 e Decreto de criação de número 3.815/88 de 25/11/88 e está situada na zona norte de Natal na Rua Irmã Vitória, com um total de 960 alunos, com turmas de 25 a 30 alunos em média por sala de aula, 47 professores e 17 funcionários nos 3 turnos de funcionamento. Quanto à estrutura física possui uma biblioteca que também funciona como sala de vídeo, diretoria, sala de professores e cozinha. De recursos tecnológicos percebemos apenas Televisão e DVD.

A entrevista foi realizada no dia 04 de junho de 2008, e o primeiro questionamento feito foi com relação às reformas educativas dos últimos anos, qual ou quais marcaram sua atuação



como gestora na escola. Sobre esse questionamento a entrevistada informou que, como está há pouco tempo como gestora não participou de nenhuma, citou apenas a mudança dos 9 anos que aconteceu no ensino em todo o Brasil. Percebe-se que a gestora ainda permanece bastante voltada ao trabalho pedagógico, não se apropriou das reformas que ocorreram nos últimos anos e como essas reformas demandaram novas habilidades para função do gestor escolar.

Uma das mudanças fundamentais na educação diz respeito ao que Oliveira (2001, p.106-107) reflete: “(...) flexibilidade. Combinando a centralização das decisões com a descentralização das ações, ampliaram a autonomia administrativa e financeira das unidades escolares (...).” É importante enfatizar que as tarefas foram democratizadas, mas o poder continua centralizado, a escola cumpre o papel único de executor das tarefas.

A gestora não citou neste quesito o fator descentralização ocorrido com as reformas educativas. A mesma poderia ter colocado a questão da entrada dos organismos internacionais como financiadores de programas educacionais ou mesmo a LDB que trata da gestão democrática.

A conferência mundial de educação para todos, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990 foi decisivo para a entrada dos organismos internacionais como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e Organização das Nações para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), nas decisões da educação. A escola passou a ser influenciada por eles, já que, emanaram-se diretrizes que foram aceitas pelo governo brasileiro, principalmente o governo de Fernando Henrique Cardoso. Passa-se a ver a educação como porta de entrada para o sucesso financeiro, mas nem sempre ter escolaridade significa ter dinheiro. Ao professor resta aprovar o aluno mesmo sem atingir as competências necessárias, logo que, a repetição passa a ser “culpa” do professor, e não da realidade social existente no país. Quando questionada sobre o que significa gestão, afirma que:

Gestão numa forma mais ampla significa liderar. Porém ao me referir à gestão escolar, considero importante ressaltar a gestão democrática que vem a ser uma liderança descentralizada como fundamental, pois possibilita um maior crescimento à escola.

Ser gestor a partir das concepções adquiridas em Dias (1998) é se adequar ao novo modelo de sociedade é ir além do burocrático envolvendo a filosofia e a política. É transformar sua administração de forma que as pessoas desenvolvam suas tarefas a partir do convencimento adquirido coletivamente. Uma pessoa desenvolve melhor suas habilidades quando trabalha num ambiente propício para isso, ou seja, onde ele se sinta a vontade para opinar é ver também seus desejos colocados em prática.

No tocante a questões relacionadas ao conceito de gestão Hora (1994, p. 49) coloca que:

Há então uma exigência ao administrador-educador de que ele compreenda a dimensão política de sua ação administrativa respaldada na ação participativa, rompendo com a rotina alienada do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia a dominação das organizações modernas. É a recuperação urgente do papel do diretor-educador na liderança do processo educativo.

Vimos no depoimento da gestora com relação ao significado de gestão, que poderia se abordar outras questões que não apenas a descentralização da liderança poderia ter sido abordado



questões sociais, políticas e culturais, porém, consideramos gestão democrática e descentralização significativos.

Referente à função do gestor e da escola a educadora (2008) respondeu respectivamente que:

Coordenar o bom andamento da escola nos aspectos administrativo, pedagógico, financeiro e na gestão de pessoas. Formar cidadãos conscientes do seu papel político e social, que estejam aptos a serem inseridos no mercado de trabalho correspondendo às cobranças da atualidade.

Compreendemos que a gestora tem compreensão da sua função e da escola, entretanto, quando fala de preparar os alunos para estarem aptos ao mercado de trabalho, acreditamos que ela poderia ter falado dos alunos adquirirem a cidadania plena, termo mais amplo e que engloba várias funções e não apenas a de preparar para o mundo do trabalho. Acreditamos que o papel da escola é maior que a de corresponder às cobranças da atualidade, é de formar pessoas críticas também a essa atualidade. Vieira (2000, p.141) afirma que:

A retomada da constatação óbvia de que a escola tem papel fundamental na formação da cidadania, revela o caráter estratégico de uma gestão para o exercício desta função política e social. No âmbito da escola propriamente dita, passa-se de uma concepção de administração do cotidiano das relações de ensino-aprendizagem para a noção de um todo mais amplo, multifacetado, relacionado não apenas a uma comunidade interna, constituída por professores, alunos e funcionários, mas que se articula com as famílias e a comunidade externa.

As afirmações de autora citada mostram que atualmente a escola exige do gestor uma função maior do que a adquirida em décadas passadas, que era visto apenas como um administrador, ele precisa se capacitar para as novas demandas sociais e as novas exigências da escola. Quanto à autonomia, a escola possui para gerir seus recursos financeiros, isso indica que o gestor precisa conhecer e saber manusear esses recursos com responsabilidade, fazendo com que esses recursos sejam suficientes para atender as necessidades da escola.

A gestão democrática tem como base a participação, o envolvimento dos vários sujeitos que formam a escola, com essas novas demandas a entrevistada (2008) responde que se sente “sufocada” com muitas funções financeiras e administrativas o que a faz perder o foco pedagógico. Por mais que a gestão tenha adquirido novas demandas não pode perder o foco do pedagógico. Segundo Wittmann, (2000. P. 92.):

A razão e sentido da escola é a aprendizagem. O processo de construção do conhecimento é o próprio objeto específico do trabalho educativo. Portanto, o centro e o eixo da escola é a “aprendência”, sua única razão de ser. Todas as atividades da escola só fazem sentido quando centrada na construção do conhecimento, na aprendência e na busca.

O que deve ficar claro para o gestor escolar é que o administrativo deve estar a serviço do pedagógico. Deve servir de suporte para a consecução dos objetivos organizacionais da unidade escolar. Entretanto, na gestão de uma escola, a preponderância dos aspectos pedagógicos sobre os aspectos administrativos ainda é, para muitos gestores, um grande desafio a ser superado.



Não há dúvida que o pedagógico é a dimensão principal da escola, o gestor não pode perder o foco naquilo que é essencial à função da escola. De acordo com Wittmann (2000, p.96):

A evolução social é a evolução da prática social da educação demandam a ampliação da autonomia da escola e a democratização de sua gestão. A construção e reinvenção da escola, como instituição autônoma e cidadã, gerida compartilhadamente, exigem novas competências cognitivo-atitudinais de seus gestores.

Com relação à importância do planejamento na gestão da escola a entrevistada (2008) respondeu que é importante porque podemos eleger as prioridades do plano de trabalho. E na escola ocorre em reuniões quinzenais com a equipe gestora.

A entrevistada destacou a importância do planejamento, para que sejam eleitas as prioridades do trabalho, considerando a importância do planejamento Bordignon e Gracindo (1993, p.168) afirmam que:

O planejamento enfatiza a importância da organização orienta-se por uma filosofia institucional, por princípios e valores que presidem a ação. Esses princípios devem ser definidos pelo grupo e desenham o perfil da escola que se quer.

É no planejamento que se define, toda organização da escola, sem planejar as atividades há possibilidade de atuar sem objetivos e perder o rumo. Para tudo que nos propormos a realizar é preciso um norte, algo que nos direcione e mantenha a organização das ações. Portanto, é no planejamento que encontramos a base para nos situarmos e nos orientarmos no contexto educacional.

A entrevistada (2008) diz que esse planejamento é desenvolvido em reuniões quinzenais. O planejamento deve acontecer com freqüência, pois é por meio dele que se desenham o perfil da escola que se quer.

Quanto à gestão democrática concordamos que é um exercício de cidadania, fundamental para o avanço da sociedade. Para os trabalhadores em educação, a democracia na escola é o único caminho para reconstrução da escola pública baseadas nos princípios da equidade e da qualidade. Sobre essa questão a gestora (2008): “entrevistada respondeu que: gestão democrática e gestão participativa é uma gestão descentralizada em que todos sugerem opinião e participam”.

A resposta da gestora está de acordo com o que diz Bordignon e Gracindo (1993.p.164):

Definir rumos, objetivos, diretrizes e estratégias de ação é tarefa coletiva, seja pelo exercício da democracia direta, sempre que as circunstâncias o permitirem, seja pela democracia representativa, cujos fóruns privilegiados são os conselhos.

Com relação às decisões tomadas levando em consideração o colegiado, poderá ser maior a chance de sucesso no alcance dos objetivos. O gestor escolar tem que se conscientizar de que ele, sozinho, não pode administrar todos os problemas da escola. O caminho é a descentralização, isto é, a descentralização do poder e o compartilhamento de responsabilidades com alunos, pais, professores e funcionários, ou seja, com todos os atores envolvidos no contexto escolar e da comunidade externa. Para Libâneo (2004, p.102):

A participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de



tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento de objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos, pais... Portanto, um modelo de gestão democrático – participativa tem na autonomia um dos seus mais importantes princípios, implicando a livre escolha de objetivos e processos de trabalho e a construção conjunta do ambiente de trabalho.

Como vimos à participação é a condição para a gestão democrática, uma não sobrevive sem a outra. Ambas são fundamentais para um clima organizacional positivo. Uma outra pergunta foi com relação a autonomia de sua gestão, a gestora (2008) responde:

Em “parte”, apesar de várias conquistas, infelizmente ainda existem entraves entre teoria e prática, a autonomia na escola é um processo desafiador, envolve todos os sujeitos não é uma tarefa fácil. As prestações de contas a subordinação a secretaria municipal de educação, ainda limita a autonomia da escola. Visto que a escola se posiciona em determinada decisão, mas precisa passar as vistas da secretaria de educação.

Um exemplo bem prático é que a escola possui autonomia para gerir a merenda escolar, porém não possui atribuição para a compra do gás necessário para fazer essa merenda. Quando acaba o gás existe uma espera para aquisição desse consumo, pois a compra é efetuada por outro órgão e não pela escola.

É nesse momento que a entrevistada (2008) diz que a autonomia ainda é limitada. Entretanto na dimensão pedagógica existe uma autonomia maior, visto que para elaboração dos objetivos pedagógicos é levado em consideração o perfil da comunidade e dos alunos que estão inseridos no contrato escolar. Em Schneckenberg (2000, p.116) vimos que:

Como a política educacional tem sempre relação com a estrutura de poder, influencia e será influenciada por forças de ação política. Ela será originada tanto num amplo processo participativo, em que todos os atores envolvidos com a tarefa pedagógica (gestor, supervisor escolar, orientador educacional, coordenador pedagógico, professor, aluno, pais, comunidade) debatem e opinão sobre como ela é, como deveria ser e a que fim deverá atender, como poderá também originar-se da imposição de um pequeno grupo que exerce o poder sobre a coletividade.

Esta citação reforça que na dimensão pedagógica é onde existe ou deveria existir maior participação, mas não podemos esquecer que o processo democrático é lento, é construção coletiva, que conta com a opinião de cada ator envolvido, para que esse envolvimento se torne compromisso, exige tempo.

Com relação aos colegiados a vice-diretora informou que a escola possui o Conselho Escolar que tem um representante de cada segmento e a UEX – Caixa Escolar que executa os recursos. Quanto à tomada de decisão é feita em reuniões com o conselho ou a equipe gestora, a mesma não especificou em qual caso uma ou outra equipe é chamada para opinar.

Levando em consideração os programas que permitem recursos, fomos informadas que a escola recebe recursos do Plano de desenvolvimento da Educação (PDE) que são recursos municipais, o programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Ficou clara a importância desses recursos para a escola, contudo, as demandas são maiores que os recursos advindos.



De acordo com a análise da referente escola, pôde-se observar que a mesma tinha como marca da descentralização administrativa, um colegiado escolar, que no caso, é o conselho escolar.

Entendemos que, como gestora deveria ter um papel mais atuante além de coordenar o grupo de sistematização, uma vez que o PDE consiste em um recurso para ser gasto em cima das ações em prol da aprendizagem da escola, dinamizando os conselhos escolares e a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), sendo assim um eixo de grande importância para o desenvolvimento da escola e a qualidade de ensino oferecido aos alunos.

Sendo assim, percebe-se que no que tange à escola em análise, o Conselho Escolar já se encontra implantado, bem como valoriza a participação de todos os envolvidos no processo. Embora, a escola seja uma minoria, a qual faz sua parte em relação à descentralização, observa-se que é bastante significativa, pois apresenta elementos positivos e que são imprescindíveis para que ocorra a mudança necessária como um todo, tanto no Estado, como no país.

Apesar de a equipe gestora priorizar a participação de todos, a gestora (2008) informou que sente dificuldades em ter que lidar com alguns resquícios de resistência por parte dos envolvidos, frente à tomada de decisões. Neste momento, nem todos participam como realmente deveriam, e consequentemente, sobrecarrega para além das atribuições pertinentes à gestão da escola, pois em alguns casos fica unicamente ao seu critério a decisão. Isto se dá, principalmente, pela falta de comprometimento e envolvimento de alguns responsáveis.

Outro aspecto importante relacionado à descentralização administrativa na escola é a presença de uma Unidade Executora Própria, que no caso em específico é a Caixa Escolar. A mesma executa todos os recursos destinados à escola. É importante observar que estes recursos ficam sob a responsabilidade e autonomia da escola, bem como se torna incontornável a necessidade de definir junto as prioridades destes recursos. A participação é fundamental neste processo. Cabral Neto e Almeida (2000, p.42) analisam que:

A Caixa Escolar, criada pela Resolução nº 001/95, de 13/11/95, se constituiu um organismo institucional com a responsabilidade de gerenciar os recursos financeiros destinados à unidade escolar. São recursos próprios da Caixa Escolar: as subvenções do Estado; auxílios concedidos pela União, Estado e municípios; renda decorrente da exploração de cantinas e de outros serviços instituídos pela escola; contribuição das famílias; parcerias; e de recursos de outras instâncias da comunidade.

Para adquirir esta autonomia referente aos recursos, a escola precisou participar de programas do governo para a Educação, como por exemplo, o Programa Fundescola (Fundo de Fortalecimento da Escola), o PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola) que é um programa do Fundescola.

De acordo com França (2006), o Programa Fundescola é fruto de um acordo firmado entre o Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais de Educação, e seu financiamento se dá em grande parte entre os organismos internacionais e pelas diretrizes federais. O Programa é constituído de vários projetos e planos, destacando-se pela finalidade de descentralizar os recursos em âmbito estadual e municipal, sendo, principalmente, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e o Projeto de Adequação dos Prédios Escolares (PAPE).

A gestora informou que a realização desse trabalho é repleta de desafios porque poucos querem assumir responsabilidades, sentimos que a própria gestora (2008) ainda não sabe como envolver a todos, nem acha que esse trabalho seja importante, pois ressaltou que é preciso enviar vários relatórios que são difíceis de ser elaborados.

Perguntada sobre seu papel diante do Projeto Político Pedagógico (PPP), falou que ajuda na construção, já que o da escola ainda está em criação. O Projeto Político-Pedagógico mostra a



visão da instituição, o que ela pretende ou idealiza fazer, seus objetivos, metas, e estratégias tanto no que se refere às suas atividades pedagógicas como às funções administrativas. A tarefa principal é colocar em prática o que vai ser desenvolvido no papel. Mobilizar os sujeitos para a participação da elaboração do projeto não é tarefa fácil, mas através do convencimento, poderemos apresentar resultados satisfatórios. No entanto, buscar envolvê-los desde o início para se sentir parte será de fundamental importância. Em algumas escolas o PPP é desenvolvido apenas pela coordenação e depois apresentado ao professor para apreciação. Acreditamos que está forma de trabalho não trará benefícios ao desenvolvimento do PPP nem futuramente será utilizado pelos educadores, pois eles não se sentiram e com razão dentro do processo de elaboração.

Dessa forma, compreendemos que se faz necessário um maior envolvimento dos gestores na elaboração do Projeto Político Pedagógica da escola, pois sua participação ativa no mesmo é de suma importância para o trabalho pedagógico na escola.

Para os segmentos que compõem a escola é um grande desafio a responsabilidade de elaborar seu Projeto Político Pedagógico de forma participativa, solidária e autônoma, levando em consideração as características, as peculiaridades inerentes ao seu contexto cultural, histórico, religioso, político e social. Em contra partida, respeitar os princípios das leis (Federais, Estaduais e Municipais), através das legislações, normatizações e pareceres emanados pelos conselhos de suas respectivas secretarias, que fiscalizam e fazem intervenções no sistema de ensino de forma que venha garantir a execução de sua política educacional. Esse “controle externo” provocará no seio da escola comportamentos individuais e competitivos, quando a escola deverá se mostrar para todos, não somente qualitativamente, mas, sobretudo, quantitativamente, provocando a individualidade e a competitividade.

O PPP é o grande documento na qual, deverá ser registrado tudo o que se deseja realizar na escola. Ele deve ser um documento que tenha a participação de toda a comunidade escolar e externa. O projeto deve contemplar todas as intenções que a escola se propõe a constituir, desde seu planejamento, formas de execução, com registro e acompanhamento das ações, para que dessa forma se possibilite verificar se as metas e os objetivos propostos estão sendo alcançados.

Por fim solicitamos que a mesma informasse das dificuldades encontradas em seu cotidiano. O que a gestora falou com ênfase foi ao referir-se a demanda burocrática, acaba tomando todo o seu tempo. Colaborando com o que informou a professora, Cabral Neto (2000, p.36) informa que “[...] a descentralização nem sempre funciona como elemento estimulador da democratização da ação estatal. Muitas vezes, ela se apresenta apenas como uma forma mais eficiente de controle dos gastos públicos. [...]”. Atribuímos ao gestor a administração escolar, porém esse trabalho deve ser realizado de forma que possa contribuir para o crescimento da escola, não apenas como respostas aos vários relatórios que a escola deve preparar para receber os recursos.

Foi colocada ainda a falta de comprometimento de muitos colaboradores e a sobrecarga de trabalho atribuída ao gestor. Vejamos o que aborda Cabral Neto e Almeida (2000, p. 42):

Em função da despolitização dos vários membros da escola e da comunidade, na maioria das vezes, a articulação para compor o Conselho fica sob a responsabilidade exclusiva da direção da escola, o que favorece a continuidade de uma ação clientelística, característica da política brasileira, reforçada no nordeste do País e nas relações que se estabelecem no âmbito escolar.

Essa posição dos autores (2000) demanda várias razões da sobrecarga do gestor, não é fácil, porém é necessária uma sensibilização da comunidade sobre as demandas da escola.

Sabemos que a realidade do nosso sistema de ensino não é fácil, as escolas encontram inúmeras dificuldades no seu dia-a-dia, enfrentando problemas que comprometem o seu pleno



funcionamento. Porém como profissionais da educação devemos sempre pensar no nosso compromisso profissional e social e buscarmos sem medir esforços a melhoria na educação. Dessa forma, entendemos que é esse um dos principais compromissos que deve ser assumido pelo gestor: a superação das dificuldades na busca de melhores caminhos para conduzir a escola.

Considerações

Em nossa reflexão, levantamos alguns pontos que acreditamos que sejam relevantes para uma compreensão do processo que envolve o gestor na sua atuação no contexto escolar. A intenção de refletir sobre a prática do gestor escolar buscando estabelecer relação com os pressupostos teóricos, foi muito significante e contribuiu para nossa formação acadêmica, docente e pessoal. A experiência desenvolvida na elaboração desse trabalho, nos permitiu aproximação das idéias de diversos autores que, significativamente, tornaram possível uma análise e reflexão sobre as idéias propostas.

Não podemos deixar de ressaltar que durante a elaboração desse trabalho, percebemos que a gestão democrática, que se configura como novo modelo de administração escolar, ainda está em construção no diz respeito a sua implementação.

Diante do exposto, consideramos que para sua concretude no contexto escolar, observando os princípios das orientações emanadas nos documentos que regem a Reforma Política Educacional, o gestor necessita refletir criticamente e reflexivamente sua prática, se qualificar e assumir compromissos com relação ao envolvimento de todos os autores envolvidos no processo educacional, como também, deve procurar ultrapassar os limites da administração centralizadora e envolvida apenas nas dimensões administrativas e financeiras da escola.

Dessa forma, entendemos que os estudos realizados possibilitou pensar reflexivamente sobre como a escola vem desenvolvendo seu papel no contexto de uma sociedade dinâmica e complexa, e como o gestor tenta atender aos apelos das novas demandas que acaba por exigir que a escola trabalhe em parceria social com a necessidade do envolvimento dos atores na implementação da gestão democrática em que a participação e a descentralização das decisões dizem respeito a todos comprometidos com o fazer escolar e sua relação com a comunidade externa.

Portanto, compreendemos que uma gestão ideal é aquela que tenta caminhar na direção de uma escola democrática e participativa para todos, e não apenas para uma minoria. Uma gestão que ofereça meios para que se desenvolva no interior da escola uma pedagogia diferenciada, ativa, construtiva, aberta, cooperativa e eficiente. Uma gestão que se comprometa e se envolva com a formação de cidadãos conscientes e preparados para às diversidades da sua realidade local e global.

Referências

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. **GESTÃO DA EDUCAÇÃO: o Município e a Escola**, 1993.

BRASIL, Lei nº 9394, e 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da república Federativa do Brasil. Brasília. DF, 23 dez., 1996.

CABRAL NETO, Antônio; ALMEIDA, Maria Doninha de. Educação e gestão Descentralizada: Conselho Diretor, Caixa escolar, Projeto Político-Pedagógico. **Revista Em aberto**, Brasília, p. 35-46, 2000.

DOURADO, Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Orgs.). **Políticas Públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.



HORA, Dinair leal da. A administração escolar numa perspectiva democrática. In: HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática da escola:** artes e ofícios de participação coletiva. Campinas, SP: Papirus, 1994.

LUCK, Heloísa. **Gestão educacional** – Estratégia para a ação global e coletiva no ensino. In: Educação: Caminhos e Perspectivas, Editora Champagnat, Curitiba, Paraná.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação e Planejamento: A escola como núcleo da Gestão.** In _____ . **Gestão democrática da educação:** desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SANTOS, Fábio Josué S. dos. Neoliberalismo, reforma educacional e novos desafios: a educação e o educador necessário para o terceiro milênio. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n.10, jul/dez. 1998.

SAVIANE, Demerval. Sobre a Natureza e Especificidade da Educação. In: _____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 2005, p.11-22.

SCHNECKENBERG, Marisa. A Relação entre Política Pública de Reforma Educacional e a Gestão do Cotidiano escolar. **Em Aberto**, Brasília, V. 17, N.72, fev-jun. 2000.

WITTMANN, Lauro Carlos. **Autonomia da Escola e Democratização de sua Gestão: novas demandas para o gestor.** Em Aberto, Brasília, V. 17, N.72, p. 88-96, fev-jun. 2000.



RESGATANDO MEMÓRIAS NAS VOZES DE EXPERIENTES CONTADORES DE HISTÓRIAS

Rosinete Gomes FLOR
Janaina Barbosa de MOURA
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Referencial teórico

A arte de contar histórias é uma das mais antigas manifestações do ser humano, desde que desenvolvem a linguagem, é uma arte que resiste às profundas transformações do mundo. Esta arte está vinculada dinamicamente a educação, pois a aprendizagem também é uma arte que deve ser entendida com muita responsabilidade. Contar histórias estabelece um elo importantíssimo com a compreensão de uma realidade emotiva com começo, meio e fim, uma realidade que emociona, instiga e promove a reflexão e a hipotetização do mundo e das ações do homem neste mundo. Assim como um re-conto, uma história pode ser contada uma dezena de vezes e em cada uma delas é gerado uma emoção e um sentimento diferente. O mesmo acontece quando temos o prazer de reler alguns livros que gostamos ou rever aquele filme tão especial, tantas vezes quanta nos apetece.

Compreendemos que, em plena Era da globalização estamos nos tornando cada vez mais iguais e ouvir uma história pode vir a valorizar nossa individualidade esquecida. É muito prazeroso sentar-se numa roda e ouvir uma gostosa história. O sabor remonta a passados longínquos e, apesar das inovações tecnológicas, é sempre com renovado anseio e deleite que nos dispomos a ouvir uma história... Todos nós, adultos e crianças.

Cada vez que lemos um livro ou assistimos a um filme, principalmente quando este já é direcionado a uma reconstrução ou alimentação de nosso ser e um aprimoramento de nossa essência, sempre tiramos uma lição para nossas vidas ou até para a vida dos outros, uma solução para nossas dificuldades, um alívio para nossas dores. Embora, a obra não seja o famoso manual para aumentar a auto-estima, nenhum autor produzirá algo que não surte efeito na alma do telespectador ou leitor-ouvinte, seja em qual categoria a obra se encaixe: livros infantis, filmes ou seriados, sejam romance policial ou um puro romance fictício traz em sua essência algo que supre a necessidade que nosso espírito necessita naquele momento.

Aquele que escreve ou narra possui um poder, uma capacidade incrível (em alguns casos isso não ocorre) que não se desenvolve somente com regras teóricas, mas é a emoção que ele traz a tona, cada vez que transmite ao ouvinte-leitor aquilo que ele vive. A narração é, sem dúvida, uma verdadeira arte, ela possibilita ao dono da fala a oportunidade de modificar vidas, de realizar mudanças no mundo, com uma emoção e sentimentos que só ele possui aquela maneira. Narrar é uma arte, influencia, modifica, transforma vidas, etc.

Contar, narrar histórias, como diz COELHO (1996) se constitui num tesouro pessoal de valor inestimável, um abre-te sésamo de portas colossais, portas que dão acesso aos mais receptivos e calorosos vestíbulos.

A Arte de Contar Histórias é a atividade lúdica que mais resultados promovem na formação de indivíduos únicos e autênticos, seres preparados para as incertezas de um futuro que logo se aproxima.

Ao ouvirmos uma história, vamos vivenciando cada momento que a emoção do narrador nos consegue transmitir: dramas, suspense, comédias e romances se transformam em verdadeiras produções cinematográficas quando ouvidas ou lidas, é incrível e deslumbrante a riqueza que a oralidade é capaz de oferecer, ela abre caminhos, reacende esperanças, trabalha



com a mente e o espírito, é algo realmente sensacional, ela alimenta a imaginação, alimenta a alma, refiro-me ao ouvinte, mas também ao narrador, pois cada vez que ele conta determinados fatos, relembrar e vivencia tudo novamente. Essa questão do aprimoramento da alma e da mente é importantíssima e, portanto uma das grandes contribuições que a contação de histórias traz já que desperta a fantasia e a imaginação dos ouvintes e do próprio narrador. Ao que se pode estabelecer, encontra reforço de inestimável valor quando se tem compreensão de que imaginação e a fantasia são bases essenciais para um pensamento criador.

Os contadores de histórias desempenharam um papel fundamental ao longo dos tempos e em certas épocas foram considerados embaixadores internacionais. Nos últimos anos, a arte de contar histórias vem sendo retomada não, apenas, por terapeutas e educadores, mas por pessoas de todas as formações, de várias camadas da sociedade, que se reúnem para partilhar sabedoria, afeto e energia através das narrativas. Para fazê-lo, não há regras: o melhor é usar o coração e a intuição, além da experiência que só se adquire através do tempo. Contar histórias não é um ato apenas intelectual, mas espiritual e afetivo. Por isso, as melhores histórias são as que contamos espontaneamente, a partir do que carregamos em nossa bagagem de cultura e de experiência de vida. São narrações do que se está no coração, do que se está na memória, e estas quando contadas - aos mais novos - despertam algo que vai além de simples interesse pela leitura, a literatura vinda nessa bagagem de histórias de vida, trazem não apenas um despertar para a leitura, mas também um despertar para toda sua vida, trabalha com o indivíduo não só enquanto leitor, mas trabalha em toda a sua totalidade de ser humano, além disso, embala o narrador em toda uma viagem de lembranças de sua vida, possibilita que ele reviva cada momento de seu passado, retome suas memórias e desenvolva, então, uma narrativa a partir daquilo que a memória selecionou e ele narra de acordo com a visão de mundo que ele têm , ele narra de acordo com o que pôde vivenciar suas experiências.

A narrativa não tem a ambição de transmitir um acontecimento, mas integrá-lo à vida do narrador, para passá-lo aos ouvintes como experiência. Nela ficam impressas as marcas do narrador como os vestígios das mãos do oleiro no vaso de argila (BENJAMIN, 2000). É a visão de mundo que cada um transmite aos outros, isto é, o sujeito “[...] que tece a si próprio no exercício de narrar-se, explica-se e dá indícios, em sua trama interpretativa, para a compreensão do contexto no qual ele esta se constituindo” (GARNICA, 2003, p. 16). (org.essa citação)

Devido a todos esses benefícios que a questão da narrativa traz essa arte nos últimos anos, vem sendo retomada não apenas por terapeutas e educadores, mas por pessoas de todas as formações, de várias camadas da sociedade, que se reúnem para partilhar sabedoria, afeto e energia através das narrativas. Para fazê-lo, não há regras: o melhor é usar o coração e a intuição, além da experiência que só se adquire através do tempo. Contar histórias não é um ato apenas intelectual, mas espiritual e afetivo. Por isso, as melhores histórias são as que contamos espontaneamente, a partir do que carregamos em nossa bagagem de cultura e de experiência de vida. Independente de qualquer sentido, contar histórias pressupõe antes de tudo a vontade de falar do que se sabe, de doar sabedoria e conhecimento, de passar adiante aquilo que se aprendeu. Mais simplesmente ainda: contar histórias é aumentar o círculo. E, mesmo na falta de uma fogueira ou das lareiras de nossas avós, podemos fazê-lo aqui e agora, partilhando nossas histórias, lançando fios invisíveis que nos unem numa só rede.

O contar de histórias colabora para o ensino-aprendizagem quando são inseridos os fatores emoção e sentimento no processo de ensino-aprendizagem colaborando para a criação de imagens alicerçadas nas experiências vividas e as que serão vividas. A formação imagética do mundo pela arte de contar histórias colabora para a re-construção da imagem de mundo que temos, diríamos que é preciso narrar para educar, isto é, à partir de uma narrativa é possível abordar temas como: a matemática, a literatura, sociologia, a história, a geografia, a democracia, o ambiente, a educação sexual etc. Quando afirmamos que cada um faz o próprio filme da



história contada ou vive a história de uma forma única e pessoal, estamos a contribuir para a formação de “indivíduos”, seres únicos que somos.

Memória é tudo aquilo do que uma pessoa se lembra como também sua capacidade de lembrar. Segundo Kessel (200-), na mitologia grega a memória era sobrenatural, um dom a ser exercitado. A memória era uma deusa, *Mnemosine*, que, unida a *Zeus*, gerou as nove musas, divindades responsáveis pela inspiração de poetas, literatos e filósofos. A deusa, mãe das Musas, protetora das artes e da história, possibilitava aos poetas lembrar do passado e transmiti-lo aos mortais. Para os romanos, a memória é considerada indispensável à arte retórica, uma arte destinada a convencer e emocionar os ouvintes por meio do uso da linguagem. O orador deveria conhecer as regras e não recorrer aos registros escritos. Halbwachs (1990, p. 160), ao definir a memória afirma que:

[...] Não é certo então, que para lembrar-se, seja necessário se transportar em pensamento para fora do espaço, pois pelo contrário é somente a imagem do espaço que, em razão de sua estabilidade, dá-nos a ilusão de não mudar através do tempo e de encontrar o passado no presente; mas é assim que podemos definir a memória; e o espaço só é suficientemente estável para poder durar sem envelhecer, nem perder nenhuma de suas partes.

Os estudos empreendidos por Halbwachs chamam a atenção para a função da memória coletiva “[...] de reforçar ou constituir um sentimento de pertinência a um grupo, classe ou categoria que participa de um passado comum” (CATANI *et al* 2003, p. 23). Halbwachs contribuiu definitivamente para a compreensão dos quadros sociais que compõem a memória. Para ele, a memória aparentemente mais particular remete a um grupo. O indivíduo carrega em si a lembrança, mas está sempre interagindo com a sociedade, e é, no contexto destas relações que construímos as nossas lembranças. A rememoração individual se faz na tessitura das memórias dos diferentes grupos com que nos relacionamos, ou seja, “[...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, [...] este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e [...] este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios” (HALBWACHS, 1990, p. 51).

Se a memória traz à tona imagens do passado, fisicamente, ela é o processo de aprender, armazenar e recordar uma informação. Memória não é história. A história é a narrativa que montamos a partir de nossa memória, a (re)construção do que lembramos. Memória tampouco representa um depósito de tudo o que nos aconteceu. A memória é seletiva, pois guardamos aquilo que, por um motivo ou por outro, tem ou teve algum sentido em nossas vidas. A memória compõe o suporte essencial de uma identidade individual e coletiva. Verbalizamos a nossa memória através da memória oral. Esta é o processo da lembrança e da oralidade de nossas recordações, é a forma de registro mais primitiva que possuímos. De forma seletiva, grupos e indivíduos articulam suas experiências passadas formulando uma narrativa histórica acerca de suas trajetórias. Esta narrativa é construída e reconstruída segundo nossas perspectivas presentes e, ao mesmo tempo, constitui a base a partir da qual vislumbramos nosso futuro. A memória oral representa a forma mais antiga e mais humana de transmissão e consolidação dessa narrativa (KESSEL, 200-).

A memória é algo vivo que, ao ser contada, o passado e o presente vão se embaralhando no presente. A memória vai sendo revirada e emerge do passado e, nessa imersão, o que vem à tona é o que é relevante para o narrador. Nesse processo em que a memória é vasculhada [...] os sentidos vão resgatando do passado as emoções, as sensações as experiências vividas em algum momento e que ficaram impressas nos corpos, nas mentes. Mas os antigos pensamentos



novos, escritos na memória, são reescritos também em pausas, silêncios, vazios cheios de significado. É preciso aguçar os sentidos para tentar captar os sentidos trazidos pela palavra (repleta de tantas outras vozes que fizeram e fazem o que o (a) narrador (a) é no momento da narrativa) (JESUS, 2000, p. 23).

A imaginação flui através da memória, possibilitando misturar o vivido com o esperado, lançando luzes e nuances na memória, trazendo o que se imaginou ter vivenciado e sentido, iluminando, também, o futuro, que muito pode ter das expectativas, sensações e anseios do presente. Contudo, é a narrativa que permite que venha à tona uma nítida manifestação dessa experiência, permitindo que o tempo vivido mesmo que não possa ser plenamente ilustrado, venha a germinar e florescer.

As histórias e as narrativas são lugares comuns em nossa vida cotidiana. As narrativas ajudam-nos a colocar ordem e coesão à nossa experiência e a dar sentido aos acontecimentos de nossa vida. A história é a maneira como organizamos e traduzimos para o outro aquilo que reconhecemos em nossa memória. Para Benjamin, a história é:

[...] A verdadeira imagem do passado perpassa, veloz. O passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido [...] irrecuperável é cada imagem do presente que se dirige ao presente, sem que esse presente se sinta visado por ela (*apud* CATANI *et al*, 2003, p. 15).

A história é a reconstrução dessa memória através de uma narrativa, individual ou coletiva. Ao mesmo tempo, ela pode constituir um *registro* de fatos ou um *mosaico* de lembranças. É *registro* quando traduzida oficialmente em fatos narrados nos livros e manuais e *mosaico* quando passa a ser o conjunto de histórias de um determinado grupo social. A narrativa consolida valores e norteia a compreensão do presente, para o indivíduo e o grupo. Reconstruir essa narrativa é uma forma de repensar nossa história, oportunizando transformar nosso presente e futuro (KESSEL, 200-).

Os protagonistas da história são as pessoas. São elas que fazem a história cotidianamente. As pessoas são, ao mesmo tempo, agentes e narradores de suas narrativas. A possibilidade de cada pessoa ou grupo organizado produzir sua história possibilita a mudança dos paradigmas dominantes da História. A rede de informação formada por essas histórias é uma ferramenta poderosa para a consolidação da cidadania de todas as pessoas. A idéia de que nossa memória tem valor social nos potencializa como agentes de nossa própria história e, também, de nosso grupo. Resgatar histórias de vida permite vôos amplos.

[...] Possibilita articular biografia e história. Perceber como o individual e o social estão interligados, como as pessoas lidam com as situações da estrutura social mais ampla que se lhes apresentam em seu cotidiano, transformando-o em espaço de imaginação, de luta, de acatamento, de resistência, de resignação e criação. Permite refletir a respeito da memória para muito além dos registros efetivos pela história oficial. Aponta para aquilo que é fabricado, inventado ou transmitido como realidade. Sinaliza também para tudo que é escondido, obscurecido, mascarado e precisa ser recuperado libertado do silêncio, tirado da penumbra (VASCONCELOS, 2000, p. 09).

Nesse resgate, os depoimentos de vida são uma fonte dinâmica e valiosa. Garantem a produção de um conhecimento gerado não por narrativas estanques, mas advindo das diversas experiências e visões das pessoas que constituem nossa sociedade. A história de vida é a narrativa que cada pessoa faz de si mesmo. É a visão de mundo que cada um transmite aos outros, isto é, o sujeito “[...] que tece a si próprio no exercício de narrar-se, explica-se e dá



indícios, em sua trama interpretativa, para a compreensão do contexto no qual ele está se constituindo” (GARNICA, 2003, p. 16). De qualquer maneira, é o indivíduo que filtra, ou não, os acontecimentos em sua memória e faz a última construção de sua narrativa. As narrativas resultam da forma como cada um vivenciou sua experiência. É o que podemos chamar de cruzamento entre o indivíduo e o grupo.

A narrativa não tem a ambição de transmitir um acontecimento, mas integrá-lo à “[...] vida do narrador, para passá-lo aos ouvintes como experiência. Nela ficam impressas as marcas do narrador como os vestígios das mãos do oleiro no vaso de argila” (BENJAMIN *apud* JESUS, 2000, p. 22). Entretanto, para que isso aconteça se faz necessário ouvir a história do sujeito e deixar que ele conte a sua história. O depoente, ao narrar, descreve e, ao mesmo tempo, compõe o seu cenário, estabelecendo uma comunicação com o ouvinte; e significados tendem a serem atribuídos para ambos nessa escuta recíproca. Portanto, ouvir é a melhor maneira de entender o outro e se romper preconceitos sociais e promover a pluralidade.

A história é a reconstrução dessa memória através de uma narrativa, individual ou coletiva. Ao mesmo tempo, ela pode constituir um *registro* de fatos ou um *mosaico* de lembranças. É *registro* quando traduzida oficialmente em fatos narrados nos livros e manuais, e *mosaico* quando passa a ser o conjunto de histórias de um determinado grupo social. A narrativa consolida valores e norteia a compreensão do presente, para o indivíduo e o grupo. Reconstruir essa narrativa é uma forma de repensar nossa história, oportunizando transformar nosso presente e futuro (KESSEL, 2000).

Os protagonistas da história são as pessoas. São elas que fazem a história cotidianamente. As pessoas são, ao mesmo tempo, agentes e narradores de suas narrativas. A possibilidade de cada pessoa ou grupo organizado produzir sua história possibilita a mudança dos paradigmas dominantes da História. A rede de informação formada por essas histórias é uma ferramenta poderosa para a consolidação da cidadania de todas as pessoas. A idéia de que nossa memória tem valor social nos potencializa como agentes de nossa própria história e, também, de nosso grupo. Resgatar histórias de vida permite vôos amplos.

[...] Possibilita articular biografia e história. Perceber como o individual e o social estão interligados, como as pessoas lidam com as situações da estrutura social mais ampla que se lhes apresentam em seu cotidiano, transformando-o em espaço de imaginação, de luta, de acatamento, de resistência, de resignação e criação. Permite refletir a respeito da memória para muito além dos registros efetivos pela história oficial. Aponta para aquilo que é fabricado, inventado ou transmitido como realidade. Sinaliza também para tudo que é escondido, obscurecido, mascarado e precisa ser recuperado libertado do silêncio, tirado da penumbra (VASCONCELOS, 2000, p. 09).

A narrativa não tem a ambição de transmitir um acontecimento, mas integrá-lo à “[...] vida do narrador, para passá-lo aos ouvintes como experiência. Nela ficam impressas as marcas do narrador como os vestígios das mãos do oleiro no vaso de argila” (BENJAMIN *apud* JESUS, 2000, p. 22). Entretanto, para que isso aconteça se faz necessário ouvir a história do sujeito e deixar que ele conte a sua história. O depoente, ao narrar, descreve e, ao mesmo tempo, compõe o seu cenário, estabelecendo uma comunicação com o ouvinte; e significados tendem a serem atribuídos para ambos nessa escuta recíproca. Portanto, ouvir é a melhor maneira de entender o outro e se romper preconceitos sociais e promover a pluralidade.

Assim, como não deixar a suspeita de que a crescente abundância de nossas palavras e de nossas histórias não tem como correspondente o aumento de nossa inquietação? Talvez nós homens e mulheres, não sejamos outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos, a partir de pedaços de histórias que recebemos. Nessas histórias, cada um configura o que ele é, sua própria história, a partir de fragmentos desconexos das histórias que recebeu, “[...]



incorporando-as, por sua vez, negando-as, desconfiando delas e transformando-as de maneira que ainda possam ser habitáveis, que ainda conservem uma certa capacidade de pô-los de pé e abrigar, seja por um momento sua indigência” (LARROSA, 2003, p. 22).

Essas histórias ocupam o lugar de nossa inquietude, o vazio em que se abriga nossa ausência de destino. Talvez as palavras proferidas ou escritas, ouvidas ou lidas, sejam necessárias para acalmar a nossa inquietude. Quem sabe cada um de nós transforma nossa inquietude em uma história e, para tanto, contamos com os restos desordenados das histórias que recebemos?

Se a história tem a alma essencialmente narrativa, a história de vida é a explicação e a narrativa que montamos a partir de marcos que guardamos seletivamente em nossa memória. Essa explicação é o que nos dá identidade, nos faz reconhecer a nós próprios. As narrativas construídas, a partir de histórias de vidas são pessoais, já que refletem a história de vida de uma pessoa, e social, refletindo o contexto do conhecimento profissional de um professor. A história de um grupo é a organização do que foi seletivamente demarcado como significativo na memória social. É o que dá harmonia a um grupo e estabelece sua identidade.

Interpretação e análise dos dados

Sou Maria Antonieta, tenho 80 anos, moro na cidade de Juarez Távora, mas nasci no sitio Pinga, município de Serra Redonda, interior da Paraíba onde passei grande parte de minha vida, e vivi os melhores anos de minha vida, onde pude conhecer e vivenciar diversos acontecimentos que ocorriam na redondeza, e que hoje narro para meus netos e quem mais quiser ouvir, como se fosse um álbum de fotografias que passo e repasso não me canso de rever certas cenas. Gosto de contar para as crianças e os jovens da redondeza, pois eles passam a conhecer mais um pouco sobre o lugar onde vivem e as pessoas que moravam lá antes deles. A que eles mais gostam de ouvir, é sem dúvida, a do mão de chuva, que aconteceu assim:

Naquela época, eu morava com meus pais num sitiozinho no interior de Serra Redonda, ali eu passei momentos maravilhosos de minha infância, havia dificuldades, mas conseguíamos superar dia após dia. Morávamos eu com mais oito irmãos, era uma família numerosa mas tínhamos um carinho enorme um pelo outro. Tínhamos como vizinhos um certo casal bem jovem que há pouco tempo tinham tido uma criança que era então muito amada por eles, o pai costumava sempre colocá-la para dormir, pois só com o balanço e carinho de suas mãos é que ela se acalmava, entretanto, devido a uma tragédia em um dia chuvoso ele veio a falecer e foi aí onde se iniciou a grande lenda do: **MÃO DE CHUVA**

Mão de chuva

Faziam poucos dias que o jovem rapaz havia falecido, era então, um dia chuvoso e frio, relâmpagos e trovões deixavam a noite ainda mais tenebrosa. Na casa vizinha que era então a casa do casal, cujo esposo havia falecido, algo realmente estranho estava para acontecer. A criança que contava com seis meses de vida chorava muito, devia ser talvez devido ao frio ou barulho dos trovões, não sei ao certo, a mãe então tentava a todo o custo acalmar a criança, brincando fazendo mimos, mas não adiantava, os choros davam para serem ouvidos de longe. Para a surpresa da mãe, enquanto ela se dirigiu até a cozinha para preparar talvez alguma comida para a criança, esta parou de chorar, e qual não foi a surpresa da mãe quando chegou no quarto e a criança deitada no berço sorria em uma alegria imensa como se conversasse com alguém, e quando tocou em sua filha sentiu que uma mão a acariciava. Seu susto foi tremendo e correndo com a criança no colo se dirigiu até a porta para buscar companhia já que não sabia o que estava acontecendo. Dizem então, que isso aconteceu durante mais uns três meses correntes. E cada vez



que alguma criança chorava muito, as mães costumavam dizer que sentiam também que algo as faziam acalmar naturalmente.

Breve história de vida de maria de lourdes

Sou Maria Severina Gomes Flor, nasci nos anos de 1945, no município de Queimadas, interior da Paraíba, morava com meus pais em uma humilde casa, onde cresci, aprendendo valores que durarão com certeza para toda minha vida. Eu era de uma família humilde, mas muito batalhadora, minha mãe era professora e eu segui o mesmo caminho dando base então para a escolha da mesma profissão para minhas irmãs e filhas. Gostava muito de participar dos eventos e obras da igreja, fazia parte de um grupo de crianças católicas chamado “cruzadas”, que tinha o objetivo de evangelizar, gostava muito de cantar e declamar poesias e fui crescendo seguindo esse rumo que eu tanto gostavam. Anos depois, conheci um rapaz que muito me encantou e acabei me casando, vivemos momentos maravilhosos, tive seis filhos, sendo que destes dois vieram a falecer, anos depois meu esposo, já então de idade veio a falecer e eu fiquei carregando minha cruz, mas sempre com fé em Deus, lutando pela felicidade de minhas filhas que retribuíram isso me favorecendo tanto orgulho e amor. Hoje, já sou aposentada e vivo em casa, os lugares que saio são apenas a igreja, e quando preciso de médicos. Meu tempo livre gosto de conversar com meu neto, e com outras pessoas, gosto muito de contar sobre minha vida e sobre fatos que ocorreram que eu pude vivenciar, histórias eu pude fazer parte. Meu esposo gostava muito de contar histórias, histórias que ele criava ou ouvia ou que ele próprio vivenciava e fui com ele aprendendo essa gostosa arte que encanta crianças de todas as idades.

O bom ladrão

Eu tinha então me casado com um fantástico contador de histórias, histórias de “Troncoso” como dizia ele, de romances ou aventuras, (ah,) ali era mesmo com ele, se bem que na verdade eu sempre soube que na real quem vivenciou todas essas aventuras havia sido ele. Ele possuía um terreno, um lugar onde ele cuidava de nossas plantações, e adorava passar seu tempo cuidando dessas terras, que infelizmente ficavam distantes de nossa casa.

Certo dia, já era tarde e chovia bastante, ele não tinha como voltar para casa porque deveria vigiar nosso terreno já que o senhor contratado para isso, não poderia estar lá naquela noite. Ele entretanto, não havia avisado em casa que iria demorar, preocupado então com sua família, pediu a um rapaz que passava por ali que lhe fizesse essa gentileza, de trazer alguns mantimentos pra casa e avisar que iria passar a noite fora. O rapaz gentilmente veio até nossa casa, e deu então o recado. Passamos a noite tranqüilas, e no dia seguinte, para a nossa surpresa, um vizinho nos perguntou onde estava meu esposo se ele estava bem. Ele, então, já se encontrava em casa e foi aí que esse vizinho nos contou, que o moço que nos tinha feito a gentileza, era um fugitivo da polícia, um bandido que havia assaltado várias casas, e só vivia esperando uma oportunidade para realizar seus atos. Não nos havia avisado na noite anterior, para não nos assustar, mas tinha passado a noite na redondeza da casa, com medo que algo acontecesse. Algo de melhor aconteceu, esse mesmo rapaz, julgado então fugitivo da polícia, se ofereceu para nos ajudar em nosso comércio que tínhamos em nossa casa, contando-nos então sua história e se entregando então a um julgamento policial, ele ainda ficou preso por um ano, e quando foi liberado começou a trabalhar conosco, casando-se logo depois com uma então prima da família.

Adorávamos contar essa história para nossas filhas e conto hoje para meus netos, não com a pretensão que se tornem pessoas ingênuas, acreditando em todas as pessoas, mas com o objetivo que elas aprendam que sempre se pode dar uma chance para aqueles a quem não é mais dado oportunidade alguma.



Análise e interpretação dos dados:

Em resumo, percebe-se que tanto a história contada por Dona Antonieta, como a história contada por D. Maria Severina são histórias que foram passadas de geração a geração, só que a influência que D. Maria Severina recebeu advém de seu marido, como ela mesma diz, ele era um excelente contador de histórias.

Percebemos que as histórias retoma a memória e esta representa algo vivo e, ao ser (re)contada, passado e presente vão se misturando no presente. Mostra que a memória é visivelmente particular sempre remete a um grupo, ou seja, o indivíduo carrega em si a lembrança, mas está sempre interagindo com a sociedade.

As narrativas ajudam-nos a colocar ordem e coerência à nossa experiência e a dar sentido aos acontecimentos de nossa vida. Já a história é a maneira como organizamos e revelamos para o outro aquilo que reconhecemos em nossa memória. Assim, é importante a história de vida dos professores, com a finalidade de conhecer as experiências pelas quais passam.

Todavia, é lamentável que, na maioria das vezes, quando pensamos ou nos perguntamos sobre a nossa trajetória profissional, o centro de nossas atenções está “[...] nos cursos realizados, na formação acadêmica e a experiência vivida na área profissional. Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo” (FREIRE, 1996, p. 80). Parece que a atividade profissional do sujeito não tem nada a ver com suas experiências “[...] de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com o seu bem querer ao mundo ou seu desamor à vida. Com sua alegria ou com seu mal-estar na passagem dos dias e dos anos” (Idem).

Ao concluir, cabe perguntar: *Como é que cada um se tornou o professor que é hoje? E por quê?* Buscarmos esclarecimentos sobre essa questão e aos porquês de nossas dúvidas e dificuldades, podemos passar a entender e encontrar significado para o trabalho docente, ou seja, por meio de uma reflexão sobre a história de vida, somos capazes de começar a perceber como nos tornamos o professor que somos.

Breve reflexão entre memória e história

A relação entre memória e história é problemática e tem sido foco do trabalho teórico de vários historiadores, psicólogos e cientistas sociais. Numa visão tradicional, a relação entre história e memória é relativamente simples, cabendo ao historiador um papel de 'lembrador', guardião da memória dos acontecimentos públicos a serem preservados para a posteridade por meio do registro escrito. Cabe, pois, ao historiador salvaguardar da enxurrada do esquecimento..

Ao contrário das visões tradicionais, novas formulações levam a compreender a memória como um conjunto de representações do passado, desde a história erudita até a tradição oral, colocando-a como objeto de estudo e de interesse para os historiadores. E ainda as construções teóricas dos historiadores, também como produto do jogo social nos contextos em que atuam.

Nessa perspectiva, não só outros indicadores da memória passam a ser valorizados, como os registros orais de grupos minoritários e/ou excluídos, outros tipos de documentos e vestígios passaram a ser objeto de trabalho a partir dos quais pode-se compreender as relações sociais no tempo. Também outros temas passam a ser objeto de estudo dos historiadores. As mentalidades, os elementos do cotidiano integram os focos de trabalho, dando origem a um movimento a que se denominou Nova História.

A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que já se foi. A memória é um fenômeno sempre atual, interligado ao tempo presente. Compreendemos que estas duas pessoas idosas participaram de duas espécies de memórias, as individuais e as coletivas. De um lado, tem suas lembranças formadas por sua vida pessoal, no quadro de sua personalidade. Ao mesmo tempo, que expuseram, através das histórias contadas por um conjunto de outras



lembranças, compartilhada a tal indivíduo por outras pessoas ou grupos e que se tornam impessoais. Seria o caso, então, de distinguir duas memórias, que chamaríamos, se o quisermos, a uma interior ou interna, a outra exterior; ou então a uma memória pessoal, a outra memória social.

Conclusão:

Sabemos que vivemos – hoje - em um mundo muito conturbado, cheio de violências e em um mundo extremamente individualista, onde as pessoas não param mais para conversar e ouvir as gostosas contações de histórias que, além de incentivar as pessoas a lerem, divertir e humanizar.

Foi pensando na arte de contar histórias que buscamos desenvolver este trabalho, buscando ouvir estas duas senhoras que, do nosso ponto de vista são consideradas educadoras em potencial, seja dos seus filhos, seja dos seus netos, dos amigos e de quem quer que seja, pois elas, conscientes ou não, modificaram tanto o seu modo de pensar, como o das pessoas que elas conviveram e ainda convivem.

Vale salientar que estas mulheres, ao contar as histórias, se dispuseram a contá-las, pressupondo, antes de tudo a vontade de falar, a vontade de se doar e de demonstrar a sua sabedoria e conhecimento, de passar adiante aquilo que se aprendeu, através das histórias contadas pelo marido e pelos pais.

Por isso é que compreendemos que contar histórias contribui para ampliar e/ou aumentar o círculo de amizades. E, mesmo na falta de uma fogueira ou das lareiras de nossas avós, podemos fazê-lo aqui e agora, partilhando nossas histórias, lançando fios invisíveis que nos unem numa só rede.

Portanto, D. Maria Antonieta e D. Maria de Lourdes contaram e encantaram com os seus causos e/ou as suas histórias a vida de filhos, netos e amigos, partilhando saberes e sabores, humanizando as pessoas e fazendo-as acreditar que ainda existem pessoas boas, basta que demos um voto de confiança, segundo suas histórias.

Referências

- ABAD, Ernesto Rodríguez & BERENGUER, Maryta. Sin colorín colorado:manual práctico para aprender a contar y a jugar con los cuentos. Bahía (Argentina), Editorial Master, 2005.
- BAJARD, Elie. Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo, Cortez, 1994.
- BAKER, Augusta & GREENE, Ellin. Storytelling: art & technique. New York, R. R. Bowker Company, 1977.
- BARBA, Eugenio. Além das ilhas flutuantes. Campinas, Hucitec, 1991.
- BOVO, Ana Maria. Narrar, ofício trémulo: conversaciones con Jorge Dubatti. Buenos Aires, Editorial Atuel, 2002.
- BROOK, Peter. A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999.
- BRYANT, Sara Cone. El arte de contar cuentos. Barcelona, Biblèria, 1995.
- BURNIER, Luís Otávio. A arte de ator: da técnica à representação. Campinas, SP; Editora da UNICAMP, 2001.



BUSATTO, Cléo. Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

_____. A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço. Petrópolis, Vozes, 2006.



O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO CENTRO EDUCACIONAL DO ADOLESCENTE – JOÃO PESSOA NA SUA REINSERSÃO SOCIAL

Sabrina Rodrigues de OLIVEIRA
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Introdução

As medidas sócias educativas de internação do adolescente em conflito com a lei não estão sendo suficientes para a ressocialização dos mesmos. O poder judiciário juntamente à vara da infância e juventude quando condena um adolescente que cometeu um ato infracional contra a sociedade e por consequência aplica a esse uma medida sócio educativa de restrição de sua liberdade, juntamente ao um programa de medidas sócio-educativas dentro da unidade de reabilitação do mesmo, teoricamente, acredita que após o cumprimento da medida expedida esse adolescente estará pronto para voltar, em harmonia, ao convívio social. O que então se costuma chamar de reeducação social, uma espécie de preparação temporária pela qual precisa passar todo adolescente no qual cometeu tal delito.

O presente estudo tem o objetivo de analisar e discutir o sobre o papel das medidas educativas dentro da unidade de internação de adolescentes em conflito com lei, mostrando a realidade do centro de internação de adolescentes que cometem um ato infracional em João Pessoa – CEA, saber se as normas que estabelecem o ECA estão sendo aplicadas com o papel da educação que se vem através da escola está colaborando para reinserção a sociedade do mesmo.

No entanto, essa “reeducação” que objetiva o Estatuto da criança e do adolescentes na prática em muitos centros de internação não existe. Primeiro porque o que tem sido a principal preocupação das unidades ao receber um adolescentes para tal internação não é sua reeducação, mas sim a privação de sua liberdade como modo de castigá-lo pelo erro cometido. Enquanto isso a reincidência de adolescentes cresce a cada dia e na maioria das vezes constata-se que o adolescente que deixa as unidades de internação após o cumprimento de sua medida, volta a cometer atos infracionais piores do que anterior, como se as medidas de educação o tivesse tornado ainda mais nocivo ao convívio social. Partindo dessas considerações é possível constatar que a privação da liberdade sem o acompanhamento específica de medidas educativas pedagógicas previstas no estatuto não favorece a ressocialização. Desta forma é preciso que seja feito algo no sentido, senão, de resolver, ao menos, de minimizar ao máximo esse equívoco. Para isso se faz necessário o desenvolvimento de programas educativos pedagógicos dentro das unidades responsáveis voltados para a reeducação do adolescente a sociedade. O trabalho de pesquisa mostra como a educação aos adolescentes institucionalizados estão sendo aplicadas no contexto do Brasil com um diagnóstico dessa realidade tendo como foco principal a instituição do CEA - Centro Educacional do Adolescente em João Pessoa – PB. As opiniões dos institucionalizados de acordo com as medidas de educação estão sendo aplicadas a eles e de que modo elas estão sendo absorvidas como benefícios na vida social coletiva e individual de cada adolescente e se essas medidas são suficientes ou não para a sua inclusão à sociedade no toldo. Ficando concluído assim: No primeiro momento apresentamos a metodologia no qual apontamos os caminho percorridos para alcançarmos os objetivos propostos em nossa pesquisa. No primeiro capítulo apresentamos o papel da educação na reinserção do indivíduo e debatemos como a educação pode interferir positivamente na reinserção do indivíduo a sociedade. No segundo capítulo fazemos a análise e discussão dos dados, no qual analisamos os dados coletados no Centro Educacional do Adolescente – CEA – João Pessoa – PB, tentando perceber a qualidade da educação prestada aos internos do CEA, como o processo educativo está sendo



trabalhado para atingir as mudanças desejadas. No terceiro capítulo apresentamos nossas considerações finais e por fim a referência, no qual apresentamos os autores que nortearam teoricamente nossa pesquisa.

Esperamos com nosso trabalho trazer benefícios a nossa sociedade através realidade analisada, no sentido de contribuir para que através das medidas educativas devidamente aplicada e acompanhadas as instituições de internação do adolescente possam auxiliar no combate a uma porcentagem significativa a criminalidade juvenil que causa tanta violência nos grandes e pequenos centros urbanos os quais esta medida devidamente acompanhadas pelo programa de assistência do governo culminaria na queda vertiginosa da prática de crimes.

1. Metodologia

A pesquisa foi implantada no Centro Educacional do Adolescente – CEA situado na AV. Santa Bárbara S/N no bairro do Jd. Cidade Universitário na Cidade de João Pessoa na Paraíba. O centro abriga cerca de 230 de internos com capacidade de 180 internos do sexo masculino de idades variadas de 13 á 17 anos que estão cumprindo medidas socio-educativas de internação determinadas pela Vara da Infância e Juventude com prazo que varia de 6 meses á 3 anos de internação.

O presente estudo de campo é de caráter qualitativo, no qual buscamos avaliar os processos educativos dos meninos institucionalizados no Centro Educacional do Adolescente – CEA em João Pessoa – PB, considerando as possibilidades de mudanças em diferentes níveis: em nível pessoal, em concepções, atitudes e formas de vida nos coletivos tendo como ponto de partida a escola como parte obrigatória dentro do Centro. Trata-se de entender melhor o significado político e cultural do papel das ações educativas junto a estes. Portanto o objetivo geral desse estudo poderia ser desempenhado da seguinte forma: Avaliar as ações educativas no Centro Educacional do Adolescente - CEA levando em conta o grau de escolaridade dos mesmos, a distorção de serie cursada, o local de cumprimento das medidas entre outros fatores que interferem substantivamente na materialização da educação obrigatória na reinserção do adolescente á sociedade. Como forma de avaliação desses processos educativos utilizaremos de questionário aplicados aos dirigentes da escola como : Coordenadores, diretores e professores, totalizando apenas 5 profissionais. Como outro recurso utilizaremos de entrevistas direcionada apenas aos internos obedecendo a uma seleção que contará com 10 entrevistados internos. Como outra fonte da pesquisa consultaremos a literatura específica da área e como base os artigos que incorpora o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, seus direitos quanto á educação dentro da instituição. Levantaremos dados das distribuições de materiais didáticos pedagógicos e trabalhos desenvolvidos dentro do Centro juntamente com os adolescentes e com apoio da Secretaria de Educação e Cultura da Paraíba .O estudo tem como principal instrumento de coleta de dados a observação feita dentro sala de aula uma vez por semana dentro de 2 meses em forma de relatórios envolvendo os procedimentos em sala de aula e relação Professor X Aluno, Aluno X Professor, Aluno X Aluno, desenvolvendo nos internos como eles próprios vêm essa realidade.

2. O papel da educação na reinserção do individuo a sociedade.

2.1 A origem do sistema penitenciária e suas causas.

A origem da prisão teve seu inicio no final do século XVIII para o século XIX, no qual objetivava ao atores de crimes a punição, no qual intimidava a sociedade e exercia poder igual sobre todos os seus membros, e que em sua dimensão se caracterizava na relações sociais



indiferentes da sociedade. A prisão tem caráter punitivo ao qual o individuo perde sua liberdade e que está de forma igual a todos, variando apenas em seu tempo no qual será privado, já que:

Retirando tempo do condenado, a prisão parece traduzir concretamente a idéia de que a infração lesou, mais alem da vitima a sociedade inteira” (Foucault, 1987, p. 196).

Essa concepção possibilita a condição do individuo em medir seu “castigo” no tempo cronometrado fazendo a relação entre “delito-duração”, por isso a sociedade expressa o dizer: “colhendo os frutos que plantou”, no qual deveria representar reflexões e de transformações pessoais e coletivas, no momento em que:

a prisão também se fundamenta pelo papel de “aparelho para transformar os indivíduos”, servindo desde os primórdios como uma: [...] detenção legal [...] encarregada de um suplemento corretivo, ou ainda uma empresa de modificação dos indivíduos que a privação de liberdade permite fazer funcionar no sistema legal. Em suma o encarceramento penal, desde o início do século XIX, recobriu ao mesmo tempo a privação de liberdade e a transformação técnica dos indivíduos” (Foucault, 1987, p. 165).

A prisão tem com sua estrutura indigna na sobrevivência humana, faz do recinto um espaço de reprodução da ignorância, desapropriando o individuo de sua cultura, fazendo da educação não só um lugar de detenção física mas também psicológica. Por isso faz-se necessário um caráter reeducativo no intuito de transformação do mesmo, faz na educação um instrumento de suma importância no momento em que a mesma não serviria como algo punitivo mas sim um poderoso instrumento na ressocialização dos presos, como visto no século XIX no qual o papel da prisão era de conter pessoas, e não havia uma proposta integrada a reeducar os presos. O surgimento das propostas, surgiram quando se desenvolveu dentro das prisões os programas de tratamento juntamente com as organizações dos direitos humanos e com trabalhos religiosos nesse contexto fez da prisão apenas um lugar de empilhamento de pessoas no qual proporciona transformação aos indivíduos enclausurados. A idéia da prisão era que estes refizessem suas existências através de uma profunda reflexão dentro da prisão para sua reinserção a sociedade. Entretanto, percebeu-se o fracasso desse objetivo. Os índices de criminalidade e reincidência dos crimes não diminuíram e os presos em sua maioria não se transformavam. Segundo Foucault (1987, p.124) a prisão mostrou-se em sua realidade e em seus efeitos visíveis denunciadas como “grande fracasso da justiça penal”. Essa realidade de fracasso e insucesso só foi constatada nos meados dos anos 50, no qual necessitou a busca de novos métodos que, ocasionou na inserção da educação escolar nas prisões. Segundo Foucault (1987, p. 224) a educação do detento é, por parte do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento. Essa realidade de inserção da educação nas entidades de detenção na foi de primeira bem vista na sociedade ou mesmo aceita, mesmo todos concordando em sua possível eficácia, porém, por mais que a educação fosse o alvo de aceitações nas prisões era alvo de preconceito e falta de qualificação para tal posto.

2.2 O objetivo da ressocialização adolescentes em conflito com lei através da educação.

Ainda que muito difuso nos tempos atuais a educação nos centros de internações neste caso, a educação voltada para adolescentes em conflito com a lei, nos quais cumprem medidas sócios educativas de internação tem objetivando de acordo com as normas que regem o ECA o efetivo trabalho pedagógico nos centros de internação mesmos que os mesmos sejam



provisórios, pois se trata de um direito básico que dará suporte para outras atividades que visam a ressocialização, pois:

Garantidas a vida e a saúde de uma pessoa, a educação representa o bem mais valioso da existência humana, portanto confere a possibilidade de influir para que os demais direitos se materializem e prevaleçam. Somente reivindica aquele que conhece, quem tem informação , saber, instrução, e, portanto, cria e domina meios capazes de levar transformações á sua própria vida e historia(...) inexiste algo mais nobre que socializar o conhecimento, de vez que aquele que ensina aprende o real sentido do saber; e aquele que aprende ensina o verdadeiro propósito do educar” (MEDEIROS , 1995,103).

Para que o mesmo consiga refletir sobre suas ações , o individuo precisa ter o mínimo de condições cognitivas possíveis para tal adaptação, nesse sentido, a educação serviria não apenas como letramento, mas como amancipação humana do individuo encarcerado. Os Conselhos Tutelares, estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, nos artigos 131 a 140, tem por função acompanhar como está sendo aplicada a política desses deveres a educação. O problema desse contexto é a forma que vem sendo trabalhada e pouco avaliada, no qual não dá subsídios para a formação dos mesmos. A educação para adolescentes institucionalizados tem como objetivo a pedagogia do amor, qualificando profissionais para educadores inovadores das práticas pedagógicas internas nos Centros. Essa educação deve ser trabalhada com conceitos fundamentais, como família, amor, dignidade, liberdade, vida, morte, cidadania, governo, eleição, miséria, comunidade, dentre outros. Nesse aspecto a necessidade de trabalhar com os mesmo salienta:

a necessidade de trabalhar no reeducando “[...] o ato anti-social e as conseqüências desse ato, os transtornos legais, as perdas pessoais e o estigma social.” (GADOTTI, 1999, p. 62)

Em outras palavras, desenvolver nos educando a capacidade de reflexão, fazendo-os compreender a realidade para que de posse dessa compreensão possam então desejar sua transformação. Assim como salienta Gadotti (1999, p. 56) no qual seja uma educação voltada para a autonomia intelectual dos alunos, oferecendo condições de análises e compreensão da realidade prisional, humana e social em que vivem, no qual necessita de uma educação que se preocupe prioritariamente em desenvolver a capacidade crítica e criadora do educando, capaz de alertá-lo para as possibilidades de escolhas e a importância dessas escolhas para a sua vida e conseqüentemente a do seu grupo social. Isso só é possível através de uma ação conscientizadora capaz de instrumentalizar o educando para que ele firme um compromisso de mudança com sua história no mundo no qual Gadotti, diz que: “Educar é libertar [...] dentro da prisão, a palavra e o diálogo continuam sendo a principal chave (1999, p. 62). A força e a esperança que move um preso é a espera de sua liberdade. Esta unidade dialética constituí, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. A conscientização trabalha a favor da desmistificação de uma realidade e é a partir dela que uma educação dentro do Centro Educacional vai dar o passo mais importante para uma verdadeira ressocialização de seus educandos, na medida em que conseguir superar a falsa premissa de que, “uma vez bandido, sempre bandido”.

3. Análise e discursão dos dados

3.1. A educação no Centro Educacional do Adolescente – CEA – João Pessoa –PB.



O Centro Educacional do Adolescente - CEA, tem como parte obrigatória de suas atividades internas a escola como um todo que atende em diferentes níveis de escolaridade, quase sempre todos fora da faixa etária escolar. A ação educacional desenvolvida dentro do Centro como parte obrigatória da instituição é a escola que tem como objetivo recolocar na vida desses jovens a educação que por muitas vezes foi abandonada e esquecida no seu cotidiano levando-os muitas vezes as ruas e a criminalidade e também como forma avaliativa do seu desempenho escolar e de sua reinserção a sociedade.

Na escola existe cerca de 6 salas de aulas em pleno funcionamento nas segundas e terças sendo interrompidas nas quartas por motivos de visitas dos internos e prossegue nas quintas e sexta. Os trabalhos desenvolvidos nas salas e de propósito na Educação de Jovens e Adultos – EJA, de vários níveis de conhecimento executando as matérias coerentes a cada ano e os alunos não acompanham ano letivo pois o processo de conclusão de séries é individual. O trabalho em sala de aula se faz de acordo com o que cada professor leva para seus alunos de forma bastante dinâmica e com auto ajuda de conhecimento. É feito de maneira simples mais bastante significativa para os alunos pois leva a compreensão e o desenvolvimento de cada um no motivo de criar uma auto reflexão sobre eles mesmos e uma visão crítica do mundo em que eles vivem. Isso tudo é feito com ajudas de profissionais competentes da área da educação que levam seus conhecimentos pedagógicos para a sala de aula possibilitando o afeto que lá fora eles não tiveram e fazendo com que eles se reconheçam como cidadãos de direitos e deveres, construindo laços com a sociedade mais aberta, voltando o relacionamento com a família, amigos e comunidade através da educação. E com isso constrói uma “teia” de relações individuais e grupais com suas motivações, experiências e disposições podendo olhar o outro com outros olhos capacitando-os a fazer autocritica reconhecendo suas insuficiências e buscar idéias e espaço para potencializar seus projetos de vida. Nesse contexto constrói oportunidades para que o adolescente deixe de ser vítima de uma sociedade desigual e preconceituosa e passe a ser realizador de mudanças inerentes à mesma, estando envolvidos em atividades sociais e consequentemente a desenvolver-se pessoalmente e profissionalmente, até porque reeducar-se para o convívio social nada mais é do que o alcance a realização pessoal e de participação comunitária, pressupostos inerentes a cidadania. Fundamentados no art. 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente onde mostrar que não é somente a internação do adolescente mais sim o caráter pedagógico desenvolvido dentro da instituição na qual será de reinserção, reeducação, e de sua defesa social. Sendo dever do Estado ofertá-las de modo de reintegrá-los qualitativamente a sociedade. Avaliando as ações educativas no Centro Educacional do Adolescente - CEA levando em conta a grande quantidade de internos no CEA, o grau de escolaridade dos mesmos e a distorção de série cursada, chegamos a conclusão que nessa primeira tabela podemos ter a noção básica de quantidade jovens internados na instituição, suas respectivas idades e suas cidades de origem:

Tabela 1 - Perfil da amostra de internos entrevistados

Idade:	Nº por idade:
13 á 14 anos	5 alunos internos
15 á 16 anos	2 alunos internos
17 anos	3 alunos internos
Cidade de origem	
João Pessoa	6
Outros	4



A quantidade de jovens envolvidos na criminalidade é muito assustadora ao vermos as idades respectivas dos menores que vão de 13 á 17 anos de idade. E que muitos não são da capital, ou seja, já vem desde o interior esse descaso com a educação. Os adolescentes internos do Centro cumprem medidas sócio educativas de internação, onde todos devem obedecer as normas do Centro. Uma delas é a escola que vem como medida obrigatória do mesmo.

Na segunda tabela entrevistamos apenas 5 meninos de diferentes idade, alas, e cidades diferenciamos através das correspondentes series cursadas pelos internos e os correspondentes níveis referentes as suas idades e analisamos o seguinte:

Tabela 2 - Perfil do numero de entrevistados e da escolaridade dos internos

Idade	Nº entrevistados	Serie cursada	Serie correspondente
13 anos	1	3º serie	8º ano (7º serie)
14 anos	1	1º serie	9º ano (8º serie)
15 anos	1	5º serie	1º ano ensino médio
16 anos	1	6º serie	2º ano ensino médio
17 anos	1	8º serie	Conclusão ens. Médio

Ou seja os índices de evasão escolar na época de liberdade é muito clara. Podendo ser avaliados no mínimo 4 repetências escolar ou 4 abandonos das mesmas.

Na terceira tabela colocamos em analise os anos de escolaridades cursados por cada adolescente

A falta de escolaridade parece estar relacionada com a reincidência, pois 100% dos adolescentes entrevistados estão fora de sua faixa etária. A escola é o elo perdido do adolescente em conflito com a lei.

Tabela 3 – Comparativo de escolaridade

Anos de estudo	total de alunos	porcentagem
até 3 anos	5	50%
de 4 a 5 anos	3	30%
de 5 a 6 anos	1	10%
7 anos ou mais	1	10%

Podemos observar que dos 100% de internos analisados existe um grande desinteresse pela vida de estudos, dizendo também que a rua tem muitos atrativos diferentes da escola. A falta de estímulo dos adolescentes institucionalizados é muito grande e que o mínimo de tempo que uma pessoa deve ter em acesso a escola está muito presente, dificultando muitas vezes seu desenvolvimento crítico elevado sobre algumas questões ligados a sociedade, família, amigos e claro a escola. Reforçando o que Medeiros fala em relação o bem mais valioso depois da vida e da saúde de um ser humano é a educação que nela se exerce o poder de reivindicação através do conhecimento e o poder de dissitação do bem e do mal. A tabela de numero 4 apresenta a amostra coletada através de entrevista feita aos internos, em diferentes momentos na sua vida escolar, onde tivermos as seguintes conclusões:

Tabela 4 – A escola presente na vida

Idade	freqüentava	frequenta	Freqüentara
-------	-------------	-----------	-------------



Base : 10	Nº	%	Nº	%	Nº	%
13 e 14 anos	1	10%	5	50 %	4	40 %
15 e 16 anos	1	10%	2	20 %	2	20 %
17 anos	1	10%	3	30 %	2	20 %

Analisando a tabela podemos observar que no total 70 % não freqüentava mais a escola por vários e pessoais motivos, tornando-os adolescentes mais vulneráveis, o numero de adolescentes que não freqüentava a escola é de 70 % superando a porcentagem de adolescentes que freqüentava a escola na época da internação que é de apenas 30% de estudantes parcialmente ativos, que relatam que essa freqüência era dada conforme a vontade de ir a escola e não fazia parte de seus cotidiano. O numero de freqüentadores da escola na internação é quase de 99,9%, pois como já relatamos a escola é parte obrigatória do Centro sendo punidos aqueles que optarem por não freqüentá-la, mesmo assim existe 0,01% de jovens que não foram entrevistados que se recusam a ir e que preferem optar pela punição. E por ultimo na entrevista aplicado na instituição 80 % dos adolescentes desejam freqüentar a escola e que acham que esse é o meio mais simples de se afastarem da marginalidade e de se tornarem pessoa de senso critico e inovadores do meio que convivem, os outros 20 % dizem não sentir necessidade de freqüentar a escola e não tem perspectiva de um futuro promissor. A escola tem como objetivo tornar pessoas cidadãs, conscientes de seu direitos e deveres dentro de uma sociedade.

Considerações finais

O fato de que os adolescentes não terem grau de escolaridade compatível a sua idade é uma das primeiras percepções de uma vida não muito promissora desses mesmos, pois a falta de escolaridade é uma das razões da entrada deles no crime.

Todos os internos entrevistados apresentam problemas escolares como: abandono, repetência e o tão famoso “só freqüentava de vez em quando” e por esse motivo estão fora de sua faixa etária escolar mostrando que apenas 10% dos alunos entrevistados levando em conta que foram apenas 10 entrevistados e apenas 1 estava na 8 º serie ou seja nem havia concluído o ensino fundamental,e que todos os adolescentes tem grande dificuldade no seu desempenho, nas atividades escolares, e no principal propósito da reinserção e convívio á sociedade . Mas o Centro Educacional do Adolescente – CEA possibilita a esse jovem a sua reinserção a sociedade e também para sua vida de estudos levando em conta que o local de cumprimento das medidas educativas entre outros fatores interferem substancialmente na materialização da educação na sua reinserção á sociedade. Fundamentados pelo ECA que ainda prevê para reinserção do adolescente excluídos da escola fundamental em seu artigo 57 que:

O poder público estimulará, pesquisas, experiências, e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vista á reinserção da criança e do adolescente excluídos do ensino fundamental obrigatório.

É com esse caráter pedagógico que concluímos nosso trabalho mostrando um pouco da realidade desse jovens, as possibilidade e intervenções na vida dos mesmos.

Referências

BRASIL. Lei 8069 – 13 de julho de 1990. Dispõe sobre a proteção integral à Criança e ao Adolescente – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – ECA



FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 102 p.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.

INAF - População Carcerária Paulista disponível no site : WWW.INAF.COM.BR

MEDEIROS, Paula. O adolescente na criminalidade urbana de São Paulo. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2005.

SOUZA, Marli Pauma . Adolescentes autores de ato infracional e as tentativas de inclusão social. In : Revista Brasileira de crescimento e desenvolvimento humano, ano II nº 12 jan / 2006.



A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA VIVÊNCIA DE CORPO INTEIRO

Samara Albuquerque dos SANTOS

Renata Cristina Xavier SILVA

Soraya Maria Barros de Almeida BRANDÃO

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Por razões do ativismo mecânico observado nas práticas pedagógicas na educação infantil, especificamente em relação à leitura literária, demarcada por práticas escolarizantes, temos sido levados a refletir acerca da utilização do livro no cotidiano da educação infantil. Sabemos que a maioria das atividades que são realizadas neste aspecto é basicamente voltada para exploração de conteúdos e/ou com vistas na “formação do leitor”, como se essas crianças já não lessem. Esse tipo de atitude pedagógica faz com que a criança vá construindo uma história de fracasso e de cansaço.

O intuito, é pois, levar os professores a provocarem situações em que a criança possa utilizar seu corpo por inteiro e descobrir o prazer da leitura através de experimentações e vivências lúdicas e criativas, uma vez que o exercício dessas atividades caracteriza-se como elemento propulsor no processo educativo, levando em conta o desenvolvimento integral da criança e suas maneiras peculiares de sentir, ver e perceber o mundo.

É na relação lúdica e prazerosa da criança com a obra literária, onde sonho, fantasia e imaginação se misturam numa realidade única que temos possibilidade de vivenciarmos junto às crianças pequenas a leitura por prazer, sem esbarrar em práticas escolares, ou seja, escapulindo de uma visão escolar conteudista. Para isso, devemos aproximar o livro o máximo possível da ludicidade que se instala nas brincadeiras, criando, portanto, o livro-vivo, o livro-brinquedo, em que a criança possa tecer suas leituras de corpo inteiro: ler com os olhos, ler com as mãos, ler com os pés, ler com a boca, ler com o nariz, enfim, livros que levem a criança a descontinarem o mundo a partir de múltiplas linguagens, livros estes que serão marcados com cicatrizes da experimentação.

Segundo Debus (2006, p. 36), “a relação da criança com o livro ultrapassa os limites do texto impresso e ganha sentido também pelos sentidos”. Para a autora, o primeiro contato da criança no mundo literário se dá estimulado pelos cinco sentidos. A autora também se reporta ao mundo encantado dos contos de fada, o que nos propicia um maior reflexão em torno desse mundo encantador do faz de conta.

“Era uma vez...” três palavras mágicas que agem como uma “senha mágica” que nos faz transportar para um mundo de histórias, fantasia e sonho.

O universo das crianças é povoado de fadas, de monstros, de seres mágicos e encantados, que as levam ao entendimento do seu mundo. Nas histórias que ouvem, nos filmes que assistem, esses seres encantadores revelam-se das mais diversas formas, suscitando nas crianças medo, paixão, fascínio. Essas aventuras as faz sentirem as mesmas emoções dos personagens criados para um mundo colorido e fascinante das florestas e dos castelos. Um sonho que nos leva a um mundo inimaginável.

Antes de dormir uma criança costuma ouvir, todas as noites, as mais diversas e interessantes histórias encantadas: Rapunzel, Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, entre outros. O colorido, os desenhos, e muita imaginação transportam-na para dentro dele, e em cada folha, vê-se junto com as personagens construindo a história. Com essas primeiras leituras, a criança adentra no universo dos contos de fada e das fábulas, os quais a envolvem no misterioso mundo da fantasia, e a cada viagem que faz, seu reino encantado da leitura está se formando; um castelo se ergue, lindo, mais um diamante ainda bruto. Daí, o



cuidado que esse mundo requer, precisa ser lapidado, polido, para depois de consolidado, alcançar sua magnitude.

Desde os primórdios da humanidade, contar histórias é uma atividade privilegiada na transmissão de conhecimentos e valores humanos. No entanto, essa atividade tão simples, mas tão fundamental, pode se tornar numa fonte de prazer ou representar um momento de tensão dependendo da forma em que é conduzida.

A descoberta do texto literário provoca a abertura de um portal que dá início aos processos de formação do leitor, uma vez que este, a cada experiência vivida mais adentra no mundo das palavras, mais se emaranha na teia de prazer que a leitura lhe dá.

Ler, então, não é apenas somar sílabas ou pronunciar vocábulos ao vento, mas, sobretudo, vivenciar as emoções propostas nesse caleidoscópio mágico de desejos e sonhos que é o mundo encantado da leitura. Partindo desse pressuposto podemos iniciar uma relação amorosa entre leitor-livro.

É importante ressaltar que nos contos, são projetadas fantasias inconscientes e universais, que tratam da realização de desejos e se relacionam a angústias inerentes ao processo de desenvolvimento. Segundo Bruno Bettelheim (1980, p.20) , "Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Para o autor essas histórias funcionam permitem que a criança vivencie seus problemas psicológicos de modo simbólico, saindo mais feliz dessa experiência".

É dessa forma que devemos ver o sentido pedagógico atribuído à literatura infantil, ou seja, estimulando o exercício da mente, despertando a criatividade, a curiosidade entre outros aspectos. O que importa, entretanto, é ver que o livro pode ser um objeto para que a criança reflita sua própria condição pessoal, e a sociedade em que vive.

Como já foi mencionado, a literatura infantil contribui para o crescimento emocional, cognitivo e para a identificação pessoal da criança, propiciando as mesmas, a percepção de diferentes resoluções de problemas, despertando além da criatividade e a curiosidade, a autonomia e a criticidade, que são elementos necessários na formação da criança de nossa sociedade atual.

As situações de interação, contato e manuseio de diferentes materiais escritos são importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita. Mas, será mais enriquecido se este manuseio e contato forem com histórias de literatura infantil, pois os desenhos maravilhosos e os livros são como uma chamada, um convite que fascina a criança, proporcionando-lhe conhecimento, prazer e interesse.

Para abordamos neste estudo a literatura infantil na escola, partiremos do pressuposto da importância deste tema para as questões dos educadores infantis. Neste sentido buscaremos as questões literárias que enfatizam a literatura infantil, a qual é toda produção escrita dirigida à criança, sejam elas de caráter lúdico ou didático.

Sabemos que hoje, no mundo globalizado em que vivemos nos deparamos com uma realidade muito triste, onde encontramos crianças cada vez mais desestimuladas à leitura, devido aos apelos da televisão, entre outros veículos de massa, que além de alienar prejudicam o desempenho e a criatividade da criança.

Neste sentido, para entendermos a grande importância da literatura infantil na Educação Infantil, voltemos ao século XIX, mais precisamente ao ano de 1812, onde dois irmãos apaixonados por contos de fadas iniciaram sua tão importante trajetória, pesquisando fábulas e adaptando-as a literatura infantil. Foram os irmãos Grimm que revelaram ao mundo personagens como a Branca de Neve, Rapunzel, João e Maria; a partir de suas coletâneas constituem-se os contos de fadas, tornando assim a primeira literatura das crianças burguesas, fazendo uma ligação entre a oralidade e a escrita, iniciando-se assim a produção de textos para crianças.



Em contrapartida desse aspecto pedagógico, existem aqueles educadores que não estão de acordo com a utilização dos contos de fadas, como nos coloca Magalhães (1992, p. 26) parafraseando Richeter e Merket (1978):

O elemento fantástico ou maravilhoso tinha para o ouvinte um valor compensatório, pois somente através da fantasia, ou seja, pela intervenção de elementos sobrenaturais, como fadas ou duendes, ele podia utopicamente imaginar uma melhoria na sua sorte.

Entretanto, acreditamos que a literatura infantil trabalha com a vida, como nossos medos e anseios, entre outros fatores, e é na relação lúdica e prazerosa da criança com a obra literária que se forma o leitor, é na exploração simbólica da fantasia e da imaginação que desabrocha o ato criador e se intensifica a comunicação entre o texto e o leitor. Portanto, devemos sempre respeitar suas limitações e seus interesses, direcionar a literatura elaborada pelo adulto, mas que os mesmos possuam um caráter formativo que influencia o comportamento infantil e favoreça a assimilação dos valores socioculturais do meio em que vivem, evitando o tom moralizador ou didático: “as coisas úteis devem ser ditas de maneira agradável, para que a mensagem suscite o interesse do leitor” (MAGALHÃES apud MEIRELES, 1992, p. 28).

Sendo assim, a adaptação do estilo literário deve sempre obedecer a capacidade cognitiva da criança, adequando-se o vocabulário e a organização sintática à sua própria maneira de utilizar as diversas linguagens.

Ao trabalhar com a literatura infantil em sala de aula, o professor deve estabelecer uma prática pedagógica que tenha uma relação dialógica com o aluno, com sua cultura, e com sua realidade quando, para além de contar ou ler uma história, informar seus alunos sobre seu contexto, criando condições para que elas lidem com a história a partir de seu ponto de vista, trocando impressões sobre ela, assumindo posições e personagens, criando novas situações, através das quais eles irão descobrir a história original. Da mesma forma a literatura infantil permite uma inter-relação entre as disciplinas e os conteúdos estudados em sala de aula, dependendo do tema da história e da metodologia do educador, propiciando assim o desenvolvimento de um ensino interdisciplinar, trabalhando todas as áreas do conhecimento, levando em consideração as características infantis da fantasia, do sonho e da criatividade.

Para ilustrarmos o mundo imaginativo da criança, vejamos um relato da fala de uma criança da Educação Infantil, na qual podemos constatar aspectos importantes a respeito da literatura infantil: “Tia, hoje eu sou a Mulher Maravilha!” (PIETRA, 3 anos de idade)

Quantas vezes, quando crianças, nos imaginamos um herói, uma heroína? Bem sabemos que nosso potencial criativo e imaginário se inicia na mais tenra idade, e sabemos mais ainda que esse processo do fantástico nos leva a grandes descobertas, a troca de conhecimentos, ao despertar do lúdico de forma prazerosa. E o contato mais direto com o imaginário se dará com a nossa inserção na escola, com nossos momentos literários. É aí que começaremos a conhecer a literatura infantil; passaremos a desenvolver e se apropriar da fala, do ler, muito embora não estejamos aprendidos desse processo tão complexo. Mesmo ainda não lendo palavras, estaremos fazendo nossa leitura de mundo, pois nosso letramento não depende exclusivamente da norma culta, mas principalmente em interagirmos com o meio e assim sermos compreendidos, pois como afirma Bomtempo (2005 p07):

ler é abrir-se para outras culturas (...), a cultura universal é produto de todos os povos. O aluno só poderá contribuir com essa universalidade se, primeiro, constituir- se como indivíduo consciente de sua própria expressão cultural.

Sendo assim, se torna necessário que a escola proporcione um espaço lúdico, onde o aluno esteja em contato com a cultura universal, sendo um dos principais sujeitos nesse processo



o professor. Debus (2006, p.17-18) parafraseando Cerisara nos coloca dois pontos importantes que devem estar presentes na docência da educação infantil:

A ‘sistematização’ e a ‘intencionalidade’. Assim, entender a criança como cidadão de direitos e valorizar a sua condição de criança, dentro de uma perspectiva que contemple o cuidar e o educar, exige mais do que boa vontade e interesse, faz-se necessária a formação de profissionais em condições, isto é, o professor habilitado assume/deveria assumir o papel do leigo, do pajem, da mãe de aluguel.

Assim, a literatura trabalhada na sala de aula da Educação Infantil não deve ter somente a intenção pedagógica, didática, para o incentivo à leitura, deverá cativar os alunos para tornar a hora da leitura um momento de prazer e não apenas controlar a turma na sala de aula, como Amarilha (1997, p.53) comprova na pesquisa realizada em 1993, na cidade de Natal-RN:

Os professores, na verdade, já conhecem a enorme atração que o relato de uma história exerce sobre as crianças. Na pesquisa, constatou-se que, quando nada mais consegue controlar as crianças, o professor oferece uma história, então a disciplina na sala de aula se recompõe.

É importante que façamos um parêntese sobre o conceito de literatura, o qual é uma questão bastante discutida por vários educadores e críticos literários. De um modo geral, como nos coloca Magalhães (2001, p. 21) “a expressão literatura infantil compreende toda a produção escrita dirigida à criança.”. Há, porém, autores que competem um sentido mais amplo, incluindo teatro, quadinhos, músicas infantis; portanto, o mundo textual destinado às crianças é de um material variado e extenso. Desse modo, acreditamos que a leitura de histórias infantil, seja ela feita de várias maneiras, valorizando o lúdico, não deve ser usada como um instrumento repressor da liberdade de expressão de uma criança.

Neste sentido, achamos importante enfatizar as questões psicológicas que são trabalhadas através da literatura infantil. Como um dos principais estudiosos da psicanálise voltada para as obras infantis temos Bruno Bettelheim (1903-1990), que defende que o leitor busca nas narrativas não apenas o entretenimento, mas um significado para sua própria existência. Para o autor, os contos de fadas são a melhor literatura infantil, pois este tipo de história dá a criança explicação aos seus conflitos internos:

as imagens dos contos de fadas ajudam as crianças melhor do que qualquer outra coisa na sua tarefa mais difícil e, contudo, a mais importante e satisfatória: conseguir uma consciência mais madura para civilizar as pressões caóticas de seus inconscientes. (BETTELHEIM, 1978, p.31)

Para ele, a fantasia ajuda a formar a personalidade e por isso não pode faltar na educação. Concordamos com a exposição acima no sentido de que através dos contos o leitor fica diante de problemas humanos e que de maneira simbólica proporciona a solução para esses problemas, consequentemente, resultando em uma maturação psicológica.

Segundo Amarilha, os contos asseguram à criança a resolver seus problemas, por maiores que sejam eles. Para ela, a criança identifica-se com os personagens e ao incorporá-los, será capaz de atravessar a “floresta escura” e superá-los, como o herói dos contos. A autora afirma que: “Pelo processo de ‘viver’ temporariamente as conflitos, angústias e alegrias dos personagens da história, o receptor multiplica as suas próprias alternativas de experiências do mundo, sem que com isso corra risco algum” (AMARILHA, 1997, p. 19).



Ainda discutindo a importância dos contos maravilhosos no desenvolvimento psíquico da criança, Bettelheim (1978, p.60), defende que do mesmo modo que a criança utiliza o jogo simbólico nas suas brincadeiras do “faz-de-conta”, ela o pode fazer com os contos de fadas:

é como a criança é egocêntrica, espera que o animal fale sobre coisas que são realmente significativas para ela, como fazem os animais no conto de fadas, e da maneira como a própria criança fala com seus pertences ou animais de brinquedos. (Bettelheim, 1978, p.60)

Concordante com a importância psicológica que os contos de fadas têm na maturação psíquica e resolução de problemas internos da criança, a modernidade faz uso dessas narrativas fantásticas para trabalhar questões presentes no século XXI, além de dar uma nova roupagem à literatura infantil:

A marca da modernidade nos “contos de fadas” contemporâneos acentua-se de diversas maneiras, na quebra da seqüência lógica das ações no humor escatológico, nas reflexões sobre as relações de gênero, entre outros temas contemporâneos. Porém o processo de reescrita será compreendido pelo leitor como jogo intertextual se o texto original fizer parte do seu repertório (Debus, 2006, p.72).

Dessa forma, acreditamos que a literatura infantil vem trazer um leque de ações a serem realizadas na sala de aula, procurando desenvolver a criança tanto no psíquico, como no sociocultural.

Acreditamos ser uma prática equivocada a dos profissionais que usam a literatura infantil como instrumento de domínio, pois dessa forma não estará promovendo o desenvolvimento da criança, mas sim interrompendo um processo de aprendizagem que deve promover a criticidade e a criatividade de forma prazerosa.

Assim, pensamos que a prática literária na sala de aula da Educação Infantil deve ter como recursos lúdicos o tabuleiro de histórias, a sanfona de histórias, o livro de pano, que são matérias que podem ser produzidos com as crianças, que também lhes proporcionará ao desenvolvimento da linguagem oral, a terem uma noção lógica da narrativa, um melhor desenvolvimento da imaginação e criatividade, como também um crescimento do vocabulário, entre outros. Vale salientar que estes recursos vêm valorizar a leitura visual da criança, não se prendendo a uma prática didática tradicionalista que é voltada somente para a linguagem escrita. Nesse sentido estaremos aproximando o livro do brinquedo. Na visão sócio-histórica de Vigotsky (1991), as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ações real e moralidade. Para o autor, o brincar configura-se, também, como uma atividade criadora, em que se interagem imaginação, fantasia e realidade na produção de possibilidades de interpretação, expressão e de inter-relações da criança com o mundo. Ele defende que a criança envolve-se num mundo ilusório e imaginário – “mundo de brinquedo” – para realizar os seus desejos, ou seja, os desejos não realizáveis podem ser realizados a partir da brincadeira.

Outros recursos que o professor pode usar são o teatro de fantoches, dobraduras/origami, caracterização (encenação) que colocará a criança/aluno em contato direto com a fantasia proporcionando uma viagem prazerosa no mundo do “era uma vez”.

Chamamos a atenção de que esses recursos devem ser manuseados tanto pelo professor como pelo aluno, pois assim a criança ampliará seu desenvolvimento criativo.

Levar as crianças ao mundo da fantasia através do incentivo à leitura permite-lhes uma aprendizado prazeroso, espontâneo. Nosso maior objetivo é esse, fazer com que a hora da leitura seja algo que permita a criança expressar-se de forma livre, seja através do teatro de fantoches,



seja na caracterização, nas rodinhas de conversas com os outros alunos e professor. Vivemos em uma modernidade massacradora, onde a mídia inverte valores, conceitos, a criança acaba por ter conflitos ainda mais complexos, a família hoje passou a ser mosaica onde a escola é um modelo de caráter e valores sociais a serem aprendidos e seguidos, e porque não começarmos a trabalhar esses valores já na Educação Infantil utilizando a literatura? Por que não promover um aprendizado significativo utilizando o lúdico, e não fazendo das histórias infantis um instrumento controlador da espontaneidade? O pedagogo tem papel importante nesse desenvolvimento, precisa de preparo, mas antes de qualquer coisa, precisa ter sensibilidade e compromisso com seus alunos, trazer para a sala de aula um mundo fantástico que possa dar às crianças a oportunidade de levar a lições dos livros para fora da sala ajudando-as a compreender seu meio e seus anseios mais internos.

Referências

- AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica.** 3^a ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas.** Trad. Arlene Caetano. 15^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- BOMTEMPO, Luzia. De olho nas páginas do livro de literatura infantil. In.: **Construir Notícias.** Ano 04, nº 21, p. 07-10, Março/Abril, 2005.
- DEBUS, Eliane. **Festaria de brincança:** a leitura literária na Educação Infantil. São Paulo: Paulus, 2006.
- MAGALHÃES, M. S. Rios. **Literatura infantil:** a fantasia e o domínio do real. Teresina: UFPI, 2001.
- VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.



O USO DE NOVAS TECNOLOGIAS NA CONTABILIDADE: UM ESTUDO A PARTIR DE UM SISTEMA DE INFORMAÇÃO GERENCIAL

Sandra de Souza Paiva HOLANDA

Alexandre Wállace Ramos PEREIRA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Considerações iniciais

As novas tecnologias e os sistemas de informações são considerados hoje um meio de comunicação muito eficiente nas organizações para o registro de dados com segurança e rapidez que elas precisam num cenário econômico tão moderno e globalizado. É importante ressaltar que dada a observância de que os sistemas de informação são ainda uma atividade nova, vê-se necessário entender que os mesmos têm apresentado extraordinário crescimento e aceitação, e ainda tem amplo espaço para crescer.

Atualmente vivencia-se um momento de novas aprendizagens na postura do contador que diante de tantas inovações tecnológicas cada vez mais eficazes, obrigatoriamente passa a ser mais exigir uma dedicação e transformações de valores e práticas buscando acompanhar as mesmas.

Para se chegar à melhor compreensão da realidade do funcionamento dos sistemas de maneira mais simples, estabeleceram-se como objetivos principais: verificar se o sistema utilizado atende às necessidades da gerência e, investigar o uso do sistema de informação como ferramenta no processo de tomada de decisões.

Para alcançar os objetivos traçados foram utilizados instrumentos como: questionários e consultas bibliográficas diversas. Lançou-se mão de pesquisa do tipo descritiva com estudo de caso e observações *in-loco*, das situações a respeito de sistemas de informação investigado.

Por fim, surge a hipótese que os relatórios contábeis gerados pelo sistema integrado utilizado pela empresa estão sendo estudados e fornecendo informações úteis para o processo de tomada de decisões da gerência e não só servindo para fins fiscais como em muitas empresas que utilizam sistemas e não têm conhecimentos de suas operações com exatidão e agilidade que os mesmos oferecem.

Sistemas de Informação

Informação e dados são conceitos que diferem, porém muitas vezes esta diferenciação não é clara. Pode-se entender o dado como uma entidade isolada que pode ser representada por estruturas e descrições formais. Estas representações são de números e palavras que são facilmente armazenados e transformados em informações para as pessoas que fazem suas leituras através de relatórios, imagens ou planilhas.

Dado é a matéria-prima do conhecimento, (...). Não pode ser entendido em seu conteúdo, mas apenas em sua essência, o que decididamente não consegue transmitir significado algum a qualquer usuário. Informação é resultado da transformação do dado em algo possível de ser entendido, quer por estar num contexto, quer por conter significado formal. (CRUZ ,2002, p.84)

Para muitas empresas a informação é fundamental para o controle das operações financeiras e no processo de tomada de decisões, sua utilização torna-se indispensável aos gestores que pretendem alcançar as melhores metas.



Em vista da necessidade de conhecimento em tempo hábil, com segurança exigida pelos gestores, a tecnologia desenvolveu meios adequados de unir as informações e adaptou para qualquer tipo de organização.

O campo do sistema de informação é amplo e nele utilizam-se conhecimentos de inúmeras áreas como: lógica, tecnologia, computação, informação, administração, sociologia e vários outros. A contabilidade se constitui, também, num setor muito importante para qualquer empresa, nela se concentra toda movimentação patrimonial e financeira da empresa. Por isso fez-se necessário criar sistemas de informações contábeis para que a empresa pudesse coletar dados continuamente, mantendo um controle de informações possíveis de gerar relatórios precisos para os administradores.

De acordo Horngren (1986, p.4) “*um sistema contábil é um meio formal de se reunirem dados para ajudar e coordenar decisões coletivas a luz das metas ou objetivos gerais de uma organização*”.

Padoveze apud (SILVA, 2002) relaciona três características para que um sistema de informação contábil tenha validade dentro de uma empresa independente do porte:

Operacionalidade – as informações devem ser coletadas, armazenadas e processadas de forma operacional. São características básicas de operacionalidade os relatórios concisos, elaborados de acordo com a necessidade dos usuários, coletados de informações objetivas e de imediato entendimento pelo usuário, que não permita uma única dúvida sequer com apresentação visual e manipulação adequada.

Integração – naveabilidade dos dados: considera-se um sistema de informação contábil como integrado quando todas as áreas necessárias para o gerenciamento de informação contábil estejam abrangidos por um único sistema de informação contábil. Todos devem utilizar-se de um mesmo e único sistema de informação.

Custo da informação – o SIC deve apresentar uma situação de custo abaixo dos benefícios que proporciona à empresa. Com a incorporação definitiva dos recursos computacionais, de macro e microinformática, na administração das empresas entende-se que qualquer empresa, da microempresa às grandes corporações, tem condições de manter um sistema de informação contábil.

Um sistema de informação contábil integrado tem a função continua de funcionar interagindo com os demais setores, tendo a contabilidade como setor central e os demais setores como, tesouraria, duplicatas a receber, duplicatas a pagar, vendas, fiscal, setor de pessoal e outros existentes, como setores que abastecem todo o sistema de informações com dados que serão processados a fim de gerar informações das mais diferentes formas que serão expostas em relatórios que assumem diferentes formas sejam elas através de planilhas, gráficos e textos, tendo todos o objetivo de atender as necessidades exigidas pelos usuários de sistema. Então entendendo o sistema de informação contábil (SIC) como processador de informação ver-se-á a importância desses para a administração da empresa.

A Importância do Sistema de Informação Contábil

Nem todo administrador está preparado para analisar relatórios como balanço patrimonial, demonstração do resultado do exercício (DRE), fluxo de caixa dentre outros relatórios contábeis. Por isso os sistemas de informação contábeis deverão disponibilizar os resultados da empresa de forma a facilitar a compreensão dos usuários.

Segundo Beuren (2000, p.94) “acredita-se que é imprescindível, em um ambiente competitivo a realização de investimentos pela empresa para desenvolver e implantar sistemas de informação adaptados a nova realidade”.



A fidelidade dos relatórios apresentados pelo sistema se deve a veracidade dos dados coletados, logo os dados deverão condizer com a realidade da empresa para que as informações cheguem aos usuários auxiliando-os nos processos de tomada de decisões.

Oliveira (1993, p.179) “relatórios gerenciais são documentos que consolidam, de forma estruturada, as informações para a tomada de decisões”.

Outro ponto positivo oferecido pelo sistema de informação é o controle das operações e a interligação que um tem ao outro. Toda transação ocorrida com registro de dados fica monitorada até o fim da operação. Sendo muito importante esse acompanhamento para empresa, pois é um meio muito seguro, evitando fraudes contra esta.

Enfim, hoje não se pode pensar em qualquer organização sem o controle de um bom sistema de informação, de preferência que sejam adaptadas às suas necessidades.

Portanto, num ambiente altamente competitivo, com o qual as empresas se deparam, requer novas posturas das mesmas, que necessitam investir em tecnologia, como a implementação de um bom sistema de informação, de preferência adaptado às suas necessidades; e investir em recursos humanos para que haja pessoal apto a trabalhar adequadamente com o sistema, tirando dele o necessário para a gestão administrativa e enfim investir em todos as áreas que sejam relevantes para obter novos avanços que tragam benefícios para as mesmas.

O Sistema de Informação Utilizado: ADM For Windows

O ADM for Windows é um sistema de informação integrado utilizado pela empresa deste estudo. Tem o objetivo de apoiar e agilizar as decisões empresárias oferecendo amplo controle de todas os procedimentos administrativos, criando um novo ambiente para coleta de dados e geração de informação que refletem adequadamente a tecnologia, os produtos, os processos, o ambiente competitivo e o controle da excelência administrativa.

O ADM é um sistema que além de viabilizar a integração *on-line*, entre seus módulos, disponibiliza também a alternativa de integração com sistemas de terceiros via arquivo e importação de dados.

Todas as telas do sistema possuem uma barra de funções onde o usuário encontra os comandos como: consultar, incluir, alterar, excluir, limpar a tela, execução de ação desejada e mensagem de erro na tela do erro ocorrido. Este sistema possui os seguintes módulos:

- Gestão contábil
- Gestão de pagamentos
- Gestão de recebimentos
- Gestão financeira (fluxo de caixa e tesouraria)
- Gestão de bens patrimoniais.

Em especial, a gestão contábil, foi desenvolvida com o objetivo de facilitar o dia a dia da área contábil de qualquer empresa, este módulo com certeza permitirá a execução das operações e rotinas contábeis de forma segura, rápida e precisa.

Todos os fatos contábeis podem ser gerados pelos outros módulos do ADM, o alto grau de integração com o usuário permite que qualquer pessoa com pequeno investimento de tempo de estudo, opere-o sem necessidade de suporte e de especialista em informática, fazendo com que o retorno do investimento feito seja quase imediato.

Todos os processos realizados pela contabilidade foram estudados e disponibilizados pelo sistema, de forma a tornar mais rápido e seguro para seus usuários. Suas informações são fornecidas através de um vasto conjunto de relatórios, possibilitando que os gestores das empresas estejam providos de informações verídicas na hora em que eles necessitarem.



Contextualizando a Pesquisa: a empresa estudada

A Empresa F. Souto Indústria e Comércio S.A. foi constituída em 16 de abril de 1948. Iniciou suas atividades com sede social em Areia Branca/RN, sendo continuadora da firma individual F. Souto, fundada em março de 1926. Desde sua fundação exerce a atividade de extração e comercialização de sal marinho, sendo a empresa transferida para Mossoró/RN, em janeiro de 1951.

Hoje após um longo processo de reestruturação administrativa, o Grupo F. Souto solidificou cada vez mais sua capacidade de produção e industrialização do sal marinho, devido à modernização e renovação das Salinas Maranhão, Araguassu e Morro Branco e instalação de uma moderna refinaria, denominada de Éster Souto, com capacidade de produzir sal refinado da mais alta qualidade para as várias necessidades: indústria têxtil, alimentícia, frigorífica, siderúrgica, consumo humano direto, dentre outros.

A Refinaria Éster Souto é possuidora do certificado NBR ISO 9001: 2000, desde setembro de 2002, tendo como política da qualidade a seguinte frase: “Atender a demanda de produtos da indústria salineira no mercado global, observando os padrões internacionais de qualidade, promovendo para isso a melhoria contínua de processos, pessoais e tecnologias, preservando a biodiversidade”.

Para atingir um padrão internacional de qualidade, a diretoria, juntamente com a equipe da qualidade, vem investindo nos colaboradores e novas tecnologias, a fim de obter a interação e harmonia, nos seus processos para atingir a satisfação externa (clientes) e interna (colaboradores).

Utilizam sistemas de informações integrados, com propósitos que todas as operações da empresa sejam corretamente processadas e através das mesmas possam obter informações que auxiliem nas tomadas de decisões.

Para saber se essa meta está sendo alcançada, foram aplicados questionários com os gerentes que tomam decisões na empresa, e chegou-se aos seguintes resultados:

Quanto a freqüência com que a gerência recebe relatórios sobre as operações da empresa. Analisados os dados, constatou-se que 100% dos entrevistados recebem relatórios diariamente, e que estes estão satisfeitos com essa freqüência, pois têm respostas diárias sobre os resultados das decisões que tomam.

Sobre a clareza dos relatórios que são repassados para a gerência, esse item teve 100% de aprovação por parte da administração. Considera-se, portanto, um bom resultado como afirma Padoveze (2006) o conteúdo deverá estar a altura da compreensão do usuário a que se destina o relatório. Também, conforme enfatizam Cautella e Polloni (1988, p.22) “a informação contábil deve ser clara, precisa, rápida e dirigida”.

Questionou-se quanto a precisão dos relatórios. Em resposta a esta pergunta, todos os entrevistados confirmaram que o conteúdo existente nos mesmos é preciso, pois ambos compreenderam a mensagem que foi passada.

Foi feita indagação ao tempo com que os relatórios são repassados do setor de contabilidade para a administração e este também teve 100% de aprovação, ou seja, indica que as informações estão chegando de acordo com o tempo necessário para um bom processo administrativo.

Questionou-se os entrevistados em relação a operacionalidade dos mesmos com o sistema, se eles emitem relatórios diretamente no sistema da empresa. A boa surpresa é que 66,67%, ou seja, dois dos entrevistados extraem relatórios, deixando claro que há uma boa aceitação do sistema, pois nem todo administrador entende as operações disponíveis para os usuários; muitas vezes a gerência só entende os dados com explicações do contador da empresa. Já os 33,33%, o outro entrevistado dos três, não extrai os relatórios, pois sua função está voltada ao público externo.



Quanto a saber dos administradores se o sistema utilizado é fácil de ser operado, e a resposta foi unânime que sim, 100% de aprovação dos entrevistados.

A influência dos relatórios nas decisões dos gerentes pode ser positiva ou não; e o resultado, foi que tem agido positivamente 100% em suas decisões, contribuindo com melhores resultados para a empresa. Como resultados, a organização torna-se mais ágil e proativa, gerenciando com mais eficácia as transformações ocorridas no ambiente interno e externo altamente competitivo, em busca de maior e melhor criação de valores agregados.

Indagados se houve alguma implantação de processo de informação novo na empresa; os entrevistados responderam que sim; já que foi implantado o novo sistema ADM for Windows.

Quando inquiridos sobre a utilidade das informações recebidas, 100% dos entrevistados disseram que as informações recebidas através dos relatórios, são úteis. Assim, por dedução, conclui-se que estas têm influenciado suas decisões.

Procurou-se saber se o sistema de informação da empresa precisa melhorar. Neste sentido, quando opinaram todos disseram que sim, e um dos entrevistados comentou que “*a melhoria deve ser sempre contínua*”.

Analizando as respostas dadas pelos entrevistados as questões abertas, percebeu-se o seguinte: em síntese, a implantação do novo sistema de informação livrou o departamento de contabilidade do trabalho de realizar os *inputs* (entrada de dados no sistema), ficando este departamento com a tarefa de realizar os ajustes (conciliação) dos dados alimentados pelos vários usuários do sistema, bem como a responsabilidade de transformar os dados de entrada em informações, através de relatórios (*outputs*) de fácil compreensão. Assim, os dados poderam ser processados em tempo real, com isso são convertidos mais rapidamente em informação, o que deu agilidade ao processo de tomada de decisão. Como pontos fortes do novo sistema foram citados: agilidade, flexibilidade, confiabilidade, precisão e valor preditivo. Já como ponto fraco foi citado o fato de não levar em consideração os fatores externos.

Desta forma, evidencia-se a importância da implantação contínua de novas ferramentas tecnológicas, como por exemplo o ADM for Windows, bem como a necessidade de reflexão sobre a formação dos profissionais da contabilidade no desenvolvimento e conhecimento sobre novas tecnologias, sobretudo as de apoio à decisão.

Considerações Finais

Com o avanço da tecnologia, as informações passaram a ocupar um papel de destaque dentro das empresas. Neste contexto, o presente trabalho confirmou a hipótese inicial de que os relatórios gerados pelo sistema de informação contábil integrado estavam fornecendo informações úteis para o processo de tomada de decisões da gerência e não só servindo para fins fiscais como em muitas empresas que utilizam sistemas e não têm conhecimentos de suas operações. Evidenciou-se também, que os relatórios têm influenciando nos processos de aprendizagem na empresa, como forma de acompanhar as inovações tecnológicas. Ficou constatado que com o uso do sistema de informação, foi possibilitado aos seus usuários maior agilidade, confiabilidade de dados, capacidade operacional entre outros pontos positivos.

Desta forma, conclui-se que as informações geradas pelo sistema estão contribuindo de forma satisfatória para o processo de tomada de decisão dos administradores da referida empresa. Constatou-se ainda, a partir dos resultados dessa pesquisa, a grande importância do investimento em recursos tecnológicos para a empresa estudada, tornando-se imprescindível o desenvolvimento contínuo dos sistemas de informações, pois estes são úteis como instrumento de redução de tempo dos processos, redução dos custos, auxílio nas decisões, promotores do desenvolvimento econômico-financeiro, além de servir de apoio a formação do profissional da contabilidade a partir do uso de recursos tecnológicos específicos.



Referências

- ACEVEDO, C. R.; NAHARA, J. J. **Monografia no curso de administração:** guia completo de conteúdo e forma: incluindo normas atualizadas da ABNT, TCC, TGI, trabalhos de estágios, MBA, dissertações e teses. São Paulo: Atlas, 2004.
- BEUREN, I. M. **Gerenciamento da informação:** um recurso estratégico no processo de gestão empresarial. São Paulo: Atlas, 2000.
- BIO, S. R. **Sistemas de informações:** um enfoque gerencial. São Paulo: Atlas, 1985.
- CAUTELA, A. L.; POLLONI, E. G. F. **Sistema de informação de empresas.** São Paulo: Atlas, 1988.
- CREPALDI, S. A. **Contabilidade gerencial:** teoria e prática. 3. ed. – São Paulo: Atlas, 2004.
- CRUZ, T. **Sistemas, organizações & métodos:** estudo integrado das novas tecnologias de informação. 3. ed. – São Paulo: Atlas, 2002.
- OLIVEIRA, E. F. de A.; FILGUEIRA, M. C. M. **Primeiros passos da iniciação científica.** 245 pág. (Coleção Mossoroense. Série C, v. 1412) Mossoró: 2004.
- PADOVEZE, C. L. **Contabilidade Gerencial:** um enfoque em sistema de informação contábil. 4. ed. 3. reimpr, São Paulo: Atlas, 2006.
- WIKIPÉDIA, a encyclopédia livre. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Sistemadeinform%C3%A3o%C3%A7%C3%A3o_de_gest%C3%A3o. Acessado em 03.10.2008



ARTE CONTEMPORÂNEA COMO FENÔMENO EDUCATIVO

Sanzia Pinheiro BARBOSA

Faculdade de Ciência Cultura e Extensão/FACEX

Nesse artigo pretendo problematizar a arte contemporânea, especificamente as intervenções urbanas como fenômeno educativo. Longe da educação escolar, educação aqui, é compreendida como os processos que vivemos na construção da consciência do mundo, de si e do outro. São as experiências vividas nas redes e estruturas sociais nas quais as transferências de saberes se realizam naturalmente. Sigo o pensamento de Jaeger, para quem a *educação atua como força vital, criadora e plástica, que espontaneamente impele todas as espécies vivas à conservação e à propagação de seu tipo*. A escolha da escola como lócus de conhecimento, jamais aboliu as situações de aprendizagem natural e espontâneas geradas na convivência. Aprendemos no envolvimento de nossas mentes, dos nossos corpos e de nossa afetividade nas relações pessoais, nos pequenos eventos de nosso cotidiano que são capazes de provocar transformações na nossa maneira de perceber e organizar o mundo. A experiência cria estratégias cognitivas e afetivas que possibilitam ao sujeito movimentar-se em uma direção determinada. A educação é uma via inventada pela espécie humana de preservação e transmissão de sua cultura. Talvez porque o armazenamento genético não acompanha a velocidade das criações humanas, para tanto inventamos a cultura que possui duas forças motrizes: a primeira da invenção. É subversiva, associada a ruptura provocadora de transformações e a segunda está comprometida com a preservação do conquistado, com aquilo que “deu certo”. Essa é a educação, os atos educativos cotidianos têm a intenção de preservar comportamentos, éticas, formas de estar no mundo e de percebê-lo. A educação é o fenômeno responsável por disseminar no tecido social as transformações ocorridas na sociedade. É “o mundo que vivemos no nosso conviver” (MATURANA, 2000, p. 9). São as trocas realizadas entre os indivíduos em suas múltiplas relações, e que por sua vez são responsáveis pela configuração/organização do espaço e do tempo de uma dada sociedade.

Como afirma Edgar Morin, ao responder, uma provocação de Jacques Andino, “é a cultura, tomada em seu conjunto que é realmente educativa. (MORIN; 1999, p. 195). Para o pensador a arte, a literatura a poesia não são meios de conhecimento da alma humana, portanto de educação.

A etimologia da palavra educação ex-ducere que significa fazer nascer, brotar. Nas nossas relações e atividades cotidianas estamos realizando atos educativos “insignificantes”. Para exemplificar o que estou considerando educação, trago Margarita Piñeda, artista visual da Colômbia, que na IX Bienal de Havana construiu/expôs a obra *Cartografías del Arraigo*.

De posse do mapa da cidade, nas praças e esquinas, convida as pessoas a indicar em seu mapa os percursos que realizam cotidianamente na cidade. Margarita propõe ao participante uma troca de blusas: a velha por uma nova., criando um diálogo, no qual a pessoa descreve seu percurso, no mapa da cidade. Na roupa usada o participante bordará seu percurso. A artista propõe o “estabelecimento de um diálogo através do qual as pessoas tomem consciência de suas práticas/percursos cotidianos. Põe em evidência as experiências individuais e coletivas no território; as emoções imaginárias com o entorno, as relações afetivas e suas interferências no contexto cultural e a coesão social, na qual se tornam visíveis os territórios pessoais que os habitantes constroem”(PINELA; 2006, Folder). Ao bordar seu percurso, o indivíduo toma consciência de coordenadas que assinalam diferentes territórios que percorre em seu cotidiano automatizado: territórios afetivos, de crenças ou práticas religiosas, de memórias e recordações. A artista cria uma situação de educação ao provocar no participante uma autoreflexão. Uma busca de si no mapa de todos. Abre para uma possível reorganização/desautomatização do olhar e do caminhar do sujeito na cidade.



As intervenções/ações se colocam na encruzilhada congestionada da estética, da vida pública e privada, dos ideais culturais e das questões políticas. Realizando em si mesmo uma prática educacional dialógica, fora dos bancos escolares. Colocando em xeque os esquemas mentais viciados, promovendo aberturas na mentalidade newton-cartesiana do cidadão comum. Configurando novos espaços e tempos simbólicos, possibilitando e criando situações de educação, de reorganização mental do sujeito que participa das ações/intervenções.

O contato com a arte faz emergir dúvidas e questionamento em diversos sentidos. Analisar, assimilar as dúvidas, gerar diferentes interpretações, fluir e compartilhar diversos significados para ampliar os conceitos e suas possibilidades. Essa compreensão é visível nos artistas em geral e nos coletivos em particular.

A arte do agora incorpora o espírito do tempo, é complexa, exige um repertório que ultrapassa o domínio de uma técnica, invade e solicita outros territórios do conhecimento humano como a filosofia, a antropologia, a física, a semiótica, a química, a tecnologia, entre outros. Creio que não há um só campo do saber humano em que não haja um artista pesquisando, dialogando e produzindo. Portanto, juntar as experiência vivenciada pelo humano é condição indispensável ao observador/participante da arte contemporânea. Juntar, nesse caso, significa ampliar. Os artistas têm criado, com suas obras, situações de aprendizagens. Pasmando, provocando amor e ódio, sensações de tranqüilidade e desespero. Segundo Edgar Morin (1999, p.192) “o único conhecimento verdadeiro é aquele que adquirimos por nós mesmos, é aquele que resulta da mobilização de desejos de aprender; da capacidade de provocar a junção de experiência vivenciada”.

O artista e professor da Staatliche Kunstakademie Düsseldorf, Joseph Beuys (1921-1986), ex-integrante do Fluxus, grupo que prega a liberdade de criação com cunho conceitual, concebia a arte como ensinamento e não o ensino da arte. Qual o significado desse trocadilho?

A arte como ensinamento, para Beuys, pressupõe três idéias denominadas de *Postulados de Reversão* (reverso porque todo seu trabalho depende de um retorno a um saber elementar que se perdeu): primeiro postulado *Estar presente na obra*. Refere-se ao princípio de conferência que na prática de Beuys se apresentava como uma fala escultórica, pois para o artista a voz participa do espaço criado. Seu volume, sua plasticidade seu tom. “(in)forma-o como um lugar de intercâmbio, um lugar de instantânea renovação.

O segundo postulado é a *Perda*, feita de esquecimento e de desnorteamento. Ao visitar em Minneapolis, uma escola de arte altamente equipada, Beuys constatou uma tristeza nos trabalhos dos alunos e disse “eu começaria por dar a eles um descascador de batatas e um pedaço de madeira”. Esse comentário remete ao pensamento do artista sobre a importância da relação com a materialidade do objeto na criação. “A matéria em ‘estado bruto’ constitui em primeiro lugar um espaço pedagógico, ela oferece matéria para a reflexão: ela não é exposta por si mesma, mas serve a um processo de transformação (BORER, 2001, p. 15). O inventário de Beuys é constituído de materiais pobres. Na concepção do artista, “[...] não se tratava de trabalhar com um material específico, mas da necessidade de criar outros conceitos de poder de pensamento, poder da vontade, poder da sensibilidade” (BEUYS apud BERER; 2001, p.15).

Quem é habilitado a criar? Para Duchamp, é aquele que inventa um signo: portanto eu. Para Beuys, aqueles que conhecem a linguagem do mundo, portanto qualquer um. *Toda pessoa é um artista*, eis o terceiro postulado. O artista levava as pessoas a seu atelier, revelando os seus segredos de fabricação, afirmando nessa atitude, segundo Berer, é como se ele afirmasse “esses materiais são acessíveis façam uso deles”.

Joseph Beuys é um dos ícones dos anos 1960/70. Para a nova geração (anos 1990), qualquer um pode ser artista. Convidam o observador a criar e acreditam que a arte é algo necessário as populações marginalizadas, é capaz de educar. Cito aqui o projeto *Paredes Pintadas* desenvolvido pela artista Mônica Nador. Pintando parede nas periferias ou lugarejos marginalizados com a população, a artista esteve no Paraná, Amazonas, Bahia, Cuba, França,



Recife e participou da 27ª Bienal de São Paulo, com o JAMAC_Jardim Mirim Arte Clube. Associação que desenvolve trabalhos artísticos e sociais, na periferia de São Paulo. Mônica Nador em declaração a revista Bravo revela: “não estou interessada em saber se o que fazemos possui o estatuto de arte. Estou interessada é no trabalho de educação”. São inúmeros os coletivos envolvidos com os problemas da comunidade ou que estão envolvidos com problemáticas contemporâneas.

As intervenções urbanas estão vinculados a questões que se constituem em elementos fundamentais na reorganização do pensamento; tais como coletivos, comunidade, interatividade, nomadismo, transitividade, hibridismo, complexidade, complementaridade, transitividade, desautomatização, permeabilidade, fluuição entre outras. Esses termos são fundamentais na proposta de Edgar Morin e levados às ruas pelas intervenções/ações urbanas dos coletivos.

Os anos 1990/2000 presenciaram uma grande proliferação dos coletivos, muitas vezes se constituem para realizar uma única obra ou viabilizar um projeto para se desfazer em seguida. Os coletivos de arte não possuem ligação entre si, um estatuto ou coisa parecida. Estão na estrada, entendem que suas obras são os resultados do esforço de múltiplos agentes na criação de espaços híbridos, fluidos e permeáveis a modelos de pensamento não-regulados para criar vias de “mediação” cultural que sejam capazes de gerar desautomatização. Atuam, em sua grande maioria nas cidades. Expondo e propondo questões às políticas do espaço urbano, à violência, ao isolamento das pessoas, à fragmentação e às relações aí configuradas.

O crítico Luís Camilo Osório, afirma que os artistas contemporâneos são militantes de um novo mundo, de práticas políticas que ocupam o espaço vazio deixado pela “queda do muro de Berlim”. Vale registrar que boa parte dos membros desses coletivos refere-se às suas práticas artísticas como “guerrilha urbana”. Em que medida os artistas (coletivos) constroem cognição, novas percepções ao interromperem com suas obras fluxos éticos, cognitivos e comportamentais? A arte contemporânea possui uma força construtiva de um novo ser humano, assim como as pinturas renascentistas contribuiam na construção das estruturas mentais que acolheram a visão de mundo newtoniana?

Os pintores da renascença respondiam, com suas obras, questões importantes para a época, embora não expressas: “Que é que vemos quando vemos? Como aprendemos quando vemos? Que é que a visão pode dizer sobre o mundo e sobre a função do homem nele? Quais são os aspectos visuais dos sentimentos, preocupações e valores humanos importantes, e como podem ser expressos?” (SZAMOSI, 1994, p. 124). Essas questões retomam a busca dos filósofos gregos e são elas que vão conduzir a uma retomada do humano, da racionalidade. Levaram as formulações das leis da perspectiva, que haviam sido descobertas por Euclides em sua ótica.

Nesse sentido, a arte renascentista abriu “um novo espaço simbólico que podia ser manipulado e investigado, no qual novos, fiéis e ricos modelos da realidade podiam ser construídos e estudados” (SZAMOSI, 1994, p. 128). O método de pintura construído na renascença dominou a produção artística por quatro séculos transformando-se, segundo John Berger na tradição da pintura a óleo. Eram centenas de milhares de telas e quadros emoldurados e distribuídos por toda a Europa. Possuidora de uma habilidade especial de devolver a tangibilidade, a textura, o brilho, a solidez daquilo que descreve. A pintura a óleo instaurava uma analogia entre o modo de olhar e possuir. Quando um europeu comprava uma pintura, adquiria a aparência da coisa que ela representava.

Para Berger (1994, p. 99), “a verossimilhança de superfície da pintura a óleo tende a fazer com que o espectador assuma que está perto, que pode tocar qualquer objeto situado no primeiro plano do quadro”. As obras de arte de uma civilização são criadas por um processo mental no qual o autor reconstrói o mundo percebido num espaço simbólico, refletindo percepção de mundo, dando ênfase e significado as diversas propriedades visuais e tátteis.



Intervenções urbanas e a mentalidade contemporânea

Para Nicolas Bourriaud, filósofo e ex-diretor do Palais de Tokyo em Paris, as práticas artísticas atuais são "utopias de aproximação", que num território de experimentações, provocam novas percepções e novas relações, num mundo regulado pelo mercado, marcado pela especialização e pelo isolamento. A arte contemporânea mais que representar, pretende intervir e agir dentro do tecido social, mas do que se inspirar nele.

Desse ponto de vista, a obra de arte se constitui como um interstício social, um espaço de relações humanas que, ao participar no sistema global, sugere outras possibilidades de intercâmbios.

De acordo com Bourriaud, “a tarefa da arte contemporânea no campo do intercâmbio das relações humanas é criar espaços livres, propor temporalidades cujo ritmo atravesse àqueles que organizam a vida cotidiana, é favorecer relacionamentos intrapessoais diferentes daqueles que nos impõe a sociedade da comunicação”(PITI).

Podemos afirmar que os anos 1950, 60 e 70 herdeiros das vanguardas históricas, são a grande inspiração da arte nos anos 1990. Há uma urgência na transformação de nossas relações e os artistas como nos sugeriu Ezra Pound “são antenas da raça”. Saem na frente e assumem uma arte militante, quer trazendo a tona as mazelas de nossa sociedade, quer propondo alternativas ou dando visibilidade a possibilidades existentes. A arte produzida hoje se inspira entre outros no Manifesto Internacional Situacionista-1960, que inicia por reclamar o incessante crescimento técnico e a insatisfação de seus usos em nossas vidas carentes de sentido. O manifesto frisa que “alienação e a opressão nesta sociedade não podem ser mantidas sob qualquer uma de suas variantes, mas somente rejeitadas em bloco com esta mesma sociedade. Todo progresso real fica evidentemente em suspenso até a solução revolucionária da crise multiforme do presente”. Propõe tomar a UNESCO e essa será uma das atuações mais forte dos artistas contemporâneos o questionamento das instituições, seja na intervenção do coletivo Transição Listrada (CE) que ao fazer uma instalação com cal, em poucos minutos inviabilizou a permanência das pessoas na abertura da Bienal de Fortaleza ou Ducha que no dia da abertura da exposição coletiva no Itaú Cultural (2002), inicia a construção de um muro na porta de entrada do instituto, inviabilizando a entrada das pessoas.

Considera-se que existe três grandes momentos na história da arte contemporânea. As vanguardas históricas dos primeiros anos do século XX; os anos 1950, 60, 70 e os anos 90. Todos concordam, críticos, artistas e curadores que não há uma novidade na prática artística atuais, no que trata da linguagem ou uma nova técnica etc. O que há de novo então? Para Chico Xaves, que foi coordenador do setor de artes visuais da Fundação Nacional de Artes – FUNARTE: há uma enorme proliferação de artistas e um maior acesso do público, para outros a boa nova é o caráter educativo da arte contemporânea.

O artista age no cotidiano da malha urbana. Como a metamorfose da borboleta mina sorrateiramente o tecido social. Cito o coletivo cubano Omni-Zona Franca, que ao realizar uma ação de mutirão para reforma de uma casa em Alamar. Convidaram pessoas da comunidade que em fila india passavam os tijolos onde estava escrito “Há uma possibilidade”.

Essa ação é um ato educativo, pois reformas e mutirões são proibidos pelo governo cubano, mesmo com a presença de policiais as pessoas foram até o fim, tinham um pacto solidário com a artista, que necessitava daquele material em sua casa. Todos os componentes do coletivo assumem os projetos individuais, como nesse caso, pois se empenham no trabalho colaborativo, e acreditam no potencial transformador da arte.

Em São Paulo, vários coletivos participaram de uma manifestação organizada pelo MMRC (Movimento por Moradia da Região Centro). Em um dos prédios, mais de oitenta famílias, estava para ser despejada no dia 16 de agosto de 2005. Seis coletivos juntaram-se ao movimento, produzindo imagens, inscrevendo frases nos postes, paredes, criando placas



publicitárias, cartazes etc. De maneira que quando a mídia apontasse a câmera para qualquer lugar, divulgaria signos de críticas e resistência.

As ações e intervenções urbanas são atos educativos porque realizam uma prática educacional de resistência/sobrevivência. Colocando em xeque os esquemas mentais viciados, provocando aberturas na mentalidade Newton-cartesianos do cidadão comum. Configurando novos espaços e tempos simbólicos, possibilitando e criando situações de educação, de reorganização mental do sujeito que participa da ação/intervenção.

Referências bibliográficas

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

BORER, Alain. **Joseph Beuys**. São Paulo: Cosac Naify Edições, 2001.

FREIRE, Cristina. **Poéticas do Processo: a arte conceitual no museu**. São Paulo: Iluminuras, 1999.

_____. **Arte Conceitual e Conceitualismo: anos 70 no acervo do Mac/USP**. São Paulo: MAC, 2000. (Catalogo de exposição)

MASSIRONI, Manfredo. **Ver Pelo Desenho: aspectos técnicos, cognitivos, comunicativos**. Tradução de Cidália de Brito, Lisboa: Edições 70, 1982.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagens na Educação e na Política**. Belo Horizonte: EDUFMG, 1999.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emílio Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era Planetária**. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, Edgar e MOIGNE, Jean-Louis. **A Inteligência da Complexidade**. São Paulo: Editora Fundação Petrópolis, 2000.

_____. **O Método V: A Humanidade da Humanidade**. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. **Os Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORAIS, Frederico. **Panorama das Artes plásticas: século XIX e XX**. São Paulo: Instituto Cultural Itaú, 1989.

_____. **Arte é o que Eu e Você Chamamos Arte**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

PECCININI, Daisy Valle Machado. **Objeto na Arte**: Brasil anos 60. Fundação Armando Álvares Penteado, 1985.

_____. (Coord.) **Arte: Novos Meios, Multimeios - Brasil 70/80**. São Paulo: Fundação Armando Álvares Penteado, [S.d.].

SZAMOSI, Géza. **Tempo e Espaço: as dimensões gêmeas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

OSTROWER, Fayga. **A Sensibilidade do Intelecto: visões paralelas de espaço e tempo na arte e na ciência**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

OTÁVIO, Paz. **Marcel Duchamp ou o Castelo da Pureza**. São Paulo: Perspectiva, 1977.

STANGOS, Nikos. (Org.) **Conceito de Arte Moderna**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ZANINI, Walter. **História da Arte Geral no Brasil**. V. 2. São Paulo: Instituto Walter Moreira Sales, 1883.



Bravo. outubro, Ano 20, n.110. Editora Abril, 2006.

ReviSPA: um lugar para a arte. Publicação da Semana de Artes Visuais de Recife, n. 1, 2005.

**A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE NO ESTADO DA BAHIA, NO FINAL DO SÉCULO XX.**

Sara Betania de Souza SILVA

Bolsista de Iniciação Científica/ NUFOP

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Nas últimas décadas do século passado, as políticas educacionais passaram a fazer parte do movimento em prol da redução das desigualdades sociais, com vista à melhoria da qualidade da educação oferecida pelos países em desenvolvimento foco de discussões em diversos espaços, como as Conferências Internacionais em Jontien, Salamanca e Dakar. Tais discussões propiciaram elaboração de diversas políticas em âmbito federal, estadual e municipal, objetivando promover um salto qualitativo na educação.

Com base nessa constatação, o presente estudo se propõe analisar as transformações ocorridas no sistema educacional baiano, na década de 1990, tendo como foco principal, as políticas educacionais voltadas para a formação docente. Nessa década, o grande destaque para a educação baiana foi o Projeto Bahia idealizado para "promover a melhoria da qualidade do ensino através do fortalecimento das escolas e instituições responsáveis" (Bahia, 2006, p.35). No interior desse projeto encontram-se os Programas Faz Cidadão e o Educar para Vencer. O primeiro, apresenta uma proposta voltada para a melhoria das condições de vida, criação de oportunidades de emprego para a população dos municípios baianos mais pobres e o segundo programa, centro das reflexões desse estudo, representa a conjuntura política de formação de professores na Bahia.

A Bahia, nesse período, buscava por meio de adoção de projetos e programas a solução dos problemas existentes no setor educacional, visando a redução dos elevados índices de analfabetismo, repetência e evasão escolar, produto de uma escola que não conseguia promover um ensino básico e necessário para a inserção dos alunos ao mundo letrado.

A partir desse entendimento este trabalho busca responder o seguinte questionamento: como se deu a implementação do Programa Educar para Vencer no Estado baiano? Para a obtenção dos resultados optou-se fundamentar, esse estudo por meio da análise documental e bibliográfica, além de realização de entrevistas individuais, semi-estruturadas com os membros da Fundação Luís Eduardo Magalhães/FLEM, instituição que executa o Projeto de Certificação Ocupacional na Bahia, através da aplicação de exames que qualificam os profissionais.

As reflexões desenvolvidas, neste estudo, certamente não dão conta da complexidade das discussões concernentes a temática, mas podem dar margem a novas pesquisas e estudos sobre o tema Políticas Educacionais ou dele decorrente.

Um pouco de história

A década de 1990 caracteriza-se por um período marcado por políticas educacionais ligadas no movimento em prol da melhoria da educação a partir dos acordos internacionais firmados nas Conferências de Jontien (1990), Salamanca (1990) e Dakar (1990), que visavam modernizar o sistema educacional a fim de adaptá-lo aos padrões estabelecidos pela economia globalizada.

O desenvolvimento de novos conceitos na práxis cotidiana, como: eqüidade, qualidade, conciliação, dentre outros, foi recomendado pelos organismos internacionais e determinado para gerar transformações nas organizações de ensino da América Latina. A esse respeito, Rodriguez comenta:



Inicia-se, desse modo, um processo de transformação educativa que responde especialmente às demandas dos setores produtivos - preparar os sujeitos para o mundo do trabalho-, e deixa de lado aspectos fundamentais como o cultivo da solidariedade, da democracia, da igualdade e a consagração da cidadania. (2004, p.18)

Sob esse entendimento, dá-se início a um novo paradigma educacional regido pelos sistemas neoliberais que considera as muitas intervenções do Estado a causa principal vivenciada na organização escolar.

Frigotto (1996, p.62), analisando a natureza e especificidade da crise no sistema educacional, argumenta:

A crise não é, portanto, como explica a ideologia neoliberal, resultado da demasiada interferência do Estado, da garantia de ganho de produtividade e da estabilidade de trabalhadores e das despesas sociais. Ao contrário, a crise é um elemento constituinte, estrutural, do movimento cíclico da acumulação capitalista, assumindo formas específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço.

A ausência do Estado no exercício de suas funções tem cedido espaço para as empresas privadas assuimirem as rédeas do controle dos setores econômicos, culturais e sociais. Esta é uma das principais características do neoliberalismo que atribui ao Estado a responsabilidade pelo enfraquecimento do sistema escolar.

Esse fato, no Brasil, vem se efetivando através da descentralização, privatização e desconcentração das atividades exercidas pelas instâncias federais. Rodriguez (2004) comenta que as reformas pretendem descentralizar a administração educativa, redefinir as funções atribuídas ao Estado e propiciar uma maior autonomia às escolas.

Diante dessa perspectiva, a descentralização focaliza a transferência de responsabilidades e execução dos serviços educativos da União para os Estados e dos Estados para os Municípios. Envolto nesse processo de descentralização, o Brasil tem desenvolvido uma política de fortalecimento do papel dos Estados e Municípios na gestão e administração da escola pública. Essa medida se consolida quando a Constituição Federal de 1988 regulamenta o direito de todos freqüentarem as escolas públicas de forma gratuita e com qualidade, conferindo ao município a obrigação de oferecer o acesso e a permanência dos alunos nas organizações escolares, fortalecendo a municipalização do sistema educacional.

Cabe aqui destacar, que o processo de municipalização no Brasil começou a se efetivar num momento em que o país apresentava um panorama educacional com índices elevados de evasão escolar, distorção idade/série, repetência e analfabetismo. É possível visualizar, os índices, concorrentes a evasão escolar, através do quadro a seguir:

Evasão Escolar no Ensino Fundamental – Brasil – 1990 – 1997									
ANO	TOTAL	1 ^a Série	2 ^a Série	3 ^a Série	4 ^a Série	5 ^a Série	6 ^a Série	7 ^a Série	8 ^a Série
1990	6,2%	1,0%	4,6%	6,9%	11,4%	10,0%	9,6%	8,1%	13,1%
1997	3,9%	1,0%	2,5%	3,2%	5,6%	6,7%	7,4%	4,9%	8,4%

Fonte: MEC/INEP/SEEC (Censos Escolares/1998)

Os percentuais acima revelam que entre 1990 a 1997, a taxa de evasão escolar no ensino fundamental de 1^a à 8^a série, apresentou uma sensível diminuição, nas últimas séries. Contudo, as



estatísticas ainda apontavam indicadores significativos no que se referem ao número de alunos que deixaram de freqüentar as aulas.

Esses problemas, vivenciados pelo Brasil, serviram de argumentos para o discurso neoliberal cuja retórica afirma que são resultados de uma administração pública que não tem capacidade necessária para gerir a escola com qualidade. Essa retórica desconsidera a diferença social entre os indivíduos que as freqüentam, a desproporção econômica e a divergência cultural de cada grupo. Desse modo, as desvantagens dos que freqüentam a escola pública não está atrelada à administração da instituição, trata-se de um problema de ordem histórica, que deve ser reparado.

Nesse contexto, a Bahia apresentou um panorama cujos índices de analfabetismo, segundo dados do IBGE/PNAD, em 1998, na área urbana eram de 15,3% de analfabetos na faixa etária de 7 a 14 anos. Na área rural apresentava um significativo aumento dos índices de 34,2%. Em 1999, na área urbana a taxa foi de 13,9%, enquanto na área rural de 26,3%. Os indicadores revelaram percentuais significativos de redução, embora permaneçam as desproporções dos índices quando se analisa as várias regiões.

Os resultados desse avanço, concernentes a diminuição dos índices de analfabetismo, dizem respeito ao processo de universalização ocorrido nessa década, com o fortalecimento da política de municipalização em consonância com o FUNDEF. Contudo, essas mudanças não deram conta das demandas do sistema educacional baiano e não possibilitou uma educação pública e gratuita de qualidade, como também a garantia de permanência da população na escola e melhores condições de trabalho para os educadores.

Formação docente

Na tentativa de buscar soluções para o sistema de ensino, o tema formação de professores passou a ser inserido nas discussões voltadas para a melhoria da educação pública, tanto em âmbito nacional como nas reuniões internacionais. Isto se explica pelo fato de que a educação tem sido considerada, pelos estudiosos e governantes, como um fator importante no processo de ascensão de países subdesenvolvidos (ARROYO, 1996).

Nesse contexto, o Brasil tem investido na implantação de políticas voltadas para a formação de professores. Embora seja perceptível as intencionalidades de implantar planos, projetos e programas voltadas para a formação de professores, é possível também aferir que em cada programa implantando não se nota diferenças significativas na metodologia a ser aplicada.

Um dos aspectos comumente observados, nesses programas, trata-se do local onde geralmente essa formação acontece. Tardif (2008, p.), argumenta que:

Existem igualmente várias pesquisas e sínteses de pesquisas que se esforçam para pôr em evidência, com maior ou menor sucesso, as características dos programas que pareçam mais promissores ou inovadores. Enfim, nos Estados Unidos, mas também em outros países anglo-saxões, latino-americanos e europeus, há cerca de dez anos, observa-se que o monopólio universitário sobre a formação dos docentes tem sido verdadeiramente questionado, o que leva, evidentemente, seus defensores universitários a esclarecer seus próprios conceitos e práticas no campo da formação para o ensino.

Sobre esse aspecto é pertinente refletir acerca de alguns aspectos relevantes que deveriam estar presentes na elaboração de proposta para formação docente, visto que, no Brasil, a promoção de projetos destinados a formação de professores são na maioria das vezes interpretado como ato de reciclar, ou seja, atualizar a formação recebida (CANDAU, 1997)

Nessa perspectiva, Nóvoa (1991, p.30) afirma que:



A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tornando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos.

Pode-se entender que o processo de formação não está, unicamente, atrelado ao *campus* de uma universidade, mas o espaço onde se efetiva a prática pedagógica é, também, um estratégico ambiente para se aprimorar a *práxis* pedagógica.

Seguindo a linha de raciocínio de Candau (1997, p.58) é importante reconhecer a escola como *locus* privilegiado de formação, pois isto implica em “promover várias experiências procurando-se estimular componentes formativos que tenham uma articulação com o cotidiano escolar, e não desloquem o professor para outros espaços”.

Nesse sentido, não se pode negar que a escola favorece a interação entre o educador e educando, também nela os problemas acontecem, além de ser o ambiente em que o professor é desafiado a refletir sobre sua prática pedagógica.

Dessa forma, um modelo de formação deve levar o educador a articular sua experiência com novos saberes, sendo muito mais que conhecimentos teóricos, mas trata-se de um projeto mais abrangente e significante para o profissional, pois nesse ambiente a formação irá ser decorrente de sua prática.

Esse modelo de formação, aqui referido, não se assemelha ao que tem sido desenvolvido no Brasil. A Bahia, por exemplo, tem investido em projetos e programas voltados para a formação de professores, principalmente, a partir das mudanças ocorridas na década de 1990.

Na referida década, a busca por uma educação com qualidade passou a ser foco de discussão na agenda internacional, destacando o papel do professor, como agente essencial na luta para inserir o Brasil no rol dos países desenvolvidos.

Programa educar para vencer

Nesse período, as estratégias utilizadas pelo Estado dizem respeito a um conjunto de medidas como planos, projetos e programas encaminhados já prontos para serem desenvolvidos pela escola. Embora tais medidas ressaltem o valor do educador, elas têm sido abordadas por estudiosos que questionam e criticam alguns aspectos como, a inadequação das condições de trabalho e o elevado número de alunos em sala de aula o que dificultava a realização da prática docente.

No cenário predominava uma ideologia que não se preocupava com as condições materiais em que o educador realiza seu trabalho, mas atribui à escola um papel importante de intermediar um ensino voltado à preparação para o mercado de trabalho. Nesse sentido, a formação do professor tem sido considerada estratégica para consolidar a lógica mercantilista que perpassa o campo educacional.

O Estado da Bahia, por exemplo, através da Secretaria da Educação, buscava “promover um salto qualitativo no processo ensino aprendizagem em toda sua rede” (SEC, 2008), quando prioriza a formação docente. Desse modo, recursos são captados para que os professores se beneficiem por intermédio de programas de formação respaldados pelo Projeto Bahia.

O Projeto Bahia objetiva “a melhoria do Ensino Fundamental e Médio, a ampliação do acesso ao Ensino Médio e o fortalecimento da gestão educacional”. O Governo baiano assinou acordo de empréstimo com o BIRD, visando o financiamento das atividades previstas no Plano de Implementação do Projeto Bahia, na sua primeira fase, a fim de atingir as metas estabelecidas para o alcance dos três macros objetivos (SEC/BA, 2008).

Esse Projeto foi idealizado para complementar projetos federais implantados ou em fase de implantação, dentre eles, o Programa Educar para Vencer, criado com o objetivo de melhorar



a qualidade de ensino, desenvolvendo outros projetos, conforme informa o relatório do Governo baiano durante o período de 2005 (BAHIA, 2006, p.52):

- **Regularização do Fluxo Escolar:** que visa inibir a distorção idade-série, possibilitando assim a posterior inserção dos alunos nas classes regulares de ensino.
- **Fortalecimento da Gestão e Autonomia Educacional:** visa fortalecer a capacidade local de planejamento e gerenciamento, de forma a promover a qualidade dos serviços educacionais prestados à população.
- **Avaliação Externa:** objetiva fornecer às escolas, diagnósticos e informações que possibilitem a identificação de problemas relacionados ao processo ensino-aprendizagem e a consequente melhoria do ensino oferecido.
- **Programa de Enriquecimento Instrumental/PEI:** esse programa aplica a experiência da Aprendizagem Mediada, utilizando metodologias e estratégias que enriquecem as aprendizagens e técnicas de estudo.
- **Projeto de Certificação Ocupacional,** lançado em Julho de 2003, coordenado e desenvolvido pela Fundação Luiz Eduardo Magalhães/FLEM, voltado para atender e incentivar a carreira ocupacional e formação continuada.

O Projeto de Certificação baseia-se num sistema que estabelece padrões de mérito e competências para os seus profissionais e visa avaliar se esses profissionais estão qualificados para o exercício da função.

É oportuno destacar que as competências que são requeridas para cada profissional, foram elaboradas de acordo com o que foi estabelecido pela Secretaria da Educação do Estado, conforme cita uma das coordenadoras da FLEM, “[...] o padrão, ele não está dissociado do que a Secretaria pensa para os profissionais, porque é ela quem chancela o padrão, é ela quem diz: eu quero que inclua isso”.

Para a Secretaria da Educação da Bahia, a qualificação profissional do educador se efetiva quando este apresenta um perfil de um profissional que maneje bem as competências que lhe são requeridas. Nesse sentido, desconsidera-se que para cada aluno, uma família e para cada educador demandam diferentes realidades na sala de aula.

Essa perspectiva, segundo Candau (2003), demonstra o cunho conservador e reproduutor de uma ideologia que faz da educação o mais forte instrumento para manutenção da estrutura social.

Diante do que foi exposto, pode-se aferir que as intervenções do Governo do Estado da Bahia, inclinadas para a formação docente e a qualidade do ensino, revelavam intenções que poderiam contribuir no processo de reversão de empobrecimento do ensino. Dessa forma, o tratamento destinado ao processo de formação de educadores assemelha-se ao quadro das profissões de caráter técnico empresarial quando estes são submetidos a um processo que certifica competências e habilidades a fim de justificar sua prática escolar.

O FUNDEF: política de financiamento para educação

O governo brasileiro, seguindo uma ideologia dominante, tinha como propósito melhorar o nível de qualidade de ensino, através de programas e projetos, mas essa qualidade almejada pelo Estado volta-se para atender as perspectivas neoliberais, utilizando a educação como instrumento de habilitação para o mercado de trabalho e não para a vida (ENGUITA, 1997).

Dessa forma, alguns aspectos que deveriam ter prioridade para a obtenção de resultados positivos não foram observados, como por exemplo, salas de aula superlotadas, sem infraestrutura adequada para manter esses alunos, tanto no que se refere aos aspectos físicos da escola, quanto às questões que envolvem o processo de ensino.



Sob esse aspecto é pertinente ressaltar, que o Brasil tem utilizado recursos que não são próprios para investir na educação. Dessa forma, as políticas educacionais são efetivadas a partir das condições estabelecidas por organismos internacionais.⁸¹

Sousa Júnior (2008, s/p.) ressalta que “alguns países, a exemplo do Brasil, tiveram que adaptar seu sistema educacional para acompanhar estas transformações no mundo do trabalho”. Essas mudanças ocasionaram num sistema de reestruturação do sistema de ensino, como a aprovação de leis voltadas para o financiamento da educação.

Nesse contexto, as políticas de financiamento para a educação começaram a se intensificar, no período de governo do então, presidente Fernando Henrique Cardoso/FHC, visando atender, especificamente, o Ensino Fundamental, conforme as recomendações do Banco Mundial.

Nesse Governo, a sua principal ação governamental na área de educação, se constitui na aprovação e implantação do FUNDEF. Esse fundo, instituído pela Emenda Constitucional nº 14/1996, tinha como proposição promover justiça social, equidade no gasto aluno, descentralização do ensino, redução das disparidades regionais e valorização do magistério.

A implantação do FUNDEF, segundo Verhine (2003), de fato concorreu para a redução das disparidades no gasto-aluno, mas apenas no interior de cada Estado, também a redistribuição de recursos que beneficiou aos municípios mais pobres, possibilitando a expansão da matrícula no Ensino Fundamental. Contudo, apesar da expansão das matrículas e do fluxo de recursos entre as redes estadual e municipal, as condições de ensino e valorização do magistério não foram modificadas o que comprometeu a qualidade da educação.

Segundo Davies (1999, p.3), o FUNDEF, desencadeou algumas implicações que devem ser consideradas como:

a participação ínfima do governo federal e a diminuição da sua responsabilidade; o incentivo à superlotação das salas de aula pelos governos, por causa do critério de redistribuição de recursos do Fundef com base em número de matrícula; o enfraquecimento e desarticulação do sistema público ao não incluir as matrículas da educação infantil, da educação de jovens e adultos e do ensino médio para a redistribuição dos recursos do Fundef, entre outros.

Vale destacar que os recursos destinados ao Ensino Fundamental contemplaram apenas os educadores desse nível de ensino, principalmente em relação ao salário e à formação, embora não tenha oferecido garantia de cumprimento dessa determinação, uma vez que não existia uma fiscalização séria.

Os resultados dessa política intervencionista de financiamento acabaram por elevar, no Brasil, os altos índices de crianças de 0 a 3 anos fora das creches, apresentando um percentual de apenas 13,4% da população atendida (MEEC/INEP/SEEC, 1998).

Davies (1999, p.53) ainda revela outros aspectos que devem ser considerados:

1. Fragmentação da educação escolar (atendendo apenas uma etapa de ensino).
2. Limitação dos gastos (impostos fixos e sem flexibilidade).
3. Não atendimento a outros profissionais que não atuam no Ensino Fundamental.

A implementação do FUNDEF gerou ao governo muitas críticas por ter elegido uma política de financiamento tão focalista e excludente, por não abranger os demais níveis de ensino. Além disso, evidencia as lacunas que representam alguns dos problemas existentes na elaboração dessas políticas que surgem para financiar a educação.

⁸¹ O Banco Mundial é o mais influente desses organismos no Brasil, tanto na condição de consultor como de financiador. Sua cooperação financeira é regida por acordos internacionais específicos que tornam obrigatório que países subdesenvolvidos, principais beneficiados, cumpram as exigências impostas pelo Banco.



Alguns desses aspectos, aqui apresentados, no âmbito nacional como as mudanças que contribuíram pra a reestruturação do sistema de ensino no Brasil, se assemelham na Bahia, o Programa Educar para Vencer, por exemplo, recebe boa parte de seus recursos do Banco Mundial e, este por sua vez, estabelece critérios para disponibilizar o financiamento. Essa afirmação pode ser contemplada na fala de uma das coordenadoras da FLEM, que ao ser questionada sobre um dos projetos que compõe o Programa revela: “O Banco Mundial tem tentado em alguns países implantar o Projeto de Certificação Ocupacional como uma condição para a liberação de recursos”.

Nota-se, com base no discurso da coordenadora, que o Banco Mundial estabelece como condição a implantação de um projeto como propostas de intervenção na formação de professores, gerando no sistema educacional do Estado um processo de mudança a fim de efetivar a aquisição do recurso.

Algumas considerações

A partir do exposto, contata-se que a década de 1990 caracteriza-se por um período de reformas no sistema educacional brasileiro. Buscava-se oferecer acesso à escola para a população, reduzir os índices de analfabetismo, repetência e evasão escolar, a fim de se conquistar uma educação com qualidade.

Inicia-se com isso, um processo de desenvolvimento de autonomia para os municípios no que se refere à gestão e administração da escola pública. A oferta de vaga e a permanência dos alunos no Ensino Fundamental passaram a fazer parte das obrigações do município.

Nesse período surge o FUNDEF, voltado para o Ensino Fundamental, em consonância com o sistema de municipalização. Esse fundo contribuiu para a redistribuição de recursos para os estados mais carentes e, por conseguinte alargou o número de vagas no Ensino Fundamental. Por outro lado, aspectos como condições de trabalho e valorização do educador não foram efetivamente contemplados. Além disso, o FUNDEF foi criticado pelo fato de atender apenas o ensino fundamental, enfraquecendo os outros níveis de ensino.

O Brasil buscando dar um salto qualitativo no seu quadro educacional buscou através de projetos, programas e planos transformar seu sistema educacional. A Bahia, por exemplo, utilizando-se de projetos estratégicos tenta reverter a situação do seu sistema escolar implementando, entre outros projetos e programas, o Programa Educar para Vencer na tentativa de obter uma educação com mais qualidade. Contudo, percebe-se que embora a proposta do referido programa apresente intenções que poderiam ter cooperado para a melhoria no sistema educacional baiano, a efetivação de tais intenções não se concretizaram. Na verdade ao focalizar os estudos no Programa Educar para Vencer, os dados coletados revelaram uma impregnação do atual sistema econômico, cuja retórica denuncia um modelo de escola baseado numa lógica mercantilista, preparando sujeitos técnicos para o mercado de trabalho.

Espera-se que a escola possa participar de um processo de mudança na qual se almeje uma educação com qualidade, mas uma qualidade que não esteja projetada para o trabalho, e sim voltada para a cidadania, baseada na necessidade do povo, a fim de transformar a atual realidade que exclui a maioria e beneficiam a pequena parte da população.

Referências

ARROYO. Miguel G. Reiventar e fornar o profissional da Educação Básica. In: BICUDO. Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR. Celestino Alves da. (orgs.). **Formação do Educador:** dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Ed. da Universidade Estadual Paulista, 1996.



BAHIA. GOVERNADOR, 2003 – PAULO SOUTO - Relatório de atividades 2005. Salvador: SEPLAN, 2006.

CANDAU. Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____ (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CANDAU. Vera Maria. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. In: _____ (org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

DAVIES. Nicholas. Fundo do Ensino Fundamental (FUNDEF): valorização da Escola Pública ou golpe publicitário? In: _____. **O FUNDEF e o orçamento da educação: desvendando a caixa preta**. Campinas, SP: Autores associados, 1999.

ENGUITA. Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI. Pablo A. A; SILVA. Tomaz Tadeu da (orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1997.

FRIGOTTO. Gaudêncio. Natureza, especificidade e custos humanos da crise dos anos 70/90. In: _____. **Educação e a crise do capitalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

MEC/INEP/SEEC. Censo Escolar, 1998.

NÓVOA. A. A formação continuada entre a pessoa-professor e a organização-escola. Portugal: Porto Editora, 1991.

RODRIGUEZ. Margarita Victoria. Políticas públicas e educação: a descentralização dos sistemas nacionais de ensino, análises e perspectivas. In: BRITTAS, Mariluce; OLIVEIRA. João (orgs.). **Gestão e política da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SEC (Secretaria de Educação e Cultura) on line – Acesso em :15/05/2008

www.sec.ba.gov.br.

SOUZA JUNIOR. Luis de. **Reformas Educativas e Qualidade de Ensino**. Disponível em: www.anped.org.br/reunoes/24/T0555205584949.doc Acesso em:18/08/2008.

TARDIF. Maurice. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre, RS: XIV ENDIPE, 2008.

VERHINE. R.; ROSA. D. **Fundef no Estado da Bahia: gestão em ação**. Bahia, v. 6, n.º2, 2003.



UM OLHAR SOBRE A COESÃO NO GÊNERO MÚSICA

Sebastião Francisco de MESQUITA

Felipe Roberto de ARAÚJO

Maria Eliza Freitas do NASCIMENTO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

Para compreender os enunciados lingüísticos como unidades básicas de interação humana e, essenciais na construção da teia de relações subsistências que colocam e definam o homem diante da sua realidade sociocultural, faz-se necessário compreender a evolução pela qual passou o conceito de texto ou os possíveis conceitos de texto e seus elementos constituintes: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacional-idade, informatividade e intertextualidade, que o dão consistência e o torna comprehensivo dentro de uma comunidade lingüística.

Assim este artigo tem por objetivo identificar e ressaltar tais elementos dentro da construção do sentido global de um texto, aprofundando as discussões sobre a coesão, sobretudo a coesão por associação. Tomamos para tanto, com objeto de análise e música do CD “*identidade*” dos cantores, compositores e repentistas Raimundo Nonato da Costa e Raimundo Nonato Neto, conhecidos como “*os Nonatos*”. Para isso tomaremos alguns fragmentos da música como forma de exemplificar os mecanismos de coesão por associação e, de forma breve, explicaremos alguns dos outros mecanismos de coesão, mas não serão todos.

A elaboração deste artigo se deu através do desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica para conhecermos quais autores escreveram sobre a coesão e os fatores de textualidade. Em seguida foi definido o corpus a ser utilizado em nosso trabalho, discutido as formas de abordagem e os pontos a serem explorados, de forma a enfatizar a coesão por associação.

As discussões levantadas neste trabalho apontam para a conclusão de que o estudo dos mecanismos de coesão só é realizado de forma satisfatória, tomando como objeto de análise o texto e não somente a frase de forma isolada, descontextualizada.

Do texto ao contexto

As concepções sobre o conceito de texto, no campo de estudo da Lingüística Textual, evoluíram e sofreram algumas transformações nas últimas décadas. Os processos comunicativos sejam oral ou escrito, como forma de interação humana, passaram a ser vistos como texto que desempenham papel fundamental nas relações sócio-comunicativas dentro do contexto no qual foram produzidos.

Os estudos iniciais sobre a teoria do texto, ou uma nova formulação do que seria o objetivo de estudo da Lingüística Textual, manifestam a evolução do pensamento dos teóricos lingüistas. Os conceitos, até então, desenvolvidas sobre o objeto de estudo da Lingüística defendida por Saussure (2000, p. 16-17), este vai à língua enquanto um sistema de signos arbitrários, uma estrutura. Para ele, o verdadeiro objeto de estudo da lingüística, enquanto ciência, era o aspecto formal e estrutural da língua e, devia-se estudar a língua por ela mesma.

No entanto, a partir dos anos 60 surgem novas teorias lingüísticas que se opunham ao pensamento saussuriano, dentre elas a Lingüística Textual que se caracteriza por três momentos importantes. No primeiro momento, as discussões sobre o seu objeto de estudo giravam em torno



da análise transfrástica, que segundo Bentes (2001, p.247), a preocupação voltava-se para a tentativa de solucionar fenômenos que não conseguiam ser explicados pelas teorias sintáticas e semânticas que fossem limitadas ao nível da frase. A análise partia da frase para o texto, este, nas palavras de Harweg (1968) e Isenberg (1970) *apud* Bentes (2001, p.247) era visto como “uma seqüência pronominal ininterrupta” e como uma “seqüência coerente de enunciados”, ou seja, a preocupação maior era em termos quantitativos na formação de texto.

Posteriormente passou-se a desenvolver gramáticas textuais, descrevendo a competência textual do falante, seu conhecimento prévio e intrínseco sobre o que seja um texto, na tentativa de estabelecer este como objetivo de estudo da Lingüística Textual, na qual ele era visto como uma unidade formalmente constituída, funcional e comunicativa. Tinha uma forma definida, com o papel funcional de transmitir, de repassar uma informação.

Em um terceiro momento o texto passa a ser visto não como um produto acabado, mas como uma unidade complexa em processo de formação exigindo, assim, a elaboração de uma teoria de texto que “propõe-se a investigar a construção, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos em uso” conforme Bentes (2001, p.251), em seu contexto de produção e interpretação.

Os lingüísticos tentaram desvincular-se dos estudos estruturalistas da linguagem ao proporem uma nova perspectiva que procurasse ir além dos limites da fase nas análises lingüísticas, e que não exclua a condição do sujeito (produtor e receptor) nas situações de comunicação.

A produção de “textos” dentro de uma comunidade lingüística enquanto construção discursiva obedece às necessidades básicas de comunicação e interação humana, constituindo o elo entre o homem e a realidade natural e social a qual está inserido.

Os textos, como construções discursivas, são carregados de significação e intenção, mas o seu sentido global não está contido apenas no próprio texto enquanto produto acabado. A construção do sentido do texto tem seu sentido amplo, depende de fatores de diversas ordens: lingüísticos, cognitivos, socioculturais e internacionais, deixando clara a intenção dos estudos sobre o texto, que buscam não somente desenvolver uma gramática de texto, mas sim estabelecer os “critérios de textualidade,” presentes na sua construção e interpretação. Os fatores de textualidade, nas palavras de Koch e Travaglia *apud* Bentes (2001, p.257).

A textualidade ou textura é aquilo que faz de uma seqüência lingüística um texto e não um amontoado aleatório de palavras. A seqüência é percebida como texto quando aquele que a recebe é capaz de percebê-la como uma unidade significativa global.

Então, o texto adquire unidade de sentido através dos fatores pragmáticos de textualidade, já mencionadas, são eles que fazem com que um enunciado, ou um conjunto de enunciados, seja um tecido, um entrelaçamento de idéias, ou seja, um texto.

Os fatores de textualidade funcionam perfeitamente como um conjunto, mas cada um deles tem sua função específica dentro de um texto. A coerência, por exemplo, é considerado o fator fundamental de textualidade e é responsável pelo sentido do texto, que por sua vez depende tanto do produtor quanto do recebedor, que requer o domínio dos conhecimentos necessários para sua interpretação.

Já a coesão, segundo Costa Val (1994, p.60) “é a manifestação lingüística da coerência, (...) responsável pela unidade formal do texto, constrói-se através de mecanismos gramaticais e lexicais”. A coesão grammatical se faz por meio de: pronomes anafóricos, artigos, elipse, concordância e as conjunções. A nível lexical a coesão se realiza pela reiteração, pela substituição e pela associação.

A *reiteração*, como recurso coesivo a nível lexical, estabelece uma relação de retomada dos elementos do texto através da repetição e da substituição. Quando em um texto repete-se



uma palavra, ou substitui-se uma expressão por um pronome, ou por um sinônimo, busca-se, com isso, garantir a continuidade, a seqüência do texto, sua coesão. Segundo Antunes (2005, p.52) "todo texto se desenvolve também num movimento para trás, de volta, de dependência do que foi dito antes, de modo que cada palavra se vai ligando às outras anteriores e nada fica solto". Este movimento de retomada das idéias dentro do texto é essencial para garantir seu sentido e sua coesão.

A *substituição*, tal como a reiteração, se faz com o objetivo de retomar, de reiterar uma idéia, substituindo um termo por um pronome, por um sinônimo, por um advérbio ou um outro termo genérico. Já coesão por *associação semântica* busca, através da seleção do léxico, segundo seu sentido, garantir a unidade temática do texto. Este fator será explorado no decorrer da análise do texto.

Ao produzir um texto o produtor expõe seu objetivo discursivo e tem a preocupação de fazê-lo de forma coerente em diversas situações comunicativas, para provocar no receptor uma expectativa e atingir a aceitabilidade do leitor. O grau de informatividade presente no texto e a situacionalidade, no contexto de comunicação dos interlocutores, como também o conhecimento prévio do assunto por parte do recebedor são essenciais para se estabelecer a comunicação e fazer com que uma seqüência de enunciados lingüísticos funcione como um texto.

Partiremos para comprovação desses fatores dentro do tópico seguinte, ao analisarmos o corpus que nos propomos, tomando como análise partes do mesmo.

O que dizem os textos

Tomar o texto com objeto de estudo da coesão ou mesmo do estudo de línguas, é garantir a contextualização necessária para assimilação e absorção do conteúdo, pois toda e qualquer atividade proposta resulta na produção de textos, seja oral ou escritos. Assim, o texto se faz necessário para um bom desenvolvimento das aulas de línguas e de conteúdos gramaticais

Partiremos, então, para a análise da música “Astronauta” retirada do CD “*Identidade*” da dupla “*Os Nonatos*”, buscando identificar dentro dela elementos da coesão textual, principalmente a coesão por associação. É importante destacar algumas características do gênero textual música. Dentro do gênero música se destacam inúmeros gêneros musicais, como: o samba, pagode, sertanejo, forró, brega, rep, rock, funk, bolero, romântico etc. Em geral esses gêneros musicais caracterizam-se como entretenimento, mas que também podem levar uma mensagem de denúncia, de insatisfação, de revolta. Neste gênero é utilizada uma linguagem poética que, na maioria das músicas bregas e românticas predominam o lirismo em uma narrativa, por um amor idealizado, ou um amor acabado.

Esta música a ser analisada, “Astronauta”, é carregada de poesia e subjetividade que fala de um amor idealizado, sem comparação. Por isso, ela pode ser muito bem utilizada nas aulas de Língua Portuguesa, tendo em vista que despertará o gosto do aluno pela leitura. Veja sua letra na íntegra.

Astronauta

Eu como astronauta visitei planetas
Transpus os limites do céu multicor,
Viajei a bordo dos meus pensamentos,
Fiz do coração um disco voador,
E em meio às galáxias do mundo universo,
Encontrei em marte a musa do amor.
Seu nome possui sinônimo de água,
Mas ela parece ser mesmo é de marte,



Madeixas da noite, estéticas de estrela,
Beleza que igual não tem em outra parte,

Eu estou em órbita entre a Terra e Júpiter,
Vigiando os astros que seguem seus passos.
No céu de sua boca meus lábios decolam,
E a nuvem de beijo encobre os espaços.
E essa massa cósmica que envolve os planetas,
Constituem os elos dos nossos abraços.
Seu nome possui sinônimo de água,
Mas ela parece ser mesmo é de marte,
Madeixas da noite estéticas de estrela,
Beleza que igual não tem em outra parte,

Na mitologia marte é o deus guerra,
Mas ela é a deusa da minha paixão.
Seu rosto tem traços da face da lua,
Seus olhos têm brilhos de constelação.
E ela como a nave Discovery já fez
Uma aterrissagem no meu coração.
Seu nome possui sinônimo de água,
Mas ela parece ser mesmo é de marte
Madeixas da noite estética de estrela
Beleza que igual não tem noutra parte. (Os Nonatos)

Como se pode notar a letra desta música é um campo fértil de poeticidade e lirismo, mas como esta não é nosso objetivo, partiremos para a análise dos fatores de coesão do texto da música. Observe a seguir o fragmento:

“[...] encontrei em marte a musa do amor”,
“Seu nome possui sinônimo de água,
Mas ela parece ser mesmo é de marte [...]”

Neste fragmento a expressão ‘ela’ foi utilizada pelo autor do texto com o intuito de retomar a alguém de quem se fala, sem que se utilize seu nome, que neste caso, desta música, este alguém não tem um nome propriamente dito, o autor se refere a este alguém como “a musa do amor”. Então o pronome “ela” retoma ao sujeito de quem se fala “a musa do amor”. Este mecanismo adotado pelo produtor do texto trata-se da coesão gramatical que se dá pelo uso de pronomes. Constitui-se de uma anáfora, termo utilizado pela literatura lingüística, em que “vem um nome em primeiro lugar que será retomado pelo pronome com o objetivo de reiterar e dá a continuidade que o texto exige para ser coerente” e coeso, conforme Antunes (2005, p.87).

Neste mesmo fragmento aparece outro mecanismo de coesão que interliga as orações; a conjunção adversativa “mas” que dá idéia de oposição, contraste, indicando uma contrariedade. No exemplo acima, a conjunção “mas” contradiz a oração anterior, que afirma ser o nome da “musa do amor” “sinônimo á água”. A presença desta conjunção, “mas”, cria uma oposição em relação à oração anterior e, exige a criação de uma segunda oração, justificando a opinião contrária em relação à primeira. Estes são exemplos de coesão que se realizam por meio de mecanismos gramaticais.

Como o nosso objetivo é analisar a coesão lexical, a qual se estabelece através de



elementos léxicos, partiremos para análise deste tipo de coesão, que se faz pela reiteração, pela substituição e pela associação e, este será o fator que iremos abordar a partir de agora. A coesão por associação “é o tipo de relação que se cria no texto graças à ligação de sentido entre as diversas palavras (...) de um mesmo campo semântico ou de campos semânticos afins”, de acordo com Antunes (2005, p.53). Este mecanismo de coesão é bem explorado pelos compositores da música, os quais buscam, não somente inovar com novas construções estilísticas, mas, sobretudo garantir a unidade temática do texto.

O texto da música se mostra todo costurado, tecido e entrelaçado por palavras do mesmo campo semântico que reforçam e reafirmam a temática do texto, explicitada no título, enquanto unidade de sentido coerente, coesa e portadora de significados. Observe o título que leva a música “Astronauta”, e os seguintes versos:

“[...] Eu como astronauta visitei planetas [...]”
“[...] e em meio às galáxias do mundo universo [...]”

As palavras acima em destaque (astronauta, planetas, galáxias e universo) vêm estabelecer uma relação coesiva com o título do texto e demonstrar a preocupação do autor em construí-lo de forma coesa, pois pertencem a um mesmo esquema cognitivo, assim como em outras partes da música, como se pode comprovar nos fragmentos a seguir:

“[...] eu estou órbita entre a terra e júpiter
Vigiando os astros [...]”
“[...] seus olhos têm brilho de constelação”.
“[...] E essa massa cósmica que envolve os planetas [...]”

Como se pode ver a seleção destas palavras (órbita, terra, júpiter, astros, massa cósmica e planetas), obedecem a um mesmo eixo temático que funciona claramente como um recurso coesivo do texto, promovendo sua continuidade e fazendo com que um conjunto de palavras ou de frases possa funcionar como texto.

A posição dos autores do texto ao falarem da expedição exploratória no campo dos sentimentos, referindo-se a elementos de proporções incalculáveis, ou possuidoras de dimensões exorbitantes em comparação e pura exaltação ao amor encontrado, exige do recebedor, leitor, ouvinte a necessidade de conhecer os termos abordados e a relevância dos mesmos para o “homem”, para que possa compreender a magnitude de tal amor. Vejamos nos versos a seguir como se constrói a imagem deste amor e, como se estabelece a coesão com o todo do texto:

“[...] seu rosto tem traços da face da lua [...]”
“[...] no céu de sua boca meus lábios decolam [...]”
“[...] Madeixas da noite, estética de estrela [...]”

No exemplo acima, podemos perceber, mais uma vez, o mecanismo de coesão por associação semântica, em que as palavras em destaque (lua, céu, decolam, e estrela) pertencem a um mesmo léxico, retomando ao sentido inicial do texto, explicitado no título, estabelecendo a coesão com o mesmo. Dessa forma é construída uma imagem intocável deste ser amado, com uma beleza jamais vista, algo divino e deusificante, como é expresso nas palavras dos autores: “[...] a musa do amor”. Para falar deste amor, deste grande amor, constrói-se uma teia de relações coesas entre os elementos espaciais, contidos no universo, em comparação a magnificência de tal amor. Sendo que há um deslocamento de sentido das palavras para garantir a unidade temática do texto.

A liberdade de sentido interpretativo que o gênero música proporciona, por ser, ele, carregado de poeticidade, é imensa e encantadora tal é a forma e os contornos que ganham as



palavras. Saindo do seu eixo de sentido literal para não fugir do eixo temático do texto e garantir sua unidade de sentido, como podemos perceber no trecho a seguir.

“[...] E a nuvem de beijos encobre os espaços
E essa massa cósmica que envolve os planetas
Constitui o elo dos nossos abraços [...]”

Neste trecho da música fica clara a flexibilidade das palavras e a capacidade de deslocamento de sentido das mesmas, para garantir a continuidade do texto, estabelecendo a coesão entre seus elementos, palavras, frases e parágrafos. As palavras que compõem o trecho acima ganham uma combinação denotativa, aproximando elementos naturais e fenômenos espaciais aos gestos e ações de carinho de dois *ser* que se amam. Os autores se valem da alusão a elementos que compõem o universo para ilustrar a grandiosidade deste amor e associar o texto como um todo ao título, mantendo sua unidade temática

Mediante os exemplos apresentados, dentro do texto, sobre coesão com ênfase para a coesão por associação semântica é possível constatar sua importância na construção de um texto, não somente na parte estrutural, mas como elemento fundamental na construção do sentido. Podemos assim perceber o texto como o principal elemento no ensino da coesão, comprovando a tese de que; somente o texto é capaz de explicar os fenômenos da coesão que ficam limitados ao nível da frase. Portanto, de acordo com os exemplos utilizados acima para explicar a coesão, fica clara a sua função dentro de um texto; que é ligar suas partes, palavras e parágrafos, tornando-o mais rico e possibilitando a construção de sentido, agregados aos outros fatores de textualidade.

Considerações finais

As discussões levantadas ao longo do nosso trabalho, sobre o objeto de estudo da Lingüística Textual, que reforçam as teorias do teto e os fatores pragmáticos de textualidade, apresentando algumas noções sobre coesão, como a sua função e alguns dos mecanismos do qual ela dispõe para se estabelecer dentro do texto, tornando possível se realizar a comunicação e a estruturação coerente e formal dos enunciados. Estas discussões se fazem necessárias não só na área da Lingüística Textual, mas, sobretudo entre os profissionais do ensino de línguas e de gramáticas, pois as transformações ocorridas no campo de estudo da Lingüística Textual trouxeram importantes contribuições para o ensino de línguas e para educação como um todo.

A Lingüística Textual depreendeu as deficiências pelas quais passavam as teorias sobre o texto, como também a sua aplicação ao ensino e, desenvolveu novas percepções sobre qual era e como se definia seu objeto de estudo. No qual, passou da análise de frases isoladas para a análise do texto como uma unidade complexa em processo de formação, passando a considerar a participação dos interlocutores e dos fatores de textualidade na construção do sentido dos enunciados.

A coesão, como um desses fatores a qual vimos ao longo do trabalho, tem a função de ligar os elementos do texto, palavras frases e parágrafos contribuindo para a construção do sentido e possibilitando sua continuidade, a seqüência dos acontecimentos. Por isso é só através do texto que é possível de se explicar os fenômenos de coesão, que por meio da frase não seria possível.

Portanto, por tudo que se discutiu, podemos considerar o texto como o objeto mais eficiente e dinâmico para ser usado no ensino de línguas e no ensino da coesão, como um dos principais fatores de textualidade, pois através dele o ensino da coesão e dos fatores de textualidade pode ultrapassar os limites dos termos genéticos e nomenclaturas das gramáticas.

Referências



ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005

BENTES, A.C. Lingüística Textual. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A.C. *Introdução a lingüística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e Textualidade*. São Paulo: Martins fontes, 1994

SAUSSURE, F. de. *Curso de Lingüística geral*. São Paulo: cultrix, 2000

**BERIMBAU, CULTURA E EDUCAÇÃO: A CAPOEIRA NAS ESCOLAS DE ALTAMIRA-PA.**

Sidneia Santos de SOUSA

PIBIC/CNPq/UFPA

Marla Cristina de Lima COSTA

PIBIC/CNPq/UFPA

Jakson José Gomes de OLIVEIRA

Universidade Federal do Pará (UFPA)

Primeiras palavras

O Brasil é um país culturalmente rico, dentre as suas grandes manifestações culturais temos a capoeira, fruto das senzalas, do período da escravidão negra e que se faz presente e forte ainda nos nossos dias.

A capoeira foi perseguida, discriminada, marginalizada, mas sempre esteve vinculada a um processo de resistência e conquistas, ora se configurando como brincadeira, diversão, luta simbólica, ora se estabelecendo no confronto de fato, na luta pela liberdade, pela preservação da tradição e na construção identitária de um povo.

Na dinâmica popular a prática da capoeira envolve brancos, negros e índios que juntos lutam por um espaço social e cultural, usando para tal a união de elementos significativos como a “ginga”, a “malícia”, a “música”, o “batuque” carregados de simbolismos e significados que exprimem as vivências de um povo que inscreveu e fez transparecer nas suas práticas corporais, a não submissão ao sistema de vida desumano ao qual estiveram, e muitos ainda estão, submetidos.

Dentro dessa dinâmica é que a capoeira adentra o espaço escolar desenvolvendo nos sujeitos envolvidos a troca e a integração de diferentes conhecimentos, o senso crítico, o companheirismo, o resgate da cultura e habilidades e competências a partir da interdisciplinaridade entre todas as disciplinas curriculares.

O presente estudo faz uma breve abordagem sobre o processo histórico da capoeira, a relação da mesma com a instituição escolar, apresentando elementos da pesquisa empírica realizada nas escolas públicas do município de Altamira-Pa, observando como a prática da capoeira é trabalhada no sentido pedagógico e no resgate da cultura afro-brasileira.

Capoeira: breve histórico

Não se sabe ao certo a origem da Capoeira, mas muitos estudiosos a coloca como nascida nos tempos do Brasil-Colônia, no período da escravidão dos negros trazidos da África, porém nesse período “[...] essa prática se dava de maneira clandestina, pois, uma vez que ela era utilizada como arma de luta, os senhores-de-engenho passaram a coibi-la veementemente, submetendo a terríveis torturas todos aqueles que a praticassem” (MELLO, 2002, p.32).

Mas os negros escravizados encontraram meios de continuar usando o corpo como arma contra a opressão e castigos e mesmo como resistência diante dos senhores, dessa forma Santos (1990, p.35) enfatiza que:

Para poderem adestrar seus corpos à vista de seus senhores, disfarçavam os movimentos de luta numa forma de dança, passando assim uma imagem de simples divertimento, e quando fugiam das senzalas e eram encontrados, procuravam se defender com seus coices, cabeçadas e rasteiras para não serem conduzidos ao cativeiro.



Nesse contexto a capoeira representava para os negros a luta pela liberdade, uma forma de se manifestar contra a situação de maus tratos e clausura e também como uma tentativa de preservar a cultura e a tradição do povo africano.

Com o passar dos tempos a perseguição se acentuou e a capoeira passou a ser considerada uma prática ilegal, o Código Penal da República em 1890, do Artigo 402 atribuía a penalidade de dois a seis meses de prisão para aqueles que aventurasse a:

Art. 402: Fazer nas ruas e praças públicas exercício de agilidade e destreza corporal conhecida pela denominação capoeiragem: andar em carreiras, com armas ou instrumentos capazes de produzir lesão corporal, promovendo tumulto ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal.

Parágrafo Único: É considerada circunstância agravante, pertencer à capoeira de algum bando ou malta. Aos chefes ou cabeças se imporá a pena em dobro (CÓDIGO PENAL BRASILEIRO *apud* REGO, 1968, p. 292).

Nesse contexto a concepção de capoeira está vinculada à vadiagem, desordem, criminalidade, delinqüência e a toda obscuridade social.

Na década de 30, a capoeira deixa de ser uma prática perseguida, podendo ser exercitada com a autorização policial e em lugares fechados, assim:

[...] transformada em uma verdadeira luta acrobática, aperfeiçoada e mesclada de tantos artifícios quantos fossem necessários para safar-se da perseguição dos poderosos, a capoeira e os capoeiristas conseguem, com artimanhas e habilidades, atravessar esse período tempestuoso (AREIAS, 1983, p. 52).

Num novo contexto histórico brasileiro, mais precisamente no denominado Estado Novo (1937-1945), inicia-se um debate referente a democracia racial fundada na concepção de mestiçagem entre negros, brancos e índios, assim a capoeira passa por um novo processo, adquire o status de riqueza da cultura nacional e começa a ser uma prática aceita socialmente, surge a academia de capoeira e dentro desse espaço uma figura importante ganha destaque: Mestre Bimba.

A primeira academia de capoeira foi fundada por Mestre Bimba. [...] Essa academia foi a primeira a receber a autorização oficial para o ensino da capoeira, em 1937, ano da decretação do Estado Novo. O mesmo documento, expedido pela Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Pública do Estado da Bahia reconhecia Mestre Bimba como o professor de Educação Física (VIEIRA, 1995, p.138).

Com um significado mais voltado ao contorno desportivo e com um cunho didático, Mestre Bimba vai afastando a capoeira da concepção marginalizada que até então possuía, todavia essa nova roupagem da capoeira toma para si elementos diferenciados daqueles presentes na cultura afro-brasileira, essa capoeira é chamada de Regional.

A capoeira Regional de caráter mestiço, além dos valores negros também apresentava elementos dos valores dos brancos, com influências do período militar da década de 30, mesclando golpes e contragolpes de outras lutas que afirmavam-na como esporte/luta, assim sendo [...] “A capoeira Regional é esporte, porque é um conjunto de exercícios físicos praticados com métodos, em todos os Estados da Federação” (COUTO, 1999, p.24), também se faziam presente a agilidade, a acrobacia e influências do batuque, que conferiam mais alegria e ritmo.

Esse estilo novo da prática da capoeira se diferencia da capoeira Angola, que tem o Mestre Pastinha como seu principal representante e que por sua vez não concordava com a



incorporação de aspectos de outras lutas na capoeira, buscava assim manter os aspectos tradicionais africanos na capoeira, reafirmando seus valores.

Vale ressaltar que se por um lado a existência de dois tipos de capoeiras gerou algumas divergências e conflitos internos, por outro elas não sobrepõem-se e sim complementam-se, formando um único universo cultural.

Em 1960 a capoeira, que até se fazia mais presente no Estado da Bahia, começa a migrar para outros Estados, surgem diversos grupos que vão espalhando por todo o país a luta de resistência e de resgate cultural do povo negro.

A partir da década de 80 o movimento negro começa a ser fortalecer e a capoeira passa a ser ainda mais valorizada como instrumento de manifestação e protesto, de tal modo ela fortalece a identidade negra, efetivando-se como uma prática comprometida socialmente com as causas dos negros e negras do país.

Capoeira e escola: um encontro significativo

A educação escolar no Brasil reflete a superioridade dos grupos hegemônicos, principalmente da elite branca que tem por intenção perpetuar o domínio sobre as classes menos favorecidas. Nesse contexto, os negros que sempre foram marginalizados socialmente, têm na escola a negação de sua cultura, de seus referenciais e toda a sua história. Segundo Gomes (1997, p.22) é preciso “reconhecer que existe uma produção cultural que é realizada pelos negros, a qual possui uma história ancestral, que nos remete a nossa origem africana.”, a partir desse reconhecimento a escola poderá repensar um novo modelo de educação pautada numa proposta pedagógica que respeite a diversidade social e cultura do nosso país.

Dentro desse novo modelo de educação, a capoeira se configura como um possível instrumento de resgate e resistência da cultura afro-brasileira, numa relação com arte, dança, folclore, lazer, história, nesse contexto:

A capoeira confunde-se com a história do povo brasileiro e neste, com a história de todos os povos: uma sucessão de fatos em que os mais fortes se sobrepõem aos mais fracos. E, neste desenrolar, surge a força de se resistir para se mudar a história. A capoeira se transformou num símbolo de resistência cultural, e para entendê-la, é preciso saber os episódios da vida nacional: das lutas de liberdade dos negros cativos até a realidade de vida das populações marginalizadas das cidades (COSTA, 1979, p.26).

Na educação, a capoeira pode proporcionar o desenvolvimento da criança e do adolescente favorecendo todo e qualquer tipo de aprendizagem, haja vista que integra o conhecimento intelectual, a habilidade corporal, a criatividade e a afetividade do educando/a.

A partir dos objetivos propostos pelos PCN's (2000) entende-se que é preciso ver o educando como ser total e único que quer aprender de forma dinâmica, prazerosa e envolvente, assim não devemos concebê-lo como um ser imóvel que deve permanecer sentado e quieto para aprender, pois privilegiar a mente e relegar o corpo pode levar a uma aprendizagem empobrecida.

A criança tem necessidade de andar e saltar: não podemos condená-la a ficar imóvel, porque certamente falharíamos e a prejudicaríamos (...), porque a criança tem necessidade de agir, criar e trabalhar, isto é, impregnar a sua atividade numa tarefa individual ou socialmente útil [...] (FREINET, 1994, p.49).



A capoeira também é divulgadora da cultura popular, assim é possível afirmar que a dança é um grande impulso educativo já que é uma prática que transmite a cultura do nosso povo, funcionando assim como um recurso para a dinamização de todo um trabalho pedagógico que se queira realizar na perspectiva de uma educação consciente, mas para tanto:

O ensino/aprendizagem da capoeira não deve ser voltado apenas para o aspecto técnico de aprender determinada forma de luta e de esporte. O ensino dos golpes deve ser acompanhado da transmissão de todos os elementos que envolvem a sua cultura, história, origem e evolução, ao mesmo tempo em que se estimulará a pesquisa, debate e discussão, para que o educando tenha uma participação efetiva na Capoeira como um todo (CAMPOS, 2001, p.87).

Partindo desse pressuposto, a prática da capoeira deve ser uma atividade prazerosa e principalmente uma ação educativa de se fazer arte e cultura popular, podendo ser usada como meio de trabalho da consciência crítica do educador/a e do educando/a, pois a preocupação não é apenas voltada ao esporte em si, mas principalmente com o cunho cultural que está sendo trabalhado, questionando valores, identidades a fim de formar cidadãos críticos, agentes da transformação.

A capoeira deve fazer parte do currículo escolar, integrada a história dos negros que pode ser retratada de forma indisciplinar, assim ela:

[...] se apresenta como uma alternativa viável de prática educativa libertadora, pois encerra conteúdos e valores bastante significativos e, acima de tudo, permite uma interação com as várias disciplinas que compõem o currículo escolar, como História, Geografia, Sociologia, Música, etc (FALCÃO, 1991, p.35).

A capoeira, como uma prática da cultura popular estando mais presente nos currículos escolares, traz consigo conteúdos históricos e socioculturais, que a colocam numa posição privilegiada em relação a outras práticas inseridas na escola, que normalmente estão destituídas ou precisam passar por um esforço de revestimento de seus significados históricos e sociais.

Os profissionais envolvidos com a capoeira na escola possuem um papel significativo nesse processo, pois o ensino da mesma não pode estar pautado apenas nos movimentos e técnicas, mas no desenvolvimento da cultura, da inclusão social, na ancestralidade, ritualidade e principalmente na identidade negra. Nesse sentido Falcão (1995, p.13), enfatiza que:

[...] é extremamente necessário que os profissionais comprometidos com a valorização da capoeira, como prática educativa, conheçam não somente suas técnicas e rituais, mas também os condicionantes históricos e os fatores institucionais que contribuíram no passado, e continuam contribuindo para suas diversas formas de exploração.

O mais importante é que todos os envolvidos possuam uma certa sensibilidade pedagógica para trabalhar a capoeira como manifestação cultural, contextualizando e resgatando os valores e a história do povo afro-brasileiro e não apenas como um esporte como todos os outros.

A prática da capoeira nas escolas municipais de altamira-pa

A inserção da capoeira nas escolas é uma experiência em andamento no município de Altamira no Estado do Pará, ela se realiza no interior do Projeto Cultura em Ação, como



atividade complementar desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação, através da Coordenação de Cultura.

Dada a necessidade da formação integral dos/as alunos/as num processo educativo que atenda seus anseios e respeite as diversas manifestações culturais, optou-se por pesquisar de que forma a prática da capoeira se consolida como ferramenta pedagógica nesse processo. A pesquisa é de cunho qualitativo pautado em levantamento documental e bibliográfico e pesquisa empírica adquirida por meio de acompanhamento nas aulas/atividades da capoeira nas escolas, entrevistas com mestres/professores, alunos/as e coordenadores do Projeto Capoeira Escola.

As atividades da capoeira estão inseridas num sub-projeto denominado “Capoeira Escola”, as mesmas são oferecidas a crianças e adolescentes da rede municipal de Ensino, das séries iniciais do Ensino Fundamental, privilegiando prioritariamente àquelas que se encontram em situação de risco social ou dificuldades diversas de aprendizagem. No geral há doze escolas envolvidas, atendendo aproximadamente 650 crianças e adolescentes, com duas aulas semanais.

O Projeto Capoeira Escola objetiva: Divulgar, socializar e difundir a cultura afro-brasileira às crianças e adolescentes do município de Altamira; Incentivar e potencializar as manifestações culturais; Possibilitar o acesso e o usufruto dos bens culturais da comunidade afro-brasileira; Canalizar alternativas de inclusão social aos participantes; Socializar aos alunos/as os conhecimentos ao entorno da prática corporal da Capoeira, enfatizando o resgate da cultura afro-brasileira e de formar interdisciplinar contribuir para o processo ensino-aprendizagem dos/as alunos/as que apresentem dificuldades em tal processo.

Segundo os coordenadores e mestres/professores do Projeto Capoeira Escola, é de fundamental importância que haja um planejamento profundo e consciente dos objetivos a serem alcançados bem como a utilização de estratégias pluridiimensionais que estabeleçam relações entre as demais disciplinas e que permitam aos/as alunos/as desenvolver sua personalidade através de seus conhecimentos, de suas habilidades, de seus comportamentos e da própria consciência corporal e cultural da prática da capoeira.

As atividades propostas pelo Projeto visam possibilitar uma aprendizagem que dirija ao encontro das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas na escola, observando os parâmetros que norteia as práticas educativas, considerando a disponibilidade, a aceitação e o local onde as aulas serão aplicadas. Nessa perspectiva, primeiramente é realizada uma visita em todas as escolas a fim de observar a disponibilidade de um espaço adequado para a realização das aulas de capoeira, depois de feito a verificação, os coordenadores lançam o convite à escola e esta mobiliza os/as alunos/as.

Na dinâmica do Projeto a capoeira se constitui como um canal no que tange ao exercício da cidadania das crianças e adolescentes na valorização da auto-estima, sensibilidade e de participação social. O projeto torna-se relevante quando visa propiciar a formação e a qualificação de pessoas multiplicadoras de ações e valorização da cultura e do respeito à diversidade cultural.

Campos (1996), afirma que a capoeira está sendo inserida nas escolas vinculada à Educação Física, entretanto, no contexto das escolas de Altamira-Pa, as atividades da capoeira não estão vinculadas somente às aulas de Educação Física e se configuram como educação extraclasse, incorporando a escolarização intelectual com a vida social, através de programas que integram o/a aluno/a em atividades interdisciplinares, facilitando o desenvolvimento dos aspectos educacionais, lúdicos, terapêuticos, artísticos, culturais, místicos por meio do envolvimento de todas as disciplinas.

A capoeira na escola busca ainda se constituir como um meio de integração social e de desenvolvimento da consciência do cidadão, valorizando a cultura afro-brasileira e possibilitando às crianças e adolescentes, atividades de interação e vivências da cultura através da arte, música, esporte, dança, enfim por todas as dinâmicas que envolvem a prática, assim aproximam-se o caráter dialógico e inclusivo da capoeira das vivências pedagógicas em sala de aula.



A presença da capoeira vem sendo justificada pelos coordenadores do Projeto, por mestres/professores, diretores e instrutores de capoeira, como forma de oferecer subsídios concretos à prática da capoeira na escola, com uma metodologia do ensino que focalize valores e procedimentos pedagogicamente estruturados, com o intuito de promoção humana e valorização da cultura afro-brasileira.

A didática utilizada nas atividades considera o/a aluno/a um indivíduo pleno sob implicações sociais, psíquicas e motoras enfocando a superação dos limites aos quais as crianças e adolescentes estão submetidas/os: exposição permanente à pobreza, insalubridade e violência que colocam em risco sua integridade física, sua educação e seu futuro.

Os princípios do Projeto Escola Capoeira são pautados na disciplina, no respeito às tradições, aos mais velhos, aos companheiros, às diversidades culturais, sociais e econômicas, tudo isso é possível porque:

A capoeira está vinculada a contundentes fatos e episódios da história do Brasil que, certamente, lhe concedem a peculiaridade de poder agregar de forma bastante inter-relacionada aspectos históricos, sócio-econômicos e culturais que se refletem e se ritualizam na sua própria prática (FALCÃO, 1995, P.173).

As atividades também estão baseadas nos pressupostos das diretrizes para as relações étnico-raciais inclusos nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, Educação Física, História e outras.

Durante a prática da capoeira, os/as alunos/as se encontram na roda que é ponto do encontro para jogar, tocar, gingar, assistir, trocar experiências, conversar; é nesse espaço que o professor passa todas as informações e que também todos se envolvem, e nesse contexto o Projeto está de acordo com a proposta formulada por Betti, no qual a prática deve “introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir, do jogo, do esporte, da dança e das ginásticas em benefício de sua qualidade de vida” (BETTI, 1998, p. 17).

Em relação aos instrumentos utilizados há também uma preocupação didática, na qual são apresentados todos os instrumentos, suas partes, sua sonorização, como se toca, e possíveis adequações dos ritmos no contexto da capoeira. Dentre os instrumentos mais comuns estão o berimbau, o atabaque e o pandeiro, os mesmos são responsáveis pelo ritmo e pelo desenvolvimento do jogo. O berimbau é tido também como um mestre na roda de capoeira, pois seu toque é que comanda o jogo e, inclusive, é a sua frente que se inicia o jogo.

O canto é outro fator primordial para a capoeira, além de envolver ele anima os participantes, segundo Rego (1968, p.89), o canto pode “narrar fatos da vida cotidiana, usos, costumes, episódios históricos, a vida e a sociedade na época da colonização, o negro livre e o escravo na senzala, na praça e na comunidade social”.

Contudo, observa-se que a preocupação não é só ensinar os passos rítmicos as técnicas, mas desenvolver a capoeira como instrumento investigativo da cultura afro-brasileira, assim nas aulas de capoeira são feitas também palestras sobre violência, drogas, sexo, discriminação social e racial, etc.

Resultados e discussões

O Projeto Escola Capoeira, como prática de complementação escolar tem relevância social, cultural e pedagógica, obtendo resultados positivos no que tange a mudança de conduta dos/as alunos/as em classe, avanço no rendimento escolar, diminuição da evasão, desenvolvimento das capacidades artísticas e intelectuais dos/as alunos/as, aproximação com a escola, valorização e respeito à diversidade.



Os/as alunos envolvidos/as no Projeto apontam que a capoeira possibilita a interação social, desenvolvendo a cooperação, o respeito, a humildade e a participação, na medida em que a prática necessita do envolvimento com o outro, com o grupo como um todo.

Umas das preocupações dos mestres/professores é fazer com que as atividades da capoeira dentro do Projeto estejam comprometida com as raízes culturais, com a luta pela liberdade e contra a opressão e com toda a história do povo negro, resgatando assim a identidade cultural do mesmo. Tal preocupação é de suma importância, haja vista que a capoeira é repleta de elementos significativos para o entendimento crítico das relações sociais e culturais que vão além da prática da capoeira em si.

As informações obtidas, baseadas em observações diárias e entrevistas desvendam um processo de enraizamento crescente da capoeira no universo das vivências culturais dos/as alunos/as. A capoeira, como prática pedagógica, vem se constituindo nas escolas municipais do município como um espaço de desenvolvimento e assimilação cultural, embora o processo seja characteristicamente informal, isso porque a capoeira é uma complementação escolar e não uma disciplina curricular.

O Projeto Escola Capoeira se torna ainda mais importante quando percebemos que os/as alunos/as atendidos são crianças e adolescentes na maioria negros/as que estão expostos à pobreza e ao preconceito. Partindo desse pressuposto Castro Junior (2000, p.164) enfatiza que:

Se não temos como negar que a grande maioria dos jovens em situação social de risco, são oriundos da raça negra, isso faz com que um projeto político-pedagógico que proponha uma intervenção no âmbito escolar, sobretudo ao que atende o público mais carente, tenha que levar em conta o universo cultural afro-brasileiro, se quiser aproximar sua proposta pedagógica do contexto social desses indivíduos, e dar maior legitimidade a essa intervenção.

Estando a capoeira presente dentro desse universo cultural, as atividades do projeto estão possibilitando aos/as alunos/as o reconhecimento das próprias origens, auto-estima, resgate da identidade negra, valorização e compromisso com a cultura afro-brasileira.

Considerações

A escola é um espaço de lutas e sua grande meta deve ser a formação integral do ser humano, desenvolvendo nos/as alunos/as a responsabilidade, a criticidade, a solidariedade, o respeito ao outro, para tanto é preciso uma proposta pedagógica que possibilite essa formação, respeitando as singularidades de gênero, etnia, classe e raça, de forma a trabalhar para valorizar e acatar as diferenças. Nesse contexto a capoeira é um elemento significativo, pois por ela perpassa a história do negro, com todas as lutas e conquistas, bem como com todos os aspectos necessários para a compreensão da cultura afro-brasileira.

A capoeira inserida no espaço escolar vem aos poucos se expandindo, adquirindo reconhecimento, valorização, expansão e afirmação, contribuindo para uma compreensão mais ampliada da prática por parte dos/as alunos, estabelecendo relações com aspectos sociais, culturais e econômicos.

As atividades da capoeira estimulam as potencialidades em termos da motricidade e expressividade, favorecem a criticidade e colaboram para a melhoria do processo escolar.

Não há como negar, como alerta Santomé (2001) que existe em nossos dias a preocupação de se questionarem as culturas negadas e silenciadas no currículo, mas temos novos desafios, dentre os quais questionar as práticas que legitimam grupos hegemônicos; reforçar a necessidade de se valorizar as histórias e as questões afro-brasileiras, eliminando estereótipos e preconceitos que passam despercebidos, e nada melhor que começar pela inserção em nossas escolas de práticas como a capoeira.



Referências bibliográficas

- AREIAS, Almir das. *O que é Capoeira*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- BETTI, Mauro. *A Janela de Vidro*: esporte, televisão e educação física. Campinas: Papirus, 1998.
- BRASIL, PCN's. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.
- CAMPOS, Hélio. *Capoeira na escola*. In: Sprint Magazine. Rio de Janeiro, 1996.
- CAMPOS, H. *Capoeira na Universidade: Uma trajetória de resistência*. Salvador: EDUFA, 2001.
- CASTRO JUNIOR, L. V.; ABIB, P. R. J.; SANTANA, J. S. et al. *Capoeira e os Diversos Aprendizados no Espaço Escolar*. Revista Motrivivência. Florianópolis (SC), v.14, 2000.
- COSTA, Emilia Viotti da. *Da Senzala à Colônia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1979.
- FALCÃO, J. L. C. et al. *A Capoeira Também Educa*. Revista Sprint. Rio de Janeiro, v.54, 1991.
- FALCÃO, J. L. C. et al. *O processo de escolarização da capoeira no Brasil*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Florianópolis (SC), v.16/3, 1995.
- FREINET, C. *A Aprendizagem da Escrita*. Lisboa: Editorial Estampa, 1994.
- GOMES, Nilma Lino. *A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro*. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e & BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (organizadoras). *O Pensamento Negro em Educação no Brasil – Expressões do Movimento Negro*. São Carlos: Ed. Da UFSCar, 1997.
- MELLO, André da Silva. *A história da capoeira: pressuposto para uma abordagem na perspectiva da cultura corporal*. In: VIII Congresso Brasileiro de História da Educação Física, Esporte, Lazer e Dança., 2002/ Ponta Grossa/PR. As ciências sociais e a história da educação física, esporte, lazer e dança. Ponta Grossa/PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2002.
- REGO, Waldeloir. *Capoeira Angola, ensaio sócio-etnográfico*. Salvador: Ed. Itapuã, 1968.
- SANTOS, Luiz Silva. *Educação - Educação Física - Capoeira*. Maringá PR: Fundação Universidade Estadual de Maringá: Imprensa Universitária, 1990.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. *O professorado em época de neoliberalismo: dimensões sociopolíticas de seu trabalho*. In: LINHARES, Célia (Org). *Os professores e a reinvenção da escola*. São Paulo: Cortez, 2001.
- VIEIRA, Luiz Renato. *O jogo da capoeira: cultura popular no Brasil*. Rio de Janeiro: sprint, 1995.

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO E O DESAFIO DA INDISCIPLINA ESCOLAR**

Silvana Santana de ANDRADE

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

O objetivo deste artigo numa perspectiva de pesquisa-ação é apresentar a indisciplina na escola enquanto prioridade de todos que fazem à comunidade escolar. O contexto estudado evidencia necessidade de uma reorganização no âmbito administrativo, pedagógico e social. Por isso, um desafio coletivo.

As políticas públicas do Governo Federal – Ministério da Educação e Cultura (MEC) tem apontado para um currículo que contemple o desenvolvimento de habilidades e competências no aluno, com sistema de avaliação como Prova Brasil que qualifica o desempenho de cada escola, visando à elevação dos níveis de escolaridade a redução da evasão.

Contudo, apesar do empenho dos educadores os índices de aprendizagem ainda estão muito aquém. A problemática da indisciplina tem desafiado a comunidade escolar. De modo, especial, professores, gestores e coordenadores pedagógicos. Por isso, o enfoque maior na aprendizagem e intervenções pedagógicas.

Por isso, nossa escolha em trabalhar com esta temática na qual participaram alunos e professores de ensino fundamental de uma escola pública localizada em Parnamirim.

Os instrumentos utilizados foram: reunião com professores para reflexão da prática, encontro com familiares, oficinas pedagógicas com alunos. Sendo assim, obtivemos aproximação e ao consultarmos texto, documentos, material bibliográfico relacionado ao objeto de estudo aprofundarmos a temática em questão.

O problema da indisciplina na escola compromete o processo educativo, e é apontado como a mais urgente questão da Escola pesquisada. Assim, consultamos a bibliografia especializada nela encontramos diversos autores como: Aquino (1996), Vasconcelos (1998) entre outros que vem contribuindo com essa discussão, de modo a integrar as áreas da Psicologia, Sociologia e Pedagogia.

A instituição pesquisada está localizada em uma comunidade carente na qual a população enfrenta sérios problemas de infra-estrutura básica e acentuada ausência do poder público. Problemas de moradia, alimentação, água (este é o mais sério problema da comunidade). Além destes, a comunidade teve uma ocupação habitacional irregular só após “invasões” é que a Secretaria de Assistência Social e Habitação têm buscado organizar a situação dos moradores.

Esses chegaram de vários municípios do interior do Rio Grande do Norte, em sua maioria desempregados acreditando que a cidade de Parnamirim oferecesse oportunidades de uma vida melhor. Porém, descobriram que o desemprego também é muito alto. Como agravante a convivência de pessoas de diferentes lugares, costumes tem dificultado a convivência dos moradores.

Para tanto, foi necessário buscar um referencial teórico-metodológico que orientasse a intervenção pedagógica. O trabalho foi estruturado em três momentos. O primeiro a partir da constatação de que a indisciplina não era exclusividade dos alunos percebemos a necessidade de uma produção intelectual sobre indisciplina na escola e suas possíveis causas.

O segundo momento realizou-se a reflexão teórica e a realidade posta. Neste processo, participaram professores, gestores e alunos cada segmento com metodologia própria como: oficinas pedagógicas, formação continuada em serviço, construção de um projeto pedagógico. Por fim, a intervenção com a distribuição das atividades e a reflexão dos resultados alcançados.

Indisciplina e a postura do coordenador pedagógico



Conforme Aquino (1996), organizador do livro “indisciplina na escola alternativas teóricas e práticas” reúne profissionais (psicólogos, psicanalistas, sociólogos, filósofos e pedagogos) uma equipe multidisciplinar em torno da urgente questão no espaço escolar sob diferentes ângulos.

Para o autor, a indisciplina escolar é o maior problema enfrentado pela escola brasileira na atualidade. Sabemos que o tema é de domínio público, já não se limita ao espaço escolar. Inclusive, são levantadas as possíveis causas, refletidas em resultados estatísticos que apontam para o acesso a escola tem sido crescente e positivo, porém o índice de evasão e reprovação ainda é significativo, o que os estudiosos chamam de “Fracasso continuo” e “aluno problema”;

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução, nos mostra que no art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a educação deve proporcionar aos alunos “a formação comum indispensável para o exercício pleno da cidadania e fornece-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Para tanto, propõe o pleno desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

Sendo assim, a indisciplina e o baixo aproveitamento dos alunos é um verdadeiro desafio para os profissionais de educação e particularmente, para o coordenador pedagógico. Contrariando o objetivo maior que é o acesso a educação de qualidade. Segundo Taille (1996, p.22)

A indisciplina em sala de aula não se deve essencialmente as falhas psicopedagógicas, pois está em jogo o lugar que a escola ocupa hoje na sociedade o lugar que a criança e o jovem ocupam o lugar que a moral ocupa.

Diante do exposto, compartilhamos da compreensão do psicólogo que confirma a importância da Sociedade neste processo educativo, por isso dizemos que a indisciplina não é apenas em sala de aula.

Portanto, a indisciplina envolve os aspectos pedagógicos , administrativos e sociais. Pensemos na tríade Escola-Família-Sociedade como segmentos importantes no processo ensino aprendizagem.

A Sociedade Contemporânea Globalizada em constante mudança exige da escola um novo ritmo, o aluno é sujeito de inúmeras informações, tecnologias (jogos, internet, filmes etc.) que promovem a competição e o individualismo.

Para Sawaia (2002), “família continua sendo a mediação entre o individuo e a sociedade”. De fato, a família encontra-se fragmentada em falta com seu papel de orientar, acompanhar e propor limites aos filhos. Voltados à sobrevivência os pais acabam por transferir sua responsabilidade para a escola.

Nesse sentido, o diálogo como ponto de partida de muitos estudiosos que não se limita a diagnosticar o problema mais assinalam o enfrentamento desta realidade. No tocante, a Indisciplina nos interessa as causas e fortalecidos pelas alternativas e possibilidades sócio educativas buscarmos subsídios para “ação-transformadora”.

Organização do espaço escolar

De fato, houve um acréscimo em quantidade desprovido de políticas públicas que favoreçam a qualidade no espaço escolar.

É notável as demandas da comunidade escolar por uma equipe multidisciplinar (psicólogos, assistentes sociais etc.) pois sabemos do desafio crescente da inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino regular.Como também nos encaminhamentos para os



alunos com dificuldades de aprendizagem como exemplo: TDAH - Transtorno de Déficit de atenção- Hiperatividade.

Conforme Smith (2001 p.41) :

(...) para haver certeza de um diagnóstico de TDAH é necessária uma avaliação completa. As pesquisas indicam que essas crianças precisam de um tempo e orientação extra (...) o apoio e informação aos pais é ingrediente crucial para ajudar a criança.

O referido exemplo foi utilizado na intenção de destacar os desafios que o educador pode encontrar em sala de aula. Além de turmas numerosas, de condições de trabalho adversas. É compreensível o sentimento de impotência que impregna professores diante de desafios para os quais eles não foram preparados, sua formação inicial não dá conta.

De maneira particular os educadores do ensino fundamental (6º ao 9º ano) que lecionam disciplinas como : Português e Matemática essas são um verdadeiro termômetro das dificuldades de aprendizagem.

No caso da Deficiência de Processamento da Linguagem que apresenta atrasos significativos para aprender a ler, não comprehende ou recorda instruções. E consequentemente as dificuldades de aprendizagem se estendem as demais disciplinas inclusive a matemática.

Para Smith (2001 p.53):

Crianças com deficiências de processamento da linguagem não conseguem aprender a ler e a escrever pelos métodos convencionais, para dominarem tais habilidades, elas precisam de materiais especiais e de professores experientes no trabalho com problemas de linguagem. O progresso na leitura pode ser lento.

Diante do exposto, percebe-se a complexidade da prática educativa e as cobranças por uma educação de qualidade acompanhada por avaliações como o Índice de desenvolvimento da Educação Básica – IDEB que desde 2005 mede a aprendizagem dos alunos do Ensino fundamental e Médio. Esse indicador reúne as notas da Prova Brasil e as taxas de aprovação dos estudantes. Atualmente, a escola pesquisada apresenta 3,2 e alto índice de reprovação no 6ºano. Dados que preocupam professores e gestores.

Curiosamente, são esses alunos repetentes que são tidos como os mais indisciplinados da escola. Por esse motivo nossa pesquisa teve inicio ouvindo alunos e professores sobre as principais causas da indisciplina.

As autoras Alarcão (2001) e Candau (2000), sinalizam alternativas concretas para renovar a instituição escola e aproxima-la das demandas da sociedade contemporânea. Visto que não é possível aceitar passivamente o sofrível desempenho da educação sem que ocorra uma tomada de decisão comprometida em buscar parcerias para o enfrentamento da crise que se passa no espaço escolar.

Alarcão (2001, p.12) afirma que: “não é possível desvincular currículo e pedagogia de políticas e administração. Por isso, para mudar a escola é preciso mudar sua organização e o modo como ela é pensada e gerida.”

Para Candau (2000, p.14)

A escola é chamada a ser, nos próximos anos, mais do que um lócus de apropriação do conhecimento socialmente relevante. O científico, social, escolar e linguagens, (..) a pluralidade de espaços, tempos e linguagens deve ser não somente reconhecida como promovida. Sendo assim, a prática pedagógica sinaliza a articulação de seus atores para “reinventar a escola”.



Rego (1996) analisa a indisciplina e o processo educativo na perspectiva vygotskiana. Um aluno indisciplinado é entendido como aquele que não tem limites, que não respeita a opinião e sentimentos alheios, que apresenta dificuldade em entender o ponto de vista do outro e por isso não consegue compartilhar, dialogar e conviver de modo cooperativo com seus pares.

A autora comprehende que os comportamentos disciplinados são aprendidos, e nisso a família e a escola tem grande influência. Verificamos a importância da parceria entre família e escola para o fortalecimento das relações e o enfrentamento de tais dificuldades.

Relações interpessoais

Nessa perspectiva dialógica reconhecemos a comunicação enquanto competência interpessoal importante no processo educativo lembrando a cada segmento (Família, Sociedade e Escola) o seu papel do âmbito individual para o coletivo.

Segundo Tavares (2001 p.47):

(...) alguém flexível, reflexivo, aberto, criativo, livre, inteligente, emocional, autêntico, empático, disponível, comunicativo, resiliente, capaz de resistir às mais variadas situações, mais ou menos complicadas e difíceis , sem quebrar, sem perder o equilíbrio.

A indisciplina é uma questão complexa, multidisciplinar e exige a participação de profissionais como: Assistentes sociais, Psicólogos, Sociólogos etc. Sendo assim, a escola pode convidar estes profissionais a comparecerem a escola e ministrarem palestras, oficinas etc. Inclusive, ampliar a formação cidadã, permitindo que as necessidades da comunidade sejam encaminhadas ao órgão responsável.

Conforme Tavares (2001 p.48):

Uma organização reflexiva, flexível e resiliente é uma organização inteligente, na qual todas as pessoas são livres, responsáveis e funcionam em uma relação de confiança, de empatia, de solidariedade, em que o sucesso nos processos e nos resultados não é alheio a ninguém, e sim partilhado por todos.

Cada atividade correspondente ao público alvo e assim construirmos parcerias para o enfrentamento das dificuldades do cotidiano escolar. Sabemos que situações de indisciplina permeiam a falta de hábito, de convivência social, de limites, de valores e principalmente, do respeito.

Por isso, o papel bem definido da família e da escola no desenvolvimento sócio-afetivo das crianças e dos jovens.

Dessa maneira, família e escola devem atuar juntas no processo educativo. Procura-se resgatar os valores éticos e morais que são à base da formação humana na consciência de si e do outro.

Para Proença e Rosa (2003.):

Acontece uma falta de integração entre as séries iniciais ,principalmente a 4^a série,isto é, 5º ano e o fundamental II . Desde a formação dos professores distinta, a relação impessoal entre professor –aluno.(...) Os professores permanecem tão pouco tempo em sala que embora tenham as mesmas turmas,sequer conhecem os seus alunos. Além disso, raramente procuram investigar o que seus alunos aprenderam ou estão aprendendo com outros professores. A interdisciplinaridade só é trazida pelos alunos, às vezes, e são silenciados pelo professor que argumenta que eles estão “desviando o assunto” .



Essa fragmentação ressalta a dificuldade de compreender as necessidades dos alunos do 6º ano que passa pelas transições de ter apenas um professor nos anos iniciais e agora se espera que ele:

...passe a fazer tudo sozinho; deve ser responsável, maduro e independente. Deixou de ser criança, (...) O número de matérias aumenta também os outros materiais, que por si só geraria desorganização, além de não contar mais com a supervisão direta do professor, o aluno acaba perdendo também a ajuda dos pais. (Proença e Rosa, 2003 p.219)

Diante do exposto, percebemos a necessidade de uma organização pedagógica para dialogar, refletir e intervir e promover uma melhor adaptação dos alunos e professores no ensino fundamental II.

Por isso, a importância da fundamentação teórico-metodológica deve ser alicerço do profissional reflexivo. Pois no cotidiano o campo empírico apresenta grandes inquietações, dúvidas. O referencial teórico orienta as adaptações, leituras diversificadas com temas como: Currículo, planejamento, metodologia entre outras.

Pois a fragmentação das disciplinas tem sido um agravante na articulação do conhecimento, que repercute na avaliação. Por isso, a necessidade da formação continuada em serviço, tentar promover o debate sobre essas e outras questões que contribuem para a indisciplina.

Por isso, o Projeto de trabalho é uma modalidade de articulação dos conhecimentos escolares, com significativas vantagens, como a produção de atividades novas, organiza e valoriza o conhecimento escolar, permite a interdisciplinaridade, a cooperação e o letramento. Por conseguinte, uma aprendizagem significativa.

A intervenção do coordenador pedagógico

O trabalho do Coordenador pedagógico compreende a formação de indivíduos mais humanos, na busca de uma educação de qualidade e de compromisso.

Para tanto, sua atuação acontece no cotidiano escolar, nas múltiplas dimensões das relações interpessoais e na articulação da comunidade com a escola. Nesse contexto, O Coordenador pedagógico é um organizador do trabalho pedagógico escolar, sua atuação abrange também a articulação entre o trabalho docente e a aprendizagem dos alunos: estímulos à participação ativa dos professores no trabalho coletivo; construção de espaços e tempos de formação continuada na própria escola, e propor parcerias com a comunidade em vários projetos desenvolvidos na escola (LIBÂNEO, 2001)..

A partir das leituras e reflexões percebemos a importância do saber conhecer, saber fazer e saber conviver. Logo, se fortalecer para enfrentar os desafios do cotidiano. Nesse sentido, reconhecemos a necessidade da mediação, aprofundamento.

Reconhecemos a contribuição da motivação como fator relevante para o desempenho da atividade docente. Inclusive, ressaltamos as condições de trabalho desfavoráveis dos profissionais da escola estudada.

Na rede municipal de Parnamirim não há eleição para diretores os mesmos são indicados por vereadores, o que provoca conflitos políticos partidários no âmbito escolar. A ausência de concurso público para professores efetivos é um agravante no cenário da educação. Pois a alta rotatividade de profissionais impede a continuidade de um trabalho pedagógico que é processual.

Para Aquino(1996 p.53):

O objetivo da educação escolar torna-se, assim, mais uma disposição para a (re) construção dos campos epistêmicos das diferentes disciplinas (...) É preciso, pois



reinventar continuamente os conteúdos, as metodologias, a relação. E isto também é conhecimento!

Portanto, o mais prudente é considerar, múltiplas causas, externas e internas a escola. E inclusive, a história familiar, a personalidade do aluno, a baixa estima, o autoritarismo do professor, aulas com conteúdos desinteressantes, valores anti-sociais que permeiam as relações em sala de aula.

Desse modo, constatamos entre outros indicadores a necessidade do planejamento participativo, da metodologia, e da própria auto-avaliação.

Planejar é indispensável à prática do educador. É um convite a “ressurreição” isto é, a re-significação do Planejamento. Por isso, deve priorizar o sujeito, acreditar na transformação, buscar o equilíbrio entre as folhas “amarelas” e a “ditadura da novidade”. Por conseguinte, valorizar as experiências positivas e inserir novas possibilidades, mais tudo isso com bom senso. Reconhecemos a indisciplina envolvendo os aspectos pedagógicos, administrativos e sociais.

Ações e estratégias

Diante da necessidade de contribuir na elaboração de um projeto pedagógico que permita resultados reais e encaminhar uma visão prospectiva em termos de educação e sociedade. Nessa visão afirma-se um processo no qual a gestão na escola aconteça também, indispensavelmente, com a participação das famílias, do aluno e com o reconhecimento de sua cultura e de seu contexto – Ensino fundamental II(6º ao 9º ano). Dentre as ações a seguir:

- Professor orientador: cada professor ficará responsável por uma sala de aula, enquanto observador das particularidades e dificuldades dos alunos em seu desenvolvimento integral; registrar todas as observações dos colegas de outras disciplinas e posteriormente resultar em um relatório completo. Desde as dificuldades de aprendizagem, críticas, sugestões dos alunos, conflitos.
- Contrato didático: regras de convivência construídas coletivamente.
- Reunião com os familiares: apresentar as famílias a proposta da escola, informações administrativas, Palestras (assistente social, psicólogo) a programação para o bimestre.
- Essas ações iniciais buscam fortalecer a parceria família-escola através de oficinas pedagógicas (conselho tutelar, bolsa família, programa saúde da família, etc.). De maneira que as festividades na escola possam ser momentos oportunos para construções coletivas, recreação, convivência, acolhimento.

Considerações

De fato, a indisciplina é um desafio pedagógico e moral da atualidade que vem comprometendo a busca por uma educação de qualidade. Através dessa pesquisa verificamos a necessidade do compromisso coletivo em busca de parcerias e alternativas práticas.

Do que já foi dito, ficou claro que a questão é ampla e exige do segmento administrativo ampliação no quadro de pessoal (concurso público), a presença de profissionais como: Assistentes sociais, Psicólogos, entre outros. A comunidade é pouco assistida pelo poder público e assim a escola tornou-se o referencial para a população.

Percebe-se uma maior valorização do espaço escolar pela manutenção da estrutura física, agora sem pichações. Como também um sentimento de pertencimento. A escola é de todos, contudo cresce a responsabilidade em mantê-la funcionando bem, inclusive as relações interpessoais e o cumprimento das regras construídas coletivamente. Portanto, manter a



disciplina escolar é tarefa de todos, inclusive, o processo ensino aprendizagem a serviço da qualidade.

Referências

ALARÇAO,Isabel.org.) **Escola reflexiva e nova racionalidade**.Porto Alegre:Artmed,2001.

AQUINO, J. G. **Indisciplina na escola : Alternativa teórica e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

ARAUJO,Ulisses F. Disciplina, indisciplina e a complexidade do cotidiano escolar. In: OLIVEIRA,M.k; SOUZA,Denise T.R; REGO,Teresa Cristina.**Psicologia,Educação e as temáticas da vida cotidiana**. São Paulo: Moderna.

BRASIL.Ministério da Educação .**Parâmetros Curriculares Nacionais**: Temas transversais. Brasília, MEC.SEF, 1998.

CANDAU, Vera Maria.Construir ecossistemas educativos: reinventar a escola.In:_____(org.) **Reinventar a escola**. Petrópolis:Vozes, 2000.

DELORS, Jacques.**Educação:um tesouro a descobrir**.Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.Lisboa.Edições Asa,1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de janeiro: Paz e terra, 1979.

_____.**Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**, São Paulo: Paz e terra, 1996

GEGLIO, Paulo César. O Papel do Coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In:PLACCO,Vera Maria N.de Souza;ALMEIDA,Laurinda R.de.**O Coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo:Loyola,2003.

HERNANDEZ, Fernando.VENTURA,M. **A Organização do Currículo por projetos de Trabalho**.Porto Alegre:Artmed,1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 4.ed.Goiânia:alternativa,2001.

MOSCOVICI.Fela.**Desenvolvimento interpessoal**.Rio de Janeiro:José Olimpio,1999.

PROENÇA,E.L.;ROSA, R.Daniela.A passagem da 4^a para a 5^aserie: ruptura no sistema educativo e possibilidades de intervenção.In:**Psicologia e educação:multiversos sentidos,olhares e experiências** .Porto Alegre:Editora da



O LÚDICO: UMA FORMA DE EDUCAR NA CRECHE TIA ALICE

Sineide Fernandes RÉGIS

Maria Ghisleny de Paiva BRASIL

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

1. A atividade Lúdica

O lúdico apresenta valores para todas as fases da vida humana. A criança se prepara para a vida, assimilando a cultura do meio em que vive, a ela se integramos e com ela convivemos como ser social por intermédio da atividade lúdica. Para Brougere (1995, p. 56), “A brincadeira é, entre outras coisas, é um meio da criança viver a cultura que a cerca, tal como ela é verdadeiramente, e não como ela deveria ser.”

A brincadeira, além de proporcionar prazer e diversão, pode representar um desafio e provocar o pensamento reflexivo da criança, o brincar é uma atividade natural, espontânea e necessária. Através das atividades lúdicas, podemos perceber que a criança constrói seu próprio mundo, explorando sua criatividade, melhorando sua conduta no processo de ensino-aprendizagem e sua auto-estima. Na sala de aula pesquisada, a professora busca mostrar que brincar é uma parte essencial do desenvolvimento da aula, as crianças brincam se diverte, com os jogos, com os contos e com a maravilhosa animação da professora, não podíamos esquecer da presença dos jogos cantados, onde a participação das crianças contagia aos que estão de fora, nos fazendo recordar da nossa própria infância.

Nesse sentido questionamos uma professora da pré-escola, lhe perguntado qual a importância do lúdico na escola de educação infantil, e ela nos discorre:

É indispensável que as escolas de educação infantil priorizem atividades lúdicas já que estas favorecem a aquisição de conhecimentos e aprendizagens essenciais ao desenvolvimento infantil, além disso, brincar é uns dos direitos fundamentais das crianças e a escola deve fazer valer esse direito

É notório que o brincar em situações educacionais proporciona não só um meio real de aprendizagem, como permite também que adultos perceptivos e competentes aprendam sobre as crianças e suas necessidades, e assim possa dar prazer à criança na hora de aprender.

Durante a observação, percebe-se o quanto é importante o vínculo afetivo entre o professor/aluno, o momento da aula fica agradável onde todos participam de forma atenciosa, o professor sente-se como facilitador de uma aprendizagem mais qualitativa e com bons resultados.

2. A importância do Lúdico na aprendizagem.

O lúdico pode ser trabalhado em todas as atividades da sala de aula, pois é uma maneira de aprender/ensinar que desperta prazer e dessa forma, a aprendizagem se realiza. No entanto, o verdadeiro sentido da educação lúdica só estará garantido se o professor estiver preparado para realizá-lo, tendo conhecimento sobre os fundamentos da mesma. Segundo Brougere, (1998) A cultura lúdica não se encontra fechada em si mesma, ao contrário abre-se para o mundo social e cultural que lhe fornece suportes simbólicos e significados que renovam sua existência. Longe de ser um bloco monolítico, a cultura lúdica é composta por práticas sociais e significados vivos, em constante processo de diversificação e mudança.



No decorrer da entrevista perguntamos a professora, qual o papel da brincadeira no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, e ela nos diz:

A brincadeira é uma das atividades fundamentais ao desenvolvimento Infantil. Por meio dela, a criança desenvolve suas capacidades sócio-afetivas, cognitivas e físico-motoras; Através da brincadeira a criança aprende sobre si mesmo e sobre o outro. Amplia suas concepções sobre as coisas do mundo, Internalizam e elaboram emoções e sentimentos, desenvolvem capacidades Importantes como atenção, concentração, memória, imaginação e imitação". Segundo Edda Bontempo, "brincar é o mais completo dos processos educativos, pois influencia o intelecto, a parte emocional e o corpo da criança.

Para Vygotsky (1984), as crianças pequenas experimentam desejos impossíveis de serem realizados imediatamente e para resolver essa tensão, a criança envolve-se num mundo imaginário onde os desejos não-realizáveis podem ser realizados. O brincar da criança seria então, a imaginação em ação. Do ponto de vista do desenvolvimento da criança, o jogo traz vantagens sociais, cognitivas e afetivas.

A brincadeira permite a criança, imaginar e representar a realidade e as experiências por ela adquiridas. O Referencial Curricular Nacional para a educação infantil (BRASIL, 1998), que serve como guia para as creches e escolas de educação infantil, apresentado objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, contempla a importância da ludicidade para a construção dos conhecimentos.

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuem anteriormente em conceitos gerais com os quais brincam. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros, etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas encontram-se ainda fragmentos. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações" (BRASIL, 1998, p.27).

A escola, ao valorizar as atividades lúdicas, ajuda a criança a formar um bom conceito de mundo, em que a afetividade é acolhida, a sociabilidade vivenciada, a criatividade estimulada e os direitos da criança respeitados.

Independentemente de época e classe social, os jogos e brinquedos fazem parte da vida da criança, pois elas vivem em um mundo de fantasia de encantamento, de alegria, de sonhos onde a realidade e o faz-de-conta se confundem apesar de histórias de antigas civilizações mostrarem o contrário, fazendo o brincar se transformar em pecado.

Em relevância a esse contexto, constata-se que na observação realizada, o brinquedo aparece como um produto cultural, para isso a professora da pré-escola nos diz:

O brinquedo, as brincadeiras são objetos culturais, pois fazem parte do patrimônio e da história de um povo, traduzindo seus valores, costumes, pensamentos e conhecimentos.

Neste contexto, a cultura lúdica é diversificada com gênero, classes sociais, regiões e nações. Em casa ou na escola, a criança extraí várias maneiras de brincar. Segundo ALMEIDA



(1995, p. 11), “A educação lúdica é uma ação inerente na criança e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento coletivo”.

É de suma importância a utilização das brincadeiras e dos jogos no processo pedagógico, pois os conteúdos podem ser trabalhados por intermédio de atividades lúdicas contribuindo, dessa forma, para o crescimento global da criança.

Sabemos que a criança brinca porque gosta de brincar e quando isso não acontece, alguma coisa pode não estar bem com ela. De modo geral, a criança traz consigo a inquietude da descoberta, da curiosidade e do querer aprender as coisas. No jardim Escola Creche Tia Alice, as crianças têm acesso a brinquedoteca, onde encontramos vários tipos de brinquedos construtivos, com isso, acredita-se que o bom brinquedo deve ser aquele que a criança interage e que desperta sua imaginação. Uma boneca de pano, construída quem sabe por ela mesma, pode ser mais interessante do que uma boneca eletrônica, diante da qual ela se torna um mero espectador. Na brinquedoteca, todos os tipos de brinquedos foram encontrados, jogos, bonecas, bolas, carrinhos, fazendinhas e brinquedos de materiais reciclados.

Brinquedo não é só um agrado, um presente; é um instrumento em crianças sadias. É preciso respeitar o tempo de a criança ser criança. A família tem que garantir condições para que seus filhos brinquem. Para isso Vygotsky nos diz:

[...] O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que na realidade [...]. O brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudança das necessidades e da consciência. A ação da esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivação, tudo parece no brinquedo, que se constitui, assim, o mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se essencialmente, através do brinquedo. Somente nesse sentido pode ser considerada uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança. (VYGOTSKY. 1984, p. 117).

3. O professor frente ao lúdico

Educar não se limita a repassar informações ou mostrar apenas um caminho. É ajudar a criança a tomar consciência de se mesma, dos outros e da sociedade. É oferecer várias ferramentas para que ela possa escolher, entre muitos caminhos, aquele que for compatível com seus valores, com sua visão de mundo e com circunstâncias adversas que cada um encontrará.

No processo da educação infantil, o papel do professor é primordial, pois é ele quem cria espaços, oferece os materiais e participa das brincadeiras. Na observação foi percebida a presença muito forte de um vínculo entre professor/aluno, demonstração de carinho e atenção, obtendo a confiança da criança nas brincadeiras, a professora aparece como mediadora, possibilitando assim, a aprendizagem de maneira mais criativa e social possível. Muitas brincadeiras surgem no decorrer da aula, sempre com o objetivo de proporcionar aprendizagem, o faz-de-conta, aparece como meio de fazer com que a criança desperte a magia e o encanto que sua mente é capaz.

A brincadeira livre surge em poucos momentos, oportunizando a descontração das crianças. O jogo se apresenta como um recurso indispensável para o aprimoramento do intelecto das crianças. Segundo PIAGET, o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico. Ela precisa brincar para crescer, se desenvolver e o jogo como forma de equilibração com o mundo.

Vale salientar, a grande importância da presença dos brinquedos cantados, na recreação, sendo uma legítima e natural expressão de uma criança feliz. Contudo, ciente da importância do



brincar para a criança, cabe ao professor oferecer inúmeras oportunidades de facilitar o direcionamento que a criança vai utilizar na brincadeira, para que a mesma sinta prazer na aprendizagem. De acordo com ROSAMILHA (1979, p. 77),

A criança é, antes de tudo, um ser feito para brincar. O jogo, é um artifício que a natureza encontrou para levar a criança a empregar uma atividade útil ao seu desenvolvimento físico e mental. Usemos um pouco mais esse artifício, coloquemos o ensino mais ao nível da criança, fazendo de seus instintos naturais, aliados e não inimigos.

Nesse entendimento, foi observado que a participação do professor nas brincadeiras eleva o nível de interesse. Ao mesmo tempo, a criança sente-se prestigiada e desafiada, descobrindo e vivendo experiências que tornam a brincadeira o recurso mais estimulante e rico em aprendizagem. É muito importante aprender com alegria, com vontade. Enfatiza SNEYDERS (1996, p. 36), que: “Educar é ir em direção à alegria”.

O papel do professor ao se conscientizar das vantagens do lúdico, adequará a determinadas situações de ensino, utilizando-as de acordo com suas necessidades. Uma aula inspirada no lúdico, não é necessariamente aquela que ensina conteúdos com jogos, mas aquela em que as características do brincar estão presentes, influindo no modo de ensinar do professor, na seleção dos conteúdos, no papel do aluno. Quando perguntado a professora o que significava brincar, ela argumenta:

Brincar é uma atividade mágica e maravilhosa, é viver momentos de pura liberdade, alegria, descontração, livres de preocupações. Quando brincamos somos transportados do mundo real para o mundo dos sonhos, da fantasia onde representamos papéis diversos e utilizamos os brinquedos e objetos conforme a nossa imaginação.

Constata-se que o professor interessado em promover mudanças, estará em busca de ações educativas eficazes. Utilizando o lúdico o aprendizado se dará em um ambiente mais agradável, pontuando pela coragem de professores que não tem medo de sonhar. A professora da Pré-escola, teceu comentários sobre como desenvolve a sua “Prática pedagógica brincando”, dizendo que sempre oferece às crianças espaços diversificados e brinquedos variados, estimulando sua criatividade, descobertas e aprendizagens e uma convivência alegre e descontraída.

A escola contribui proporcionando espaços adequados para que ocorra a brincadeira de forma que garanta a atenção das crianças, a mesma dispõe de um parquinho de diversão, onde todas as crianças se socializam com as demais. Nesse momento trabalha-se a convivência social, e o desenvolvimento humano de cada criança. É muito importante aprender com alegria, enquanto se divertem, as crianças se conhecem, aprendem e descobrem o mundo.

Considerações Finais

No decorrer deste artigo, procuramos nos remeter a reflexões sobre a importância do lúdico na educação infantil, tendo sido possível perceber que a ludicidade é de fundamental importância para o desenvolvimento global da criança, pois, para ela, brincar é viver.

A sala de aula pesquisada nos proporcionou uma ótima imagem do brincar no fazer pedagógico, nos fez lembrar que o lúdico precisa estar constantemente nas reflexões dos educadores, pois só vem contribuir para a formação de uma aprendizagem melhor. O professor deve reconhecer um pouco da criança que já foi e que, de certa forma, ainda existe em si. Dessa forma, o educador conseguirá redescobrir e reconstruir em si mesmo o gosto pelo fazer lúdico, buscando em sua bagagem, contribuição para uma aprendizagem, prazerosa e significativa.



A observação permitiu compreender que a brincadeira é significativa para a criança poder conhecer, compreender e construir seus conhecimentos. A professora da pré-escola trabalha em função da educação para todos, com igualdade e respeito, tendo a consciência de que ao brincar a criança não aprende só conteúdos escolares; elas aprendem algo sobre a vida, ajudando a encontrar sentido para ela. Para tanto, é necessário que a escola continue buscando valorizar a seriedade da brincadeira em prol do conhecimento, usando da ludicidade e do prazer de estudar, sem, contudo reduzir a aprendizagem ao que é apenas prazeroso em si mesmo, mas situar o contexto lúdico como componente indispensável no ensino – aprendizagem infantil nas dimensões humana, afetiva, psíquicas e cognitivas.

Referências:

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: Técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, 1998: V. 2.
- BROUGERE, G. Brinquedo e Cultura. São Paulo: Cortez, 1995.
- FONTANA, Roseli. Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo. Átila: 2002.
- SNEYDERS, Georges. Alunos felizes. São Paulo: Paz e terra, 1996.
- ROSAMILHA, Nelson. Psicologia do jogo e a aprendizagem infantil. São Paulo: Pioneira, 1979.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1996.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO RAMAL DA COOPERATIVA DO ASSENTAMENTO TARUMÃ MIRIM

Socorro dos Santos de MELO

Programa de Apoio à Iniciação Científica da Escola Normal Superior FAPEAM

Lucinete Gadelha da COSTA

Bolsista da FAPEAM

Universidade do Estado do Amazonas, (UEA)

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Introdução

A referida pesquisa é de relevância para escola, alunos e professores da Educação Infantil, pois visam conhecer o real problema quais são os fatores que dificultam na formação de professores para a Educação Infantil no assentamento Tarumã-Mirim. Sabemos que a fase infantil é muito importante na vida o que nos leva a pensar que é indispensável que o profissional da Educação Infantil tenha uma formação de qualidade para poder exercer a sua prática.



Fonte: José Ricardo

A pesquisa tem como foco principal compreender as dificuldades na formação de professores da Educação Infantil que atuam em escolas localizadas em áreas de assentamentos. Para fundamentar o presente estudo temos como autores Pimenta (2002 e 2007), o RCNEI (1998), Caldart (2004) dentre outros que contribuíram no decorrer do processo de construção desta pesquisa.

2.1. Concepção da Formação de Professores

A formação de professores possui uma infinidade de implicações acerca dos significados que vão desde a formação acadêmica até a formação continua, pois é onde o professor em formação irá buscar mais conhecimento a acerca de sua profissão que sofre altos e baixos expressas na desvalorização dos salários e principalmente da falta de compromisso dos governantes com a educação do nosso país.

Este processo de formação do professor implica em muitos outros significados como a valorização do trabalho do professor pela a nossa sociedade, Pimenta afirmar que:

falar de formação significa falar também da importância do trabalho do professor, do que é ser professor profissional, mas significa também,



ressignificarmos qual o sentido e o significado de sermos professores. (2007, p.45).

A formação de professores vista num processo de autoformação como ressalta Pimenta (2002) pode contribuir para que os professores reelaborem os saberes advindos da formação inicial em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares, salienta também Gadotti (2006), que o professor é o mediador do conhecimento e o aluno é o sujeito da sua própria formação.

Como sabemos o professor não possui uma formação pronta e acabada como professor que deve ser, para poder então desenvolver sua prática pedagógica tendo a curiosidade de aprender novas coisas buscando aperfeiçoamento de seus conhecimentos com a realidade encontrada, porém ser professor não é um trabalho qualquer, mas sim uma tarefa árdua, onde se tem como objetivo a ação de formar cidadãos críticos no processo de construção histórico social e político.

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma *política* de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como *contínua* dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação.[...] na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores.(PIMENTA, 2002, p.31).

É importante ressaltar a política de valorização profissional porque existe um grande descaso na formação de profissionais da educação. E com a tendência reflexiva, busca-se a valorizar também as instituições escolares, os alunos crianças e jovens, através dessa valorização da ênfase na formação continuada do professor que busca mais conhecimento em sua formação.

Para dar conta de nosso trabalho pedagógico como professores precisarmos de formação e isso só foi possível através da Constituição de 1988 e logo depois com a LDB (lei 9.394/96) que tem como lei a formação de professores, onde diz que o professor tem que possuir nível superior, porém muita coisa precisar melhorar a cerca da formação de professores, conforme o Art.2 da lei n 9,394, de 20 de dezembro de 1996 que;

A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

A formação do profissional da educação deve complementar tanto o lado pessoal e o profissional através dos saberes e das experiências, pois somente através da formação continuada é que poderemos fazer da nossa prática um espaço de reflexões críticas acerca do nosso fazer pedagógico.

Também Ghedin (2007), destaca que o professor em formação precisa ser um profissional sempre em busca de construir seu conhecimento para de fato ser capaz de mediar essa construção entre os seus educandos “[...] para um professor competente, não basta dominar bem os conceitos de sua área é preciso pensar criticamente no valor desses conceitos”. (2007, p.34).

O professor não precisar só ser competente, mas critico saber dominar os assuntos, ser criativo, porém não basta só ser criativo deve acima de tudo praticar essa criatividade na sala de aula com os alunos, estimulando-os a criarem e ter o pensamento de mudar o seu processo de construção de conhecimento.



Dessa forma, precisamos pensar uma formação de qualidade e continua que seja voltada realmente para a realidade do campo e educação infantil e outras modalidades de ensino na área da educação, pois só conhecendo seu contexto de ação é que os professores poderão fortalecer o compromisso com a educação e neste caso específico com a educação infantil nas áreas de assentamento, mas para isso precisamos entender melhor este nível de ensino.

2.2. Um olhar sobre a Educação Infantil

Ao falar de Educação Infantil vem logo em nossas mente a educação de crianças que é uma noção historicamente construída e consequentemente vem mudando ao longo dos tempos, onde boa parte das crianças brasileira enfrenta um cotidiano bastante adverso que as conduz desde muito cedo às precárias condições de vida como: o trabalho infantil, abuso e exploração por parte de adultos.

De acordo com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) a educação infantil é um direito, porém não é tida como obrigatória, expressando desta forma uma contradição.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), a educação infantil é apresentada em duas etapas: creche (berçário, maternal I, maternal II), para crianças de zero a três anos e a pré-escola (1º período, 2º período, 3º período). Tem-se como seguintes objetivos gerais para a Educação Infantil;

Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;

Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;

Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;

Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva. (p. 63)

Sabemos que muitos dos profissionais que trabalham com crianças de zero a seis anos não possuem o conhecimento dos Referencias Curriculares Nacionais para a Educação Infantil instrumento importante no desenvolvimento de sua prática pedagógica tendo como base os objetivos a serem alcançados e passando, a saber, como lidar com diferentes situações em sala de aula, ou seja, no contexto escolar do campo.

Segundo Mubarac (2007) é importante lembrarmos que a educação infantil não deve ser vista apenas a uma etapa preparatória para o processo de alfabetização, mas especialmente, ao que diz respeito ao pensar, agir e sentir de cada criança em que o profissional da educação infantil deve trabalhar desenvolvendo os aspectos afetivo, social, cognitivo e perceptivo motor.

Na educação infantil o processo de avaliação do professor pode ser feito através de observações, registro de atividades e principalmente a participação, ficando a critério do professor como será feito o registro do processo de avaliação do aluno.

É como ressalta Mubarac;

[...] a Educação Infantil é uma etapa imprescindível para a criança e por isso, seus pressupostos não podem ser vinculados a uma perspectiva de reprovação.



Isso por um lado acarretou alguns problemas conceituais acerca das funções da Educação Infantil, que em muito foi considerada um mero passa tempo e não uma etapa do processo ensino-aprendizagem. (2007, p.260).

A educação infantil por muito tempo foi vista como se fosse apenas passa tempo e que não possuísse valor nenhum no processo de construção da criança, que é só chegar à sala de aula dar uma folha de papel em branco e pedir para os alunos fazerem desenhos, visão esta que vem sendo superada, considerando que o profissional que atua neste nível de ensino tem que saber trabalhar com essa faixa etária, e neste processo o planejamento é um instrumento importante.

Verificamos que do profissional que trabalha com a educação infantil é cobrado um perfil polivalente significa que tem de trabalhar com conteúdos de natureza diversa, com o conhecimento específico das diversas áreas como: linguagem, matemática, ciências naturais, ciências sociais, a arte contemplando a música e movimento e que deva possuir uma formação ampla que esteja em constante reflexão sobre a prática desenvolvida e que procure estar em constante diálogo com as famílias dos alunos.

A escola costuma ser um dos primeiros lugares em que a criança experimenta de modo sistemático, relações sociais mais amplas das que vive em família, e de uma intencionalidade política e pedagógica nessa dimensão pode depender muitos dos traços de seu caráter, muitos dos valores que assuma em sua vida. Mesmo as crianças que cedo, têm uma experiência social muito densa, que e a de participar com suas famílias de movimentos sociais, como e o caso das crianças sem-terra, por exemplo, que na escola costumam encontrar o espaço para trabalhar reflexiva e emocionalmente as relações sociais vividas na luta pela terra, e então incorpora-las como traços culturais em sua vida.(Caldart, 2004).

A escola é um espaço rico em que as crianças passam a usufruir em benefício do seu desenvolvimento de aprendizagem, pois já trazem do convívio com a família conhecimentos e com a mediação da escola passa amadurecer as idéias, passam a reconstruir seu conhecimento.

1.3. Perspectivas da Formação de Professores na Educação do Campo

Quando falamos da Educação do Campo temos que falar primeiramente dos movimentos sociais que surgem como uma tomada de posição frente ao agravamento dos problemas sociais no meio rural e a baixa eficiência na estrutura fundiária brasileira. No começo da década de 80 nasce o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), porém só foi formalmente constituído em 1984. O MST tem entre suas finalidades a pressão sobre o poder público por uma reforma agrária. Borges ressalta que o MST surge;

Nos anos 80 surgem as lutas do movimento social, com a participação dos movimentos das mulheres, dos sindicalistas, dos funcionários públicos, das universidades, das associações de bairros, das federações, movimentos dos negros, dos índios e confederações. No campo surge um novo movimento denominado de Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), fundado em 1984, ligado à Comissão Pastoral da Terra, no Rio Grande do Sul. (2007, p. 81).

Assim a Educação do campo tem como perspectiva uma mudança na atual situação que se encontra a realidade social fortalecendo a preocupação com a aprendizagem, em busca da formação humana, pois só através do apreender é que o ser humano se tornará responsável pelos os seus atos e saberá refletir e lidar com as dificuldades vivenciadas no cotidiano que são adversas que só através de uma educação comprometida que construiremos mudanças no cotidiano escolar e na sociedade de maneira mais ampla. Os Movimentos sociais lutam na conquista de políticas públicas como afirma Arroyo:



Quando os movimentos sociais estão pressionando por políticas públicas nos sugerem que como premissa entendamos a rica e contraditória complexidade vivida no campo. Exigem que enxerguemos a positividade humana dessa dinâmica. Esperam-se políticas que afirmem, reconheçam e reforcem os ricos processos de educação, formação, os processos culturais, éticos, identitários inerentes a essa complexidade vivenciada na diversidade dos movimentos do campo.(2004, p.98).

São poucos autores que trabalham a Educação no Campo principalmente quando se refere a formação de professores para este contexto e aqui tomamos como referência Caldart, quando nós diz que nossa tarefa “é exatamente a de educar as pessoas que trabalham no campo, para que se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino”. (2004, p. 28). Que através da educação do campo venha favorecer as pessoas que ali residem que possam buscar um norte em suas vidas que possibilitam a educação tantos para os pais quantos para os filhos.

Que seja uma educação voltada realmente para as pessoas que ali residem, que precisam de educação de acordo com realidade, ou seja, com o contexto que está inserido e que tenha sim ajudar das políticas públicas para pode mudar a visão das pessoas que desconhecem a realidade do campo.

[...] significa assumir uma visão de totalidade dos processos sociais; no campo dos movimentos sociais significa um alargamento das questões da agenda de lutas; no campo da política publica significa pensar a relação entre uma política agrária e política, por exemplo; ou entre política agrícola, política de saúde, e política de educação. E na dimensão da reflexão pedagógica significa discutir a arte de educar e os processos de formação humana, a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e historicamente situado. (CALDART 2004, p.23).

Precisamos entender a dimensão de significados sobre a educação do campo, porém tendo clareza campo esta sempre num processo de construção, enfrentado os desafios que nós agricultores sofremos em nosso cotidiano pela falta de compromisso dos governantes, mas o que precisamos discutir mesmo é como poderemos educar as pessoas que ali residem, nos lugares mais distante que muitas vezes possuem difícil acesso para se chegar em uma escola e discutir uma formação do professor voltada para tal realidade.

Portanto a educação é um meio em que o ser humano buscar conseguir a sua auto realização, ou seja, sua formação humana em busca do aprendizado, pois somente através do conhecimento que o ser humano será responsável pelos seus atos, pela escolha de melhores governantes e saber refletir e lidar com as dificuldades do cotidiano e isso só será possível através de uma educação comprometida com os interesses da camadas populares, ou seja, precisamos “aprender a questionar a nossa posição no mundo e como nos reorganizamos herdando as coisas desse próprio mundo” (JESUS, 2004, p.116).

E como ressalta a autora precisamos aprender a questionar, ou seja, cobrar mesmo dos nossos representantes, diante das péssimas condições dos ramais (estradas). Temos que sair da acomodação, pois estamos em pleno século XXI e ainda não sabemos como reivindicar nossos direitos, e a Educação do Campo contribuir na formação de sujeitos críticos da realidade em que vivemos e proporcionando novas perspectivas de vida por meio da educação, como afirma Caldart;

Pensar a educação vinculada a cultura significa construir uma visão de educação em uma perspectiva de longa duração, ou seja, pensando em termos de formação das gerações. E isto tem a ver especialmente com a educação de valores. A Educação do Campo, além de se preocupar com o cultivo da



identidade cultural campesina, precisa recuperar os veios da educação dos grandes valores humanos e sociais: emancipação, justiça, igualdade, liberdade, respeito a diversidade, bem como reconstruir nas novas gerações o valor da utopia e do engajamento pessoal a causas coletivas, humanas. (2004,p. 33-34)

E de uma educação comprometida que nossas comunidades precisam e para isto a educação do campo ajuda por que com sua preocupação em cultivar as identidades culturais valoriza, os camponeses que em sua maioria já estão desacreditados com a educação vigente. Os camponeses em sua maioria estão no campo buscando o resgate de condições dignas de vida e a educação é um instrumento valiosos no entendimento da sua realidade. E como ressalta bem Caldart (2004) que o povo deve ser educado no lugar onde se vive como e o caso das pessoas que moram no campo em que as políticas públicas devem propiciar um ensino de qualidade com escolas de qualidade voltadas para essas pessoas que tem a necessidade de um ensino melhor para si e seus filhos.

O professor que busca atuar nas escolas do campo, que está estudando para atuar nesta área, ainda sofre muitas dificuldades para trabalhar, pois nem sempre conquista este espaço, constitui-se uma tarefa simples, pois sabemos que as secretárias em sua maioria não estão preocupados em que o professor tenha elementos formativos que o ajude a conhecer e vivenciar a realidade das pessoas campesinas, pois os professores que atualmente estão trabalhando nas escolas do campo tem uma formação e consequentemente uma prática voltada para o contexto urbano. Para Costa (2007),

O papel do educador é de fundamental importância para a construção da educação do campo em que esta está profundamente ligada ao processo de construção do desenvolvimento sustentável das comunidades das áreas de assentamento. A formação inicial e continuada desses futuros educadores deve ter presente um processo de valorização da cultura do local. [...]

E esta prática é desenvolvida nas escolas do campo, onde desenvolvi a minha pesquisa, pois no percurso da formação desses professores não houve um curso específico para enfrentar outra realidade. O professor que for atua nas escolas do campo necessita de uma formação específica, pois a realidade das pessoas que residem nos assentamentos requer um conhecimento por parte do professor que permita a estas pessoas sentirem-se parte do processo de construção do conhecimento.

Resultados e discussão

De acordo com a gestora da escola os cursos são oferecidos pelo Centro de Formação do Magistério (CFME), junto com Distrito Educacional da Zona Rural, periodicamente para todos os professores da escola, ressaltando que são “*Direcionados para as modalidades de Educação Infantil e ciclo as quais a escola desenvolve de acordo com sua realidade*”.

Segundo as professoras, existem os cursos de capacitação para os professores, porém estes não condizem com a realidade no qual estão inseridos, pois não adianta quantidade e sim qualidade trazendo elementos para a efetivação de um ensino contextualizados de acordo com a realidade do dos assentamentos para então fortalecer o desenvolvimento da prática pedagógica do campo.

Portanto, podemos verificar através desta pesquisa que a formação do professor não pode reduzir-se ao aprendizado das experiências não só através da prática que o futuro professor terá o conhecimento desejado, mas ele necessita da relação teoria/ prática na sua construção cotidiana obtendo nas experiências e nos conhecimentos específicos elementos preciosos para ampliação de seus horizontes. Tem se como perspectiva a necessidade de uma Formação mais ampla para



os profissionais da Educação Infantil onde significa que as diferentes redes de ensino terão de investir no processo capacitação e atualização permanente dos professores da Educação Infantil seja no campo ou na cidade. Uma formação realmente comprometida com perspectivas de uma educação voltada para o seu contexto local no nosso caso um campo num contexto amazônico.

Referências

- ARROYO, Miguel G. Por um Tratamento Público da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). Por uma educação do campo. Brasília, nº 5 DF: Articulação Nacional, 2004.
- BORGES, Heloisa da Silva. Educação do Campo como processo de luta por uma sociedade justa. In: GHEDIN, Evandro e BORGES, Heloisa da Silva (Orgs.). Educação do Campo- A Epistemologia de um horizonte de formação. Manaus: UEA Edições, 2007.p.63 à 109.
- CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). Por uma educação do campo, nº 5. Brasília, DF: Articulação Nacional, 2004.
- COSTA, Lucinete Gadelha. A Educação do Campo numa perspectiva da Educação Popular. In: GHEDIN, Evandro e BORGES, Heloisa da Silva (Orgs.). Educação do Campo- A Epistemologia de um horizonte de formação. Manaus: UEA Edições, 2007
- GADOTTI, Moacir. Escola Cidadã. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 24).
- GHEDIN, Evandro. Demarcando Linhas, percorrendo Caminhos e situando horizontes. In: _____ (org.). Perspectivas em Formação de Professores. Manaus: Editora Valer, 2007. p. 11-37.
- JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo. Questões Paradigmáticas da construção de um projeto político da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). Por uma educação do campo, nº 5. Brasília, DF: Articulação Nacional, 2004.
- PIMENTA, Selma Garrido. Contexto e Perspectiva para a Formação de Professores no Cenário da Atual Política Brasileira.In: GHEDIN, Evandro (org.). Perspectivas em Formação de Professores. Manaus: Editora Valer, 2007. p. 41-51.
- SOUZA, Maria de Fátima Guerra de. A Formação do Professor de Educação Infantil: Dos pressupostos à Prática Pedagógica. In: Simpósio Educação Infantil: construindo o presente - Anais. Brasília: UNESCO, 2003.



O BINÔMIO CUIDAR/EDUCAR NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O DESCOMPASSO ENTRE AS CONQUISTAS LEGAIS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Soraya Maria Barros de Almeida BRANDÃO

Maria Luzinete dos Santos XAVIER

Maria Vaniara da SILVA

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Atualmente muitas são as discussões em torno das políticas públicas para educação infantil, tendo em vista um novo olhar para a criança pequena, bem como o tratamento a ela destinado. Como sabemos, nem sempre a criança foi entendida e respeitada na sua especificidade. Esse sentimento vem surgir por volta do século XVII, tendo sua maior representação no século XVIII com os princípios Rousseauianos.

Em passagens do Emílio (ROUSSEAU, 1999, p.69), o autor reforça o lugar da infância na história da vida e sua especificidade, quando diz que “a humanidade tem seu lugar na ordem das coisas, e a infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança”. Desse ponto de vista, pensar a criança é também pensar a infância como um momento específico. Para ele, o adulto deve saber quais são os sentimentos, os pensamentos e os interesses das crianças, para não impor-lhes os seus. Esse princípio anuncia o atendimento à criança respeitando sua particularidade, o que hoje tanto se defende.

Em relação ao atendimento institucional a criança pequena, durante muito tempo, era de responsabilidade da família, ou dos protagonistas do interior das casas de expostos, asilos e outras instituições que tinham como função unicamente a guarda de crianças de classes desfavorecidas, criadas a princípio com a expansão do trabalho feminino. Essas instituições, criadas para atender filhos de mães trabalhadoras, preocuparam-se especialmente com o controle social e com os cuidados com a alimentação e a saúde. Nesse contexto, a creche foi durante muito tempo concebida como substituta materna. Esse modelo predominou, no Brasil, até fins dos anos 20. Como diz Loureiro,

Sem condição de cuidar de sua cria, vendo-se obrigada a trabalhar, muitas mães abandonavam seus filhos na rua (situação que se repete até os dias atuais). A esta circunstância, juntavam-se a pressão dos(as) trabalhadores(as) por melhores condições de trabalho e a ameaça do controle social, impulsionando a abertura das primeiras instituições voltadas para crianças de 0 a 6 anos. O cuidado relacionava-se com a preocupação de manter as crianças vivas, bem alimentadas e sadias. O controle social relacionava-se à necessidade de ‘guardar’ as crianças para evitar que elas ficassem na rua, enquanto suas mães trabalhavam (LOUREIRO, 2002, p. p.50 -51).

O atendimento dispensado à criança não era reconhecido ainda como direito da criança e dever social, mas como caridade. Essa concepção trouxe pesadas consequências à instituição, tanto na perspectiva de sua expansão, como na busca de sua identidade, uma vez que o serviço era visto como emergencial e provisório.

Vale salientar que nessas salas asilos não existiam conteúdos pedagógicos, tal conteúdo surgiu no século XX sob a inspiração do pedagogo alemão Froebel, que preocupava-se com o potencial educativo das crianças de baixa idade. Considera-se que o primeiro Jardim da infância foi criado por ele em 1837. Para Froebel, a criança era comparada a uma sementinha, que se bem adubada e exposta a situações favoráveis do meio ambiente, desabrocha numa árvore completa,



capaz de dar frutos saudáveis. Sendo assim, os professores eram “jardineiros” que deveriam cuidar dessas sementes.

Convém registrar que, após a 2ª guerra mundial, a pré-escola ganha contornos e estratégias bem delineadas na função compensatória de deficiências bio-psico-culturais. Seus programas requeriam um trabalho que compensasse as carências e deficiências da população pobre, considerada atrasada em relação ao padrão médio. Assim, a pré-escola com função compensatória assume a responsabilidade de diminuir os problemas existentes nas séries iniciais, tendo, agora, a centralidade no desenvolvimento cognitivo da criança.

Decorrente da visão compensatória, surge a educação infantil preparatória, extensiva a todas as classes sociais, com a função de preparar a criança para o antigo primário, a partir de exercícios de prontidão, idéias estas ainda marcantes na educação infantil nos dias atuais.

Hoje, a educação das crianças ganha um estatuto nominal – educação infantil – e adquire expressão nas políticas públicas de educação, rompendo com o caráter assistencialista que predominou nessa atividade.

Essa nova posição galgada pela educação da criança pequena reconhece e encaminha a criança como sujeito de direitos na sociedade brasileira, à qual correspondem deveres do Estado. É respaldada por uma postura cidadã mais geral da sociedade, que se reflete no ordenamento legal do Estado brasileiro, a partir de sua Carta Magna de 1988, e em outros documentos oficiais, a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado em 1990, que reitera esta obrigação assegurando que todas as crianças de 0 a 6 anos tem direito ao acesso a educação infantil,

Na mesma direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reafirma o atendimento às crianças de 0 a 6 anos e passa a considerar a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica (art. 21), com a finalidade de proceder ao desenvolvimento integral da criança dessa faixa etária, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (art. 29).

Assim, a referida lei modifica a concepção assistencialista que permeou, durante muito tempo, as instituições de educação infantil, quando seu objetivo centrava-se na guarda de crianças pobres, cujas mães assumiam trabalho fora de casa, como já foi dito anteriormente.

Este novo desenho legal para a educação da criança estabelece que a criança tem direito a uma educação que vai além da recebida na família. Para isso, pressupõe um profissional com formação adequada e uma proposta pedagógica que considere as necessidades individuais da criança, além da consideração ao contexto sociocultural em que vive a criança.

Mesmo com o avanço nas políticas educacionais até então mencionadas, continua-se a apontar a ausência de uma política global mais coerente, sendo criado, para isto, o Plano Nacional de Educação – PNE/2001, acrescida a esta um capítulo sobre a educação infantil, no qual são propostas algumas metas para a educação das crianças de 0 a 6 anos. Em conformidade com esse documento é criada, em 2004, a “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação”, que preconiza entre muitos aspectos, a garantia do desenvolvimento integral da criança, a partir de projetos que atenda a especificidade da formação humana nessa fase da vida, superando a visão adultocêntrica em que a criança foi concebida. Essa política explicita, também, a função eminentemente educativa desse nível de ensino, da qual é parte intrínseca a função de cuidar.

Em sintonia com o proposto na referida lei, a Política Nacional de Educação reitera que os profissionais da educação infantil sejam “altamente qualificados”, dada a sua atuação como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Esta mudança implica em nova postura e prática desses profissionais, uma postura em que se articulam cuidar/educar – eixos que constituem a educação infantil atualmente. Assim, o profissional terá que compreender o desenvolvimento da criança, para poder fazer-se facilitador desse desenvolvimento; terá que



superar o caráter parental, custodial, assistencialista, de maternagem, que até então parece ter caracterizado essa educação, com o caráter profissional de sua atuação.

Nesse contexto, evidencia-se uma política centrada na criança sujeito de direitos, refletida numa imagem de criança que cria e recria, um ser dinâmico, curioso.

Ao lado da política de formação vêm sendo discutidas e implementadas a que vise a superação de dicotomias que vêm incidindo nesse nível de educação, ao longo de sua história, especialmente o cuidar/educar como objetos da educação infantil.

Para orientar uma prática pedagógica condizente com os dados das ciências e o mais respeitosa possível do processo unitário de desenvolvimento da criança, constitui diretriz importante a superação das dicotomias creche/pré-escola, assistência ou assistencialismo/educação, atendimento a carentes/educação para classe média e outras, que orientações políticas e práticas sociais equivocadas foram produzindo ao longo da história. Educação e cuidados constituem um todo indivisível para crianças indivisíveis, num processo de desenvolvimento marcado por etapas ou estágios em que as rupturas são bases e possibilidades para a seqüência (BRASIL, 2001, p.34).

Em consonância com as políticas até então destinadas à educação, a Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), apresenta o documento “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” – 2006, cujo objetivo constitui-se em “estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de educação infantil [...]” (BRASIL, 2006, p. 8). Esses parâmetros defendem, ainda, a criação de uma base nacional comum, promovendo a igualdade de oportunidades educacionais levando em consideração as diferenças e diversidades culturais.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil, que apresentam o cuidar e o educar como indissociáveis, logo defendem a superação dessa dicotomia, considerando direitos e necessidades da criança:

[...] as relações educativas na instituição da educação infantil são perpassadas pela função indissociável do cuidar/educar, tendo em vista os direitos e as necessidades próprias das crianças no que se refere à alimentação, à saúde, à higiene, à proteção e ao acesso ao conhecimento sistematizado (BRASIL, 2006, p.17).

Ora, pôr relevo a indissociabilidade do cuidar/educar e insistir na superação dessa dicotomia significa colocar em destaque uma formação mais bem cuidada do profissional da educação infantil, logo, a superação de níveis mais elementares de sua formação.

Entretanto, pode-se afirmar que no cotidiano escolar de algumas instituições de educação infantil verifica-se um descompasso entre as conquistas legais e as práticas desenvolvidas. O cuidar ainda permanece dissociado do educar. De um lado apresentando a idéia da educação infantil como uma instituição voltada para o cuidado, e por outro lado, o cerne do processo educativo como modelo escolarizante. Este fato é verificado nos depoimentos das professoras pesquisadas:

A nossa função de professora é cuidar bem da criança, porque a gente passa assim maior tempo com ela [criança], a gente sempre dá pra elas na escola a educação de casa (Professora 1).

É a base do ensino. É a base, primeiro lugar, quando você vai formar aquela criancinha. [...] principalmente pra ela ir pra o fundamental preparada, porque



tem criança que chega lá sem saber nada...Eu acho que é porque a professora do infantil não preparou ela (Professora 3).

Essa última visão pressupõe a criança como um vir-a-ser, a partir dos preceitos da escola, como aponta Moss (2002, p. 239): “a criança como futuro, vista como um potencial não realizado, recurso futuro, adulto em espera”. Neste sentido, a educação infantil é vista como modeladora e antecipadora de comportamentos propedêuticos ao ensino fundamental, como base para o futuro.

No centro desta questão deve se manifestar as práticas de cuidado e de educação. É importante ressaltar que o cuidar aqui evidenciado constitui-se parte integrante do fazer docente na educação infantil, não menos importante do que o educar.

De acordo com Montenegro (1999, p. 64) o termo cuidar é de origem latina, derivada do verbo *cogitare*, porém, são encontradas referências também no vocabulário latino *curare*. *Cogitare* é sinônimo de pensar, supor, imaginar e *curare* implica em “tratar de por cuidado em”. Quanto ao verbo *cogitare*, origina-se do vocabulário *co-agitare*, significando agitação de pensamento, revolver no espírito, ou tornar a pensar em alguma coisa. Tomando por base tais considerações podemos ressaltar que a ação de cuidar abrange aspectos cognitivos e afetivos. As atitudes que envolvem o cuidado configuram-se como atitudes fundamentais para a sobrevivência da espécie humana.

Partindo dos princípios do cuidar, sabemos que a criança recém-nascida não teria como sobreviver caso não recebesse intervenções de atenção e desvelo por parte de um adulto, onde suas necessidades são atendidas a partir das expressões emocionais, visto que as emoções são em essência contagiantes e são através deste sentimento que são mediadas as práticas de cuidar e educar mais primitivas.

Quanto à questão do cuidar na instituição escolar podemos constatar que várias são as concepções relacionadas a este ato. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação infantil (BRASIL, 1998, p. 24) “Contemplar o cuidado na esfera da instituição da Educação Infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica”.

Para Waldow (apud COSTA, 2006, p.65), os cuidados se referem a comportamentos e ações que envolvem os conhecimentos, os valores, as habilidades e as atitudes, empreendidas no sentido de favorecer as potencialidades das pessoas para manter ou melhorar a condição humana.

Segundo Rossetti-Ferreira, (2003, p. 11). Os conceitos de cuidar se voltam para atitudes de atenção, interesse, desvelo, preocupação, acolhimento, e superam a idéia tecnicista de cuidado, que ocorre freqüentemente na Educação Infantil, pois o cuidado não é sinônimo de atividade e se concebido como tal poderá ser encaminhado a aberrações e distorções que são inconcebíveis na realidade.

De acordo com Costa (2006, p. 65), para alguns profissionais da Educação Infantil o cuidado é revelado como simples atividades que devem ser realizadas em conjunto com as crianças, geralmente visando atender apenas demandas de ordem meramente orgânica como: vestir, trocar, higienizar, alimentar etc.

A partir destas colocações é possível perceber as várias concepções relacionadas com o cuidar, no entanto, o que percebemos é que muitos profissionais da área não dispõem de subsídios teóricos para que sejam fundamentadas suas práticas e, consequentemente, relutam em aceitar a idéia de que cuidar na sua concepção mais ampla também é uma vertente importante na sua profissionalização.

Na educação infantil os cuidados estão basicamente relacionados com a sobrevivência e o desenvolvimento da identidade das crianças, um desenvolvimento que não pode ser isolado em si mesmo, mas que se encontra envolvido em um tempo histórico. Este processo de desenvolvimento deverá acontecer de forma significativa a partir do momento que os



profissionais envolvidos estejam capacitados e comprometidos com o desenvolvimento integral das crianças, preocupando-se diretamente com os aspectos físicos, psíquicos e culturais.

No que envolve a criança como sujeito de direitos; cidadão em desenvolvimento; o professor não pode ser visto apenas como o responsável por transmitir conhecimentos ou aquele que molda comportamentos, e sim como agente interlocutor que escuta, aponta direção, caminhos a ser trilhados, organiza ambientes e materiais e cresce junto com o educando, pois não é através deste comportamento que se pode dizer que ele estará abandonando sua posição quanto adulto para se tornar igual à criança. Hoje é possível se falar em uma nova infância, onde o educador tem que entender que toda a relação humana é transformadora, e que a partir do simples ato de cuidar de uma criança ele a estará educando mesmo que não tenha plena consciência desta atitude.

No entanto, se antes percebíamos uma ênfase no cuidar em detrimento do educar, agora, apesar dessas diretrizes destacarem a importância da complementaridade destes aspectos na ação pedagógica, o que podemos perceber mais uma vez é a priorização de uma sobre a outra, ou seja, é freqüente encontrarmos práticas escolarizantes no cotidiano de muitas instituições da educação infantil. Para Costa (2004, p. 96),

O educar é considerado o aspecto mais significativo da prática pedagógica e sob essa perspectiva as professoras dão ênfase ao processo de aquisição da leitura e da escrita. Observa-se que a concepção de educar das professoras também é limitada, pois se reduz aos conteúdos curriculares, ressaltando apenas o desenvolvimento cognitivo, desconsiderando o desenvolvimento afetivo, restritivo, motor, social, ético, entre outros.

Um rápido olhar para as ações pedagógicas de muitas professoras revela o caráter propedêutico desse nível de educação, que se tornaram centro de preparação para o ensino fundamental, massacrando as crianças com aulas, exigindo o domínio de conhecimentos que são inadequados para a faixa etária de zero a seis anos.

De acordo com a concepção de educar de muitos profissionais da educação infantil esta é uma prática que não se relaciona com o cuidar, eles não conseguem perceber que a partir do cuidar ocorre o educar.

Percebe-se, com isso, que não há uma clareza sobre a função da educação infantil, o que nos faz crer que tal nível de ensino tem fundamentos ainda indefinidos, funcionando ora como socialização, assistência, ora como cognitiva com preparação para o ensino fundamental.

Segundo Carvalho (2003, p.182), esses conflitos têm concorrido para aumentar a indefinição das atribuições da educação infantil e dos profissionais que atuam neste nível de ensino.

A proposta de fundamentar o trabalho da educação infantil com base no cuidar e no educar foi um desses grandes avanços, na medida em que valoriza estes dois aspectos como sendo indispensáveis ao trabalho com as crianças de 0 a 6 . Não se esquecendo de levar em consideração que na primeira infância a apropriação do conhecimento de mundo deve acontecer através da atividade lúdica, onde o faz-de-conta é quem permite que a criança recrie o seu mundo para poder entender o mundo que a cerca. Pois para a criança, principalmente a criança pequena, brincar além de as fazerem felizes, é o elemento mais importante que desenvolve e proporciona a aprendizagem integral das crianças na educação Infantil.

O que se pretende, na nova política da educação infantil, é a articulação entre o cuidar e o educar. Essa articulação, de uma certa forma, tem gerado polêmica, uma vez que muitos não têm uma definição clara do que seja o cuidar e o educar. Essa indefinição traz a tendência de se privilegiar um ou outro. É preciso, portanto, compreender o cuidar como referente à proteção, saúde e alimentação, incluindo, também, a afetividade, interação, estimulação, segurança e brincadeiras que possibilitem a exploração e a descoberta (BRASIL, 1998, p.18).



Assim entendido, o educar deve estar pautado em valorizar e ajudar a desenvolver capacidades, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades, diferentemente da divisão disciplinar que compartimenta a criança.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural".é certo que a educação infantil constitui-se a base que dará sustentação para toda vida da criança, não se constitui, portanto, num tempo de preparação para a escolaridade futura (BRASIL, 1998, p.23)

O binômio cuidar/educar deve estar presente no cotidiano das turmas de Educação Infantil e perpassa todas as ações das professoras que trabalham com crianças de 0 a 6 anos, isto porque não há como desenvolver qualquer trabalho na educação infantil sem que ele esteja pautado de situações que envolvam o cuidar e o educar (DIDONET apud COSTA 2004, p.62) . Isso é ressaltado por Costa (2004. p. 98) quando ela afirma que “em se tratando de crianças pequenas, as ações de cuidado e de brincadeiras são necessárias para a garantia do bem estar, sem o qual não é possível ensinar e aprender nada.

Neste contexto, entende-se que a criança é que deve ser tomada como ponto de partida e não o ensino fundamental. Assim, tanto o cuidar quanto o educar transparecem na ação pedagógica e, acelerar o desenvolvimento da criança aos moldes escolarizante é desconsiderar o desenvolvimento integral da criança.

Enfim, ainda que reconheçamos os avanços da legislação e em relação a educação da criança, é necessário enfatizar que muitas instituições da educação infantil continuam à margem dos parâmetros legais. Para a efetivação desses parâmetros, não basta apenas considerar a criança como sujeito de direitos, mas sobretudo encaminhar e garantir ao professor formação adequada para lidar com essa nova criança.

Nesse sentido, muito ainda tem que ser feito para que as conquistas legais saiam do papel e se concretizem. Não se admite mais uma educação infantil calcada apenas na assistência, embora esta seja importante.

Acreditamos que mesmo com todos os avanços sobre a especificidade da educação infantil alinhada ao desenvolvimento integral da criança, essa significação ainda requer compreensão mais clara, que desvende a complexidade que aí está instalada. O desenvolvimento integral da criança é um processo complexo na medida em que aí estão presentes dimensões sociais, cognitivas, afetivas, culturais, físicas, sanitárias, estéticas.

Referências

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: JC, 1981.

BRANDÃO, Soraya Maria Barros de A. **A centralidade da maternagem na relação pedagógica da educação infantil:** o discurso de docentes e usuários de creches. Dissertação de Mestrado. Campina Grande, PB, UEPB: 2007.

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

BRASIL. Lei 8.069/90. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 1991.



BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-Lei nº 9.394/96.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília-DF: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação. Brasília, MEC/SEC. 2004.

BRASIL. **Política Nacional de Educação – PNE.** João Pessoa-PB. SEC. 2001.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília, DF, 2006.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília-DF: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis de. **Educação infantil:** percursos, percalços, dilemas e perspectivas. Ilhéus, Ba: Editus, 2003.

COSTA, Fátima Neves do Amaral. O cuidar e o educar na educação infantil. In: ANGOTTI, Maristela (org). **Educação infantil:** para quê, para quem e por que? Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

DIDONET, Vidal. Não há educação sem cuidado. Pátio Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2003, n.1.

GOLDEMBERG; Mirian. **A arte de pesquisar.** Rio de Janeiro: Record, 2000.

LOUREIRO, Ana Cristina Rabelo. **A criança e a brincadeira na educação infantil:** vamos dar a meia-volta, volta e meia vamos dar... Campina Grande, PB, UEPB: 2002.

MONTENEGRO, Maria Thereza T. **A educação moral como parte da formação para o cuidado na educação infantil.** São Paulo, 2001. 177 p. Tese (Doutorado em Psicologia Social) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In. MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A necessária associação entre o educar e cuidar. Pátio Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2003, n.1.

ROUSSEAU, J. J. **EMÍLIO ou da Educação.** Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTOS, Santa Marli Pires dos.(Org). **O lúdico na formação do educador.** 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997

VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. (org.) **Educação da infância:** história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

**O DESAFIO DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE: “TENTANDO FAZER DA INTERRUPÇÃO
UM CAMINHO NOVO; DA QUEDA, UM PASSO DE DANÇA; DO MEDO, UMA
ESCADA; DO SONHO, UMA PONTE; DA PROCURA, UM ENCONTRO”.**

Suame Cristine Melo FREITAS

Teresa Liliane FERNANDES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

Como transformar um saber, um fazer, se estamos tão rotineiramente acostumados com as relações saúde/doença nos seus aspectos causa e efeito, com o viver e o morrer como um processo natural evolutivo da nossa espécie, com a riqueza e a pobreza tão visivelmente evidenciadas e tão pouco constrangedoras, com a desigualdade social cada vez mais exacerbada e distante de uma prática solidária, humanitária que atenda as reais necessidades do cidadão?

A construção de um sistema de serviços de saúde democrático (universal, igualitário e integral) constitui um processo social e político que se realiza por meio de formulação de políticas voltadas para a saúde, mas também no cotidiano dos serviços de saúde. A perspectiva de que as políticas de saúde se materializam mediante ação de atores sociais e suas práticas no dia-a-dia, nos serviços, tem sido relevantes para a reflexão crítica sobre os processos de trabalho em saúde, visando a produção de novos conhecimentos e ao desenvolvimento de novas políticas de saúde paralelas com os princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS).

Para a construção do SUS é fundamental a reorientação do modelo assistencial vigente e hegemônico no país, o qual sofreu influência reformuladora a partir dos diversos movimentos sociais que culminaram na Reforma Sanitária.

À luz dos movimentos sociais o modelo de assistência à saúde, hegemônico, passa a ser analisado de forma crítica e reflexiva, resultando no entendimento deste como a combinação complementar e ao mesmo tempo antagônica do modelo médico-assistencial privatista e do modelo assistencial sanitarista, dicotomizando assistência e prevenção. Sendo assim um sistema de assistência irresolutivo e ineficaz, ao passo que possui uma abordagem biologicista, medicalizante e centrada no procedimento.

Frente a isto vem se configurar a Reforma Sanitária como o movimento culminante de uma ampla mudança que até hoje vem ganhando espaço no campo da saúde. Sendo assim de fundamental importância para a implantação do SUS e as definições de suas políticas de saúde.

O SUS foi implantado com o objetivo de reorientar o sistema de saúde brasileiro através de princípios bases como o atendimento gratuito a todos (universalidade), sendo o indivíduo e a comunidade assistido de forma integral (integralidade) e equânime, ou seja, oferecendo ações e serviços de acordo com as necessidades da população levando as diferenças existentes entre os diversos indivíduos de uma mesma comunidade (eqüidade); tendo a execução das ações de uma forma descentralizada (descentralização) onde os municípios e regiões serão responsáveis por organizar o atendimento de acordo com as necessidades dos indivíduos de forma que ainda possibilita a participação da população nos processos decisórios das políticas de saúde (controle social).

Partindo desses pressupostos, a Vigilância à Saúde vem se configurar como uma nova forma de resposta social organizada aos problemas de saúde, visando a integralidade da assistência e o impacto sobre as necessidades em saúde, buscando consolidar os princípios básicos e diretrizes do SUS.



(...), essa prática tem de, a um tempo, recompor o fracionamento do espaço coletivo de expressão da doença na sociedade, articular as estratégias de intervenção individual e coletiva e atuar sobre todos os nós críticos de um problema de saúde, com base em um saber interdisciplinar e em um fazer intersetorial. (MENDES, 1996, p. 243 e 244)

A Vigilância à Saúde vem contribuir para a reorientação do modelo assistencial à medida que orienta uma intervenção integral sobre aspectos distintos do processo saúde/doença; negando a abordagem fragmentada e reducionista dos indivíduos, vendo o homem além da doença manifesta.

Assim a integralidade da atenção deve ser um princípio norteador da formulação de políticas de saúde, tendo como prioridade as atividades preventivas sem marginalizar os serviços assistenciais curativos, buscando dimensionar fatores de riscos à saúde e com isso executar as ações, tendo como um de seus pontos fortes a educação em saúde.

Essa educação em saúde vem favorecer a relação entre profissional de saúde, usuários e população em geral, considerando que esta é o conjunto de práticas e saberes orientados para prevenção de doenças e promoção à saúde, fazendo o usuário ser consciente e ter certo domínio do processo saúde/doença e até dos determinantes sociais que eventualmente poderiam desencadear certa patologia.

São diversos os espaços em que pode se efetuar esta educação em saúde, mas iremos destacar o cenário da atenção básica, tendo como estratégia o PSF (Programa de Saúde da Família), como o contexto privilegiado para o desenvolvimento das mais distintas práticas educativas em saúde; já que este tem como peculiaridade uma maior proximidade com a população. Vasconcelos vem confirmar essa consideração:

Desde meados da década de 1970 vêm se multiplicando os Centros e Postos de Saúde no Brasil. (...). O fato de estarem mais profundamente inseridos na dinâmica social local, de terem constância e continuidade de atuação, de integrarem ações educativas, preventivas e curativas e de serem de fácil acesso à população proporciona a esses serviços grande potencialidade no enfrentamento do quadro de adoecimento e morte (...). (VASCONCELOS, 2001, p. 22 e 23)

Esse PSF deve realizar suas ações embasadas no princípio da integralidade, onde a assistência vai ser composta de ações preventivas, promocionais e assistenciais, deixando de lado a hegemônica idéia de analisar o indivíduo em uma concepção de neutralidade e objetividade tão reducionista ao ponto de excluir a possibilidade de assistir o usuário de forma integral, humanizada e compromissada com o atendimento de necessidades que garantiriam o efetivo direito a saúde da população, já que esta, instrumentada pela educação em saúde, vai proporcionar aos usuários o controle sobre sua própria situação através de intervenções, em decisões, acerca da assistência à saúde, garantindo assim uma população consciente.

Destarte, o seguinte trabalho tem por objetivo refletir acerca da educação em saúde. O que seria? Como ela deveria ocorrer? Como, na realidade, ela se condensa? É na perspectiva de buscar respostas para tantas inquietações, que iremos resgatar subsídios nos princípios do SUS e suas estratégias para consolidar uma educação em saúde realmente eficiente.

Para tanto, parte-se de um artigo teórico empírico, apresentando como componente basilar as teorias pedagógicas de Paulo Freire evidenciadas no decorrer do trabalho, com vistas à saúde, consoante entrevista feita com uma enfermeira de PSF como forma de pesquisa acerca de uma realidade, abordando a conformação das práticas educativas realizadas na respectiva área.

Como base para as discussões utilizou-se como embasamento teórico Vasconcelos; Ceccim & Feuerwerker; Soares & Camargo Jr.; Chiesa & Veríssimo; Crevelim & Peduzzi.



Resultados e discussões

Em seus diferentes momentos históricos, os saberes e as práticas de educação em saúde estiveram submersas em um mar de discursos hegemônicos, capitalistas, individualistas, reducionistas e tantos outros que tornavam esta prática insuficiente e baseada apenas no discurso higienista e tradicionalmente autoritário, marcado pela ausência do ator popular como elemento ativo. Sendo ainda, vinculado com o Estado e consequentemente entrelaçado de relações de poder entre as classes sociais; são práticas imbuídas de propósitos ideológicos, políticos e econômicos.

Em virtude das necessidades de domínio sobre epidemias de varíola, peste, febre amarela, tuberculose, entre outras, nos grandes centros urbanos, visto que estas acarretavam transtornos para a economia agroexportadora, desenvolveram-se as primeiras práticas sistemáticas de educação em saúde. Estas voltavam-se principalmente para as classes subalternas e caracterizavam-se pelo autoritarismo, com imposição de normas e de medidas de saneamento e urbanização com respaldo da científicidade. Acontecimento ilustrativo desse momento foi a polícia sanitária liderada por Osvaldo Cruz, que empregou recursos como a vacinação compulsória e vigilância sobre atitudes e moralidade dos pobres com a finalidade de controlar a disseminação de doenças. (SMEKE & OLIVEIRA, 2001, p. 48)

Dante deste primeiro momento histórico podemos analisar que a educação em saúde foi orientada por um discurso totalmente restrito ao biologicismo, reduzindo assim a determinação do processo saúde/doenças à dimensão individual, marginalizando qualquer relação que tenha com as políticas sociais e com as condições de vida e trabalho dos usuários.

Além disso, os próprios usuários eram apontados como únicos culpados por seu processo patológico instalado. Partia-se do princípio de que as doenças eram decorrentes da ignorância da população, sendo fundamental educar e ensinar comportamentos saudáveis. Persistindo a negação das condições materiais de vida que impedem a grande maioria da população de optar por hábitos de vida mais saudáveis. Este discurso predominou no campo da educação em saúde durante as décadas seguintes, podendo ser encontrado ainda hoje como orientador de práticas educativas.

Na década de 60 verifica-se um apelo à participação da comunidade para a solução dos problemas de saúde, porém por trás desse apelo de participação camuflava-se o mesmo discurso de culpabilidade dos sujeitos, saindo apenas do pólo individual para o coletivo.

Segundo VASCONCELOS (2001), até o início da década de 70, a Educação em Saúde no Brasil foi basicamente uma iniciativa das elites políticas e econômicas, portanto subordinada a seus interesses, a partir de então começam a surgir movimentos sociais emergentes desenvolvendo experiências de serviços comunitários de saúde desvinculados do Estado, em que profissionais de saúde aprendem a se relacionar com os grupos populares, começando a esboçar tentativas de organização de ações de saúde integradas a dinâmica social local, representando uma ruptura com a tradição autoritária e normatizadora da Educação em Saúde, uma vez que

A Educação Popular não visa a criar sujeitos subalternos educados: sujeitos limpos, polidos, alfabetizados, bebendo água fervida, comendo farinha de soja e utilizando fossas sépticas. Visa a participar do esforço que já fazem hoje as categorias de sujeitos subalternos – do índio ao operário do ABC Paulista – para a organização do trabalho político que, passo a passo, abra caminho para a conquista de sua liberdade e de seus direitos. (BRANDÃO apud VASCONCELOS, 2004, p. 71)



Nesse contexto foram utilizadas, como embasamento para uma educação eficiente, as propostas pedagógicas de Paulo Freire, que se constituem como um método norteador da relação entre os intelectuais profissionais e classes populares.

De acordo com sua pedagogia do oprimido ele explica a sociedade basicamente a partir do confronto entre opressores e oprimidos. Segundo ele, a educação tradicional, ao não dar voz aos oprimidos, ajudava a perpetuar as injustiças sociais. A Pedagogia do Oprimido seria uma maneira de conscientizar as pessoas sobre a realidade social, com suas contradições.

A educação em saúde consiste, portanto, em um conjunto de saberes e práticas que encaminharão uma promoção à saúde efetiva e integral, devendo ser reconhecida como um fenômeno educativo que perpassa o cotidiano de todos os usuários potencializando o aprendizado de todos os momentos. Nas palavras de MEDEIROS apud PESSOA (1998, p. 13) “... *educação em saúde é essencialmente a educação para a cidadania em saúde, que é a educação para a participação política, numa sociedade de visível antagonismo entre as classes sociais.*”

Destarte a educação não poderia ser desvinculada do seu principal objetivo, que, segundo Paulo Freire, é a construção de uma sociedade mais justa. Na prática, a Pedagogia do oprimido nada mais é do que um meio de doutrinação ideológica, em que os profissionais submetem os usuários ao terrorismo intelectual.

É também neste contexto que surge a preocupação com o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, como a formação de sujeitos sociais, capazes de reivindicar seus direitos e interesses, de acordo com o que traz a Pedagogia da Autonomia, também de Paulo Freire.

Essas propostas deram início às críticas das práticas educativas ditadoras/impositivas apontando para uma ruptura da prática vigente, aquecendo um novo pensar/fazer para as práticas educativas em saúde, como é idealizado para o PSF (Programa de Saúde da Família).

O Ministério da Saúde, em 1994, com o intuito de fazer valer os princípios do SUS, cria o Programa de Saúde da Família (PSF), um novo modelo assistencial que desenvolve ações de promoção, prevenção e reabilitação à saúde, onde o foco da atenção não é centrado só no indivíduo, mas também em sua família e em toda a comunidade. É necessário que os profissionais que integram a estratégia de saúde da família incorporem essa nova tecnologia no exercer de suas atividades, passando a ter como objeto de trabalho o indivíduo, sua família e o contexto em que vivem, onde toda uma comunidade estará situada numa área sob sua responsabilidade.

O Programa saúde da Família (PSF) surge no Brasil como uma estratégia de reorientação do modelo assistencial a partir da atenção básica, em conformidade com os princípios do Sistema Único de Saúde. Acredita-se que a busca de novos modelos de assistência decorre de um momento histórico-social, onde o modelo tecnicista/hospitalocêntrico não atende mais à emergência das mudanças do mundo moderno e, consequentemente, às necessidades de saúde das pessoas. (ROSA & LABATE, 2005, p. 02)

Os profissionais parecem conhecer muito pouco sobre as dinâmicas familiares e comunitárias, no que diz respeito à convivência e ao enfrentamento das doenças, de forma que se constata que a saúde tem um determinante social e hoje o seu conceito deve significar para o profissional da área e sociedade algo muito abrangente, levando em consideração vários determinantes sociais para o processo saúde/doença (perfis de produção e reprodução de cada indivíduo e da comunidade); pois, falar de promoção da saúde também é realizar uma conscientização do cidadão sobre si e sua comunidade, sobre o cuidado, do saber cuidar-se que remete ao aprendizado do saber construir ambiente e formas cotidianas de viver saudavelmente.



Em entrevista realizada com a enfermeira de uma Unidade Básica de Saúde, no município de Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte; foi detectada em sua fala uma restrita compreensão acerca do processo saúde/doença já que a todo o momento o centra na patologia que está instalada nos usuários. No entanto é reconhecível o avanço de seus pensamentos quando esta afirma ser necessário associar a doença ao espaço físico em que se encontra o indivíduo, sua escolaridade e condições de vida, e ainda mostrou a necessidade de conscientizar os usuários acerca desta determinação, pois não basta apenas prescrever certa terapia sem saber se quando o usuário voltar para casa terá oportunidade de efetivá-la.

Os atores sociais, ao adquirirem o conhecimento, têm o poder de intervir no seu auto-cuidado, de sua coletividade e de seu ambiente. Dessa forma, a educação em saúde é para o profissional uma das ferramentas que cria possibilidades de motivação para o auto-reconhecimento do indivíduo como ator social, possibilitando neste a construção de uma consciência sanitária, capacitando a comunidade e indivíduos a ganhar maior controle sobre sua saúde e ambiente, através da educação e maior participação nos processos de tomada de decisão.

Sendo assim, pretende oferecer uma atuação centrada nos princípios da Vigilância à Saúde, o que significa que a assistência prestada deve ser integral, abrangendo todos os momentos e/ou dimensões do processo saúde/doença, exigindo dos profissionais que compõem as equipes de saúde da família o contato com indivíduos sadios ou doentes, conforme definição de suas atribuições básicas.

Verifica-se, desta maneira, que a prática educativa no PSF não conta necessariamente com um espaço restrito e definido para seu desenvolvimento, antes disso adverte-se os profissionais que devem oportunizar seus contatos com os usuários para abordar os aspectos preventivos e de educação sanitária. Educar para a saúde implica ir além da assistência curativa, significa dar prioridade a intervenções preventivas e promocionais. O que acaba por exigir dos profissionais, que compõem a equipe de Saúde da Família, certo nível elevado de compromisso e responsabilidade, assim como é esperado uma forte participação da comunidade, uma humanização das práticas, uma busca da qualidade da assistência e da sua resolutividade.

Diante deste contexto, faz-se essencial o modelo dialógico de educação em saúde, já que o PSF prevê o desenvolvimento de práticas de educação em saúde voltadas para a melhoria do auto-cuidado dos indivíduos.

Educação em saúde vem sendo entendida por muitos como uma maneira de fazer as pessoas do povo mudarem alguns comportamentos prejudiciais à saúde. Seria, por exemplo, ensinar a lavar as mãos antes das refeições, a usar a privada para defecar etc. Não é a esta educação em saúde que me refiro. A falta de higiene e o não seguimento de muitas recomendações médicas por parte da população tem causas muito mais profundas do que apenas a falta de conhecimento e a falta de motivação pessoal. Elas se explicam muito mais pela intensa carência de recursos e o sufoco de vida em que estão submetidos. Educar para a saúde é ajudar na busca da compreensão das raízes destes problemas e de suas soluções. (VASCONCELOS, 1997, p. 24)

A educação dialógica tem por objetivo transformar os saberes existentes e não só informar para saúde. Nesta perspectiva, essa prática educativa visa o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade dos indivíduos no cuidado com a saúde, porém não mais pela imposição de um saber tecnicocientífico detido pelo profissional de saúde, mas sim pelo desenvolvimento da compreensão da situação saúde, assim como traz a Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire, quando esta enfatiza a necessidade de respeito ao conhecimento do usuário a respeito do seu processo saúde/doença, visto ser ele um sujeito social e histórico e ainda a necessidade de compreender que ensinar é mais que puramente treinar ou impor tarefas; o que ocorre rotineiramente nos serviços de saúde a exemplo do PSF visitado, onde a enfermeira



afirma ter que orientar, a cada nova consulta como seus clientes devem agir, visto que, segundo ela, estes não a obedecem.

Desta forma, é perceptível o pensamento retrógrado da enfermeira, já que a mesma se considera a detentora de conhecimentos superiores aos do usuário, ao ponto de tentar lhes impor novos modos de vida, sem, no entanto, trabalhar a autonomia deste, ou ainda permitir nenhum espaço de negociação, entre ambos os atores do processo e ainda cerca o processo educativo em saúde dentro dos programas pré-instalados no PSF, que de forma geral são voltados para hipertensos, diabéticos e acompanhamento pré-natal, de forma que não abre espaço para a demanda espontânea.

As atividades de educação em saúde são conduzidas muitas vezes, de acordo como o programa da ocasião ou a epidemia em pauta (hoje é a dengue, amanhã é diabetes, depois a vacinação dos idosos e assim por diante), sem nenhuma preocupação com a integralidade no próprio processo educativo ou com a consolidação desse processo junto à comunidade. (ALBUQUERQUE, 2006, p. 08)

Paulo Freire vem criticar tal atitude, através da Pedagogia da Autonomia, quando afirma que quem ensina não é superior, melhor ou mais inteligente, porque domina conhecimentos, que quem está aprendendo, mas é também participante de um mesmo processo de construção, já que o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.

A citação a seguir é bastante ilustrativa quanto à importância das pedagogias de Paulo Freire para a superação de barreiras, como anteriormente exemplificada:

Grande parte do que Paulo Freire diz sobre o processo educativo é diretamente aplicável à Atenção Primária à Saúde. Nós afirmamos ainda mais: a metodologia educativa de Paulo Freire é uma sólida base para se atingir uma Atenção Primária à Saúde integral. (VASCONCELOS, 2001, p. 30)

O contexto para as práticas educativas podem ser formais, quando são desenvolvidas nos espaços convencionais da UBS, através de palestras, oficinas, distribuição de folhetos e cartilhas; e informais, quando se dá através das relações interpessoais entre profissional e usuário.

Durante a visita realizada foi verificado que não há educação formal, quando a enfermeira alega que na UBS não existe um espaço adequado para reuniões em grupo; no entanto isto não justifica tal lacuna, visto que para a realização desse processo não se faz necessário um ambiente exclusivo para este fim. Quanto à educação informal, esta não se dá de forma efetiva, pois a profissional não dá espaço para dúvidas ou negociação, de forma que impõe um modelo o qual deverá ser seguido pelo usuário.

O que pôde ser percebido de positivo foi o fato de que a enfermeira afirma utilizar linguagem apropriada ao entendimento dos usuários, utilizando-se de termos “corriqueiros” na comunidade, tendo este ponto caráter facilitador da comunicação, tendo em vista

(...) a necessidade de adequar a linguagem utilizada com a população, de modo a assegurar a troca de conhecimento entre trabalhadores e usuários e, com isso, a maior integração e participação da comunidade no serviço e, especialmente, no próprio cuidado. (CREVELIM & PEDUZZI, 2005, p. 330)

Entretanto, em muitos outros cenários a realidade não se configura desta forma, visto que alguns profissionais fazem uso de termos técnicos, acabando por castrar a relação comunicativa com o usuário, fazendo deste um alienado do seu próprio processo saúde/doença/assistência. E



ainda assim, espera que o cliente, a partir da informação que lhe foi passada, possa assumir novos hábitos e condutas, perdendo de vista que eles são indivíduos que possuem determinantes psicossociais e culturais, sendo consequentemente, seus comportamentos orientados por crenças, valores e perfis de produção e reprodução.

Pode-se afirmar que a principal contribuição para uma relação falha entre profissional e usuário, quanto à educação em saúde, é proveniente ainda da graduação (universidade), tendo em vista que neste momento deveria ocorrer uma formação eficiente quanto à importância de se realizar a educação em saúde, pois as teorias acadêmicas ainda são insuficientes frente à realidade encontrada no campo do trabalho, reproduzindo-se ainda a idéia de uma educação prescritiva, autoritária e ordenadora. Dessa forma, desconsidera-se que

O objetivo essencial da educação superior é garantir profissionais com uma sólida formação teórica-prática de base ampla, que responda de maneira criativa aos vários problemas que irão enfrentar na sua vida profissional, permitindo um desempenho em diferentes esferas de atividades e preparo para atuar de acordo com as exigências sociais. (RIVERA, 2002, p. 14)

Faz-se necessário, portanto, capacitar primeiramente os profissionais, para que estes possam sensibilizar os usuários, tornando-os conscientes do processo de que participam, estimulando-se sua autonomia, visto que *"hoje, um dos maiores desafios do movimento da educação popular em saúde é o delineamento mais preciso das estratégias educativas de sua incorporação ampliada nos cursos de graduação de todos os profissionais de saúde"*. (VASCONCELOS, 2004, p. 80)

Segundo CECCIM & FEUERWERKER (2004), a participação popular deve assegurar a mais ampla permeabilidade da atenção e da formação em saúde às necessidades dos usuários.

Quanto à capacitação para participação, os relatos mostram a constatação da necessidade de cursos e de repasse de informações para que um maior número de pessoas envolva-se nessas questões e tome consciência de que o Estado tem o dever de garantir as condições adequadas para obtenção de melhorias nas condições de vida. (CREVELIM & PEDUZZI, 2005, p. 328)

Com tudo o que foi exposto, fica bastante claro que, na realidade, o que encontramos são profissionais pouco comprometidos com a educação em saúde, já que apenas prescrevem condutas e rotinas para a população usuária, a qual na maioria das vezes só escuta. As informações são somente repassadas como se estivesse explicando uma receita em público, sem considerar o conhecimento pré-existente do usuário ou mesmo seu contexto social, emocional, cultural. Sendo ainda o usuário culpabilizado por sua própria doença.

O que parece existir é uma grande dificuldade de transpor as barreiras impostas pelo modelo flexneriano e neoliberal para se alcançar uma reorganização do modelo assistencial, tendo como forte instrumento a conscientização dos atores do processo de promoção a saúde.

Considerações finais

A educação em saúde procura trabalhar pedagogicamente o homem e os grupos envolvidos no processo de participação popular, fomentando formas coletivas de aprendizado e investigação, de forma a promover o crescimento da capacidade de análise crítica sobre a realidade e o aperfeiçoamento das estratégias de luta e enfrentamento dos problemas sociais e de saúde. É uma estratégia de construção da participação popular no redirecionamento da vida social.



A análise bibliográfica, consoante entrevista e visita realizadas na UBS do Riacho do Meio, a respeito do processo de educação em saúde, propiciaram a constatação de que no dia-a-dia dos serviços de saúde pouca ou nenhuma importância é dada às ações educativas. Trabalhos em grupo são muitas vezes marginalizados, os profissionais envolvidos são desacreditados e desestimulados, a infra-estrutura necessária é escassa.

Como bem diz VASCONCELOS (1999), é freqüente encontrarmos atividades educativas que fazem uma transposição para o grupo da prática clínica, individual e prescritiva, tratando a população usuária de forma passiva, transmitindo conhecimentos técnicos sobre as doenças e como cuidar da saúde, sem levar em conta o saber popular e as condições de vida dessas populações. Muitas vezes, a culpabilização do próprio paciente pela sua doença toma conta da fala do profissional de saúde, mesmo que este conscientemente até saiba dos determinantes sociais da doença e da saúde.

Em visita realizada a UBS do Riacho do Meio, foi observada uma realidade não tão surpreendente, já que esta realidade já se encontra banalizada. Os profissionais parecem desestimulados com as práticas educativas em saúde, alegando ser consequência da falta de infra-estrutura e financiamento. Além disso, no decorrer da entrevista, a enfermeira a todo tempo enfatiza a educação em saúde de forma curativa, centrada na doença, culpando o paciente pelo seu estado patológico.

De acordo com o SUS, toda a ação de saúde é uma ação educativa. O processo de promoção/prevenção/cura/reabilitação é também um processo pedagógico, no sentido de que tanto profissional de saúde quanto cliente/usuário aprende e ensina. Esses conceitos podem mudar efetivamente a forma e os resultados de trabalho em saúde, transformando pacientes em cidadãos co-partícipes do processo de construção da saúde.

Assim sendo, a educação em saúde tem que priorizar a relação educativa com a população, rompendo com a verticalidade da relação profissional/usuário. É preciso valorizar as trocas interpessoais, as iniciativas da população e usuários e, pelo diálogo, buscar-se a explicitação e compreensão do saber popular, contrapondo-se assim a passividade usual das práticas educativas tradicionais.

Todos os profissionais de saúde devem respeitar o saber previamente existente e a cultura, a idéia de diálogo, de construção coletiva do conhecimento e de ação participativa, na busca de um cidadão saudável e feliz com autonomia. Sabemos que esta não é uma tarefa fácil e que tudo isso, que deveria fazer parte das premissas de uma efetiva promoção à saúde, está um pouco distante de se efetivar no sistema de saúde, porém é necessário acreditar para poder transformar.

Diante dos passos já trilhados nesta trajetória, entendo que de tudo ficam três coisas: a certeza de que estamos sempre começando; a certeza de que precisamos continuar; a certeza de que seremos interrompidos antes de terminar. Portanto devemos fazer da interrupção um caminho novo; da queda, um passo de dança; do medo, uma escada; do sonho, uma ponte; da procura, um encontro. (FERNANDO PESSOA apud MIRANDA & Cols., 2003)

Referências

ALBUQUERQUE, Paulette Cavalcanti de. **A educação popular em saúde na estratégia de saúde da família: primeiros resultados de um processo.** In: BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria da Atenção a Saúde. Departamento de Atenção Básica. II Mostra Nacional de Produtos de Saúde da Família. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.



CECCIM, Ricardo Burg; FEUERWERKER, Laura C. Macruz. **Mudança na graduação das profissões de saúde sob o eixo da integralidade.** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 20(5):1400-1410, set-out, 2004.

CHIESA, Anna Maria; VERÍSSIMO, Maria De La Ó Ramallo. **A educação em saúde na prática do PSF.** Manual de Enfermagem, 2003.

CREVELIM, Maria Angélica; PEDUZZI, Marina. **A participação da comunidade na equipe de saúde da família: como estabelecer um projeto comum entre trabalhadores e usuários?** São Paulo: Ciência & Saúde Coletiva, 10(2):000-000, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MENDES, Eugênio Vilaça. **Um novo paradigma sanitário: a produção social da saúde.** São Paulo: Hucitec, 1996.

MIRANDA, Moémia Gomes de Oliveira; MOURA, Abigail; LIMA, Carlos Bezerra de. **A conquista de uma paixão: o desafio da construção de marcos teóricos e metodológicos (RE) orientadores da produção da força de trabalho de enfermagem no espaço da universidade.** Mossoró (RN): UERN, 2003.

PESSOA, Graça Rocha. **A rede básica e as práticas de educação em saúde.** Mossoró (RN). Monografia, 1998.

RIVERA. M. N. **Fundamentos metodológicos do processo docente educativo.** Rio de Janeiro: Habana, 2002.

ROSA, Walisete de Almeida Godinho; LABATE, Renata Curi. **Programa Saúde da Família: a construção de um novo modelo de assistência.** Ver. Latino-am Enfermagem, 2005: nov-dez; 13(6): 1027-34.

SMEKE, Elizabeth de Leone Monteiro; OLIVEIRA, Nayara Lúcia Soares de. **Educação em saúde e concepções do sujeito.** São Paulo: Hucitec, 2001.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. **Educação popular nos serviços de saúde.** 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. **A saúde nas palavras e nos gestos: reflexões da rede de educação popular e saúde.** São Paulo: Hucitec, 2001

VASCONCELOS, Eymard Mourão. **Educação popular: de uma prática alternativa a uma estratégia de gestão participativa das práticas de saúde.** Physis: Rev. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 14(1): 67-83, 2004.

**PRÁTICAS CORPORAIS E FORMAÇÃO DOCENTE: O OLHAR DE UM PSICOMOTRICISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Sunamita Araújo PEREIRA

Daniel Bezerra de BRITO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.(UERN)

As relações que a criança pode estabelecer durante os primeiros anos na construção e consolidação da linguagem verbal e da conceituação são essencialmente as relações corporais e motoras. Daí surge a necessidade de se considerar nas observações da criança os gestos, olhares, atitudes, de contatos e de mímicas, além dos sons vocais e instrumentais. Esses aspectos justificam a necessidade de observar e de compreender o significado dessa linguagem não verbal nos jogos espontâneos e lúdicos na Educação Infantil onde a criança expressa através do corpo suas demandas e carências através de fantasias. Diferentemente de outras brincadeiras infantis, o jogo lúdico tem um aspecto definidor: trabalho espontâneo da criança de elaboração simbólica do contexto situacional onde se desenrola a cena, seus personagens e o tema (COSTA, 2002). Por esta razão, situamos nossas observações na faixa etária de 5 a 6 anos, quando o jogo é uma atividade preferencial em que as atividades simbólicas das crianças e do docente em um processo interativo, justificam, assim, uma análise discursiva.

Os resultados de várias pesquisas constataram que os docentes utilizam principalmente métodos diretivos nas atividades da educação Infantil com as crianças considerando especificamente a prática de jogos dirigidos, inibindo assim a expressão espontânea da linguagem verbal e não verbal nas atividades livres (COSTA, 2002, VASCONCELLOS, 2000, VIEIRA, BATISTA, LAPIERRE, 2005). Os saberes dos docentes e a condição de ser professor da Educação Infantil são questões ainda pouco debatidas, ou seja, conhecimentos por serem construídos e práticas educativas por serem analisadas considerando a relevância do discurso na construção e circulação de significados.

Pesquisadores e educadores nos últimos anos têm apresentado um crescente interesse pelo lúdico como prática social que confronta discursos e significados, tanto na dinâmica familiar, como também na Escola. O ensino na Educação Infantil e as pesquisas nessa área, poucas vezes reconhecem a criança como ator social, construtor de cultura e de significados; construtor que pode expressar seus sentimentos, sua afetividade, seu prazer, mas, também sua agitação, sua agressividade, seu desprazer na escola. Torna-se assim, eminente observar e analisar o discurso do docente, das crianças e do pesquisador dessa área de estudo em contexto escolar através da observação da criança no jogo simbólico. Problematiza-se assim, o significado do discurso dos participantes de um jogo lúdico na educação infantil onde o proponente do presente trabalho participa como pesquisador, observador participante. Parte-se do pressuposto de que a atividade lúdica é uma prática social, sendo assim, objeto de uma análise discursiva das próprias crianças, do docente e do observador participante.

As relações sociais e os vários sentidos são continuamente co-construídos a partir de interações, de ações partilhadas e interdependentes que são estabelecidas entre as pessoas (Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva, 2004), citados por Vasconcelos (2000). Segundo Costa (2002) no discurso lúdico, o sentido se constrói pela articulação de diferentes recursos semióticos que, por isso, não pode ser considerado isoladamente. No discurso docente, segundo a autora, todo professor tem algum tipo de discurso sobre sua prática pedagógica, elaborado pela apropriação de uma sabedoria relacionada a experiências concretas que lhe dão pistas orientadoras para sua ação, sendo a reflexividade uma ferramenta para a construção de conhecimento sobre qualquer atividade.



A criança como artesã do lúdico e ator social tem o seu discurso lúdico, através da linguagem corporal e verbal, reconhecido como construtor de cultura. O discurso da criança é, portanto, recurso semiótico carregado de sentido que expressa um saber. A criança, na ótica do nosso estudo se coloca no lugar daquele que tem algo a nos dizer podendo ser coadjuvante na orientação de práticas pedagógicas inovadoras.

Diante do exposto, colocamos as seguintes questões de pesquisa: **Qual a leitura do docente e do pesquisador em episódios do jogo lúdico? Como tais leituras podem contribuir para a orientação da prática pedagógica na Educação Infantil?**

Segundo Costa (2002) a brincadeira circunscreve um âmbito de atividade definido por um contexto social, ao mesmo tempo em que se relaciona de um modo muito particular, com o mundo interno infantil. Neste sentido, enquanto prática pedagógica, cultural e científica, a leitura da atividade lúdica pode fornecer pistas pedagógicas para a compreensão e ampliação de uma base de conhecimentos do universo infantil considerando as relações entre criança e adulto no meio físico e social. Dessa forma, urge a necessidade de o docente da Educação Infantil observar a criança no jogo, posto que é a partir da espontaneidade da criança na atividade lúdica que ela constrói significados através de suas verbalizações e de seu corpo portadores de emoções e sentimentos que simboliza representando papéis sociais. Segundo Cabral (2001), os diferentes personagens projetivos nos jogos simbólicos permitem elaborar desejos, angústias e conflitos. A autora define o jogo simbólico da seguinte forma: “jogos representativos, de faz-de-conta e dramatização, em que se busca o prazer, o domínio da angústia e até mesmo a solução de conflitos, por sua possibilidade de “equilibrar” as fantasias ou fantasmas, ou seja, o mundo interno, com a realidade externa” (p.42).

As referências teórico-metodológicas que forneceram a leitura do discurso verbal e não verbal dos sujeitos nos episódios foram construídas considerando a análise do discurso: 1) na vertente de Foucault que postula a relação entre “poder e saber” na Escola e na vertente de Bourdieu que denuncia “a violência simbólica” legitimada pelo processo autoritário da ação pedagógica; 3) na vertente da psicologia sócio-histórica de Vygotsky onde comparece a imaginação e o simbolismo do sujeito no jogo visto como prática sócio-cultural; 4) na vertente psicanalítica Winnicottiana que postula duas dimensões que o sujeito expressa nos jogos lúdicos livres: a objetividade, “significante” e a subjetividade “significado”, e finalmente 5) a vertente de Lapierre, Aucouturier e colaboradores que postulam a simbologia das ações do sujeito onde toda ação nos jogos lúdicos livres “espontâneos” tem uma simbologia a ser lida nas interações físicas e sociais.

Para a análise metodológica será selecionada uma seqüência de recortes de episódios da atividade lúdica onde existe interação entre crianças e o observador e objetos no contexto de um grupo de doze crianças. As cenas filmadas aconteceram em situações nas quais, a iniciativa coube inteiramente à criança e não havendo intervenção do adulto no sentido de direcioná-las. Foi importante manter o foco de atenção sobre a interação escolhida até que outro fato paralelo chamasse a atenção do pesquisador, ou a ação fosse interrompida ou finalizada. A seleção do foco incorpora os episódios que analisam significados polissêmicos que se complementam. Essa seleção considerou uma seqüência da trajetória de uma criança nas sessões onde ela foi o foco da atenção do observador e da filmagem.

Nas sessões lúdicas o autor desse artigo é observador participante (pesquisador) onde um grupo de 8 crianças de 5 a 6 anos brinca espontaneamente na sala da brinquedoteca da escola duas vezes por semana utilizando alguns materiais nas sessões lúdicas: bolas, lençóis, bastões, cordas, arcos entre outros. No jogo espontâneo lúdico, as crianças construíram as atividades e o observador participante interferia o mínimo possível. Somente em casos em que existia o risco de acidentes ou em caso de conflitos profundos entre elas.

Os recortes episódicos a seguir foram transcritos focalizando a criança “Armando” que chama nossa atenção porque, se deita no chão da sala fingindo-se de morto e quando suas



carências relacionais não são satisfeitas durante o jogo lúdico “se isola no canto da parede”. Postula-se a possibilidade de repertoriar leituras simbólicas diversificadas considerando que cada indivíduo tem um discurso diferente dependendo da identidade tecida ao longo das experiências sociais. Assim, a leitura dos episódios é produzida considerando: quem observa, o contexto de observação e quem está sendo observado.

Episódio I - “Armando “golpeia com um bastão o pesquisador (psicomotricista) que cai no chão e finge estar morto, destruído.”

Episódio recortado de cenas de vídeo e transcrito resumidamente a seguir:

O pesquisador está deitado no chão com cinco crianças golpeando-o com um bastão. Armando (5 anos) vê, se aproxima e golpeia também o pesquisador que é observador participante. Esse movimento continua até que as crianças percebem que o pesquisador não se mexe, momento em que gritam: “ele morreu”. Em seguida vão diminuindo lentamente os golpes com o bastão no corpo dele.

Leitura da Educadora em relação ao episódio I

A leitura da Educadora significou sua experiência na atuação em educação Infantil onde “significa” aquilo que já fazia na sua atuação nessa área. Sua leitura foi transcrita na entrevista da seguinte forma:

“As crianças não vêm maldade naquilo que estão fazendo com o pesquisador: Afinal são crianças, né? Uma até falou que ele morreu. Mas, os outros acabam agindo porque vêm os outros colegas agindo daquela forma. A agressividade das crianças: entendo que não liberamos o que não temos dentro de nós. Diria sem querer fazer pré-jugamentos (...) que elas devem vivenciar, direta ou indiretamente cenas ou atos de violência. Eles chegam a mencionar “morreu” o que fundamenta e fortalece mais ainda o que penso. Mas mesmo assim, acho que as crianças assim ficam muito agressivas. O professor (pesquisador) não deveria dar tanta liberdade porque assim, ele vai perder o poder e a autoridade né? E quem vai controlar as crianças?”

Inicialmente, em relação ao episódio I, a agressividade da criança contra o adulto é interpretada pela Educadora como um ato gratuito e ingênuo onde o simbólico é substituído pelo real: “o fazem assim porque são crianças”. Mas ao mesmo tempo credita essa “agressividade” a uma violência vivenciada, aprendida e legitimada por elas em algum contexto e que na sala da brinquedoteca sugere uma ameaça ao poder do adulto. Visto dessa forma e sendo Armando, um dos participantes do episódio: ele mesmo, representaria uma ameaça ao poder do adulto. Nessa perspectiva, o relato da educadora vem “significar” o poder e a autoridade do professor (pesquisador) na sala da Educação Infantil. Questiona-se, então o que acontece na sala de aula da Educação Infantil? Nossas observações evidenciam que existe uma rotina dos pais que entregam as crianças à responsabilidade da Educadora. Em seguida, ela solicita as crianças para sentarem em mesas enfileiradas e suficientemente afastadas para evitar que a conversa dificulte suas informações. Se o silencio e a quietude não se fizerem logo, a educadora interfere em voz alta. Ela fala e a criança escuta, explica e a criança realiza frequentemente a “tarefinha” de forma individual. No parque infantil também, de forma freqüente, as brincadeiras são individuais devido ao temor do contato corporal causar acidentes “no subir e descer nos equipamentos do parque”. Na volta, o ritual de entrada na sala é sempre em fila e sem correr para evitar quedas e machucados.



Esse exercício de poder na escola vem ao encontro do que diz Foucault na relação entre professores e alunos. O autor denomina em sua obra "Vigiar e punir", a questão da rigorosa disciplina imposta na Educação que se aplica a relação professor e aluno e entre dominador e dominado como no relato da Educadora: "O professor (pesquisador) não deveria dar tanta liberdade porque assim, ele vai perder o poder e a autoridade, né?" Bourdieu também explica esse processo autoritário da ação pedagógica que ele denomina de "violência simbólica" através de duas dimensões arbitrárias: o conteúdo da mensagem transmitida e o poder que instaura a relação pedagógica exercido por autoritarismo. Assim sendo, a autoridade pedagógica que visa destruir a "violência simbólica" destruiria a si própria, pois se trata do poder que legitima a violência simbólica contra o aluno. Dessa forma, delegar o poder à criança na Educação Infantil, mesmo no jogo simbólico, seria ainda questionável. A Educadora se surpreende com o poder e agressividade da criança que "mata" simbolicamente o observador participante na figura do pesquisador !psicomotricista". Assim, transferir esse poder para a criança seria, portanto, destruir o seu próprio poder e autoridade no jogo lúdico.

A educadora ainda descreve o significante sem a relação com o significado. Da mesma forma, o real sem a relação com o simbólico convergindo com o que denuncia Foucaut (1987): "forma de poder investida no corpo, modelando e controlando o indivíduo". Analisar a leitura da educadora sobre um episódio interativo das crianças nos remete a refletir sobre sua "rede de significações" que através das suas experiências vem tecendo o seu discurso e sua identidade e, portanto, o seu "fazer pedagógico". A Educadora na sua leitura se preocupa em relação a possibilidade de o pesquisador "perder o status de autoridade devido a liberdade excessiva concedida às crianças". Essa inversão do simbólico pelo real evidencia, portanto, o olhar da educadora focado prioritariamente num episódio real e não simbólico. As atividades lúdicas na educação infantil descritas no início da presente pesquisa, consideram que a criança não perpassa as barreiras do poder e da autoridade do adulto, mas quer ser aceita para compartilhar com ele esse poder simbolicamente.

Foucaut (1996) quando refere-se a relação entre "educação e poder" afirma que o poder não deve ser "possuído" pelo educador mas "circulado" na escola, passando inclusive pelas crianças. Quando isso não acontece a pedagogia produz regimes corporais políticos particulares e funcionam como regimes de verdade. "Perder o poder" significa de acordo com a leitura da Educadora, deixar as crianças sem controle, nos seus termos seguintes: "E quem vai controlar as crianças"? Considera-se que as crianças podem ficar em determinados momentos sem controle porque elas sentem também a necessidade de não serem controladas para desorganizar, gritar, liberar a agressividade. O que incomoda o adulto é a ameaça ao seu poder. Assim, para a Educadora no episódio I, perder o poder para a criança, é deixar de determinar e controlar as brincadeiras. É ainda significar o mundo no lugar da criança sem desmistificá-la na sua incompletude. A necessidade de escutar o que a criança tem a nos dizer é deixá-la expressar o seu discurso, compartilhar o poder, o desejo de imaginação, de fantasia e de criatividade, o prazer e o desprazer da criança.

Lima (1989) questiona as estruturas das escolas "tecnistas" que na maioria das vezes, entendem a criança como um sujeito a ser sempre controlado nas suas atividades lúdicas coincidindo com o "discurso controlador" da Educadora. A autora supra-citada estabelece uma relação entre "espaço e poder" no contexto da Educação Infantil denunciando que "os espaços são utilizados para expressar dominação e poder e que o domínio sobre o movimento do corpo faz parte da estratégia do domínio do pensamento da criança. A autora afirma ainda que a maneira de como se organizam os espaços podem favorecer o controle ou a liberdade" (p.39)

A perspectiva do "controle" é trazida por Foucaut (1987) ao trabalhar com a idéia do exercício do poder. Segundo o autor, no sistema de dominação domestica-se o corpo para controlar a alma. O autor ainda comenta a relação entre "corpo e poder" nos seguintes termos.



Surge, então, um ponto de tensão: para que o corpo se torne útil é necessário aplicar sobre ele um sistema de dominação. Primeiro, instituindo um processo produtivo; segundo, submetendo o corpo a medidas disciplinares, de forma a serem incorporadas como co-naturais aos movimentos espontâneos do corpo (31,32).

Leitura do pesquisador (observador participante) em relação ao episódio I

A experiência em pesquisa exige, num primeiro momento, uma vivência do pesquisador na/com a situação pesquisada, um mergulho como observador participante na atividade lúdica da criança. Adentrar na situação permitirá ao pesquisador uma visão mais ampla e um primeiro delineamento da rede de significações que pretende estudar (Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva, 2004).

Pelo discurso do pesquisador, observa-se uma inversão simbólica do poder do adulto delegada simbolicamente às crianças considerando que o adulto “professor” é símbolo do poder e da autoridade na escola. É ele quem comanda e quem restringe a liberdade de ação nesse contexto frustrando o desejo da criança. A agressão contra o adulto observada no episódio I tem um significado. Embora pareça gratuita e sem motivo racional, ela denota uma busca de poder da criança, de ser reconhecida, desejo de validar suas fantasias, seu imaginário inconsciente, sua criatividade e de se relacionar e ser aceita, de ser reconhecida e respeitada por alguém que detém o poder e a autoridade.

Para Lapierre e Aucouturier (2004, p. 80) a agressividade é um modo de relação com o outro, é uma comunicação. Portanto, a agressão contra o adulto num jogo lúdico pode ser interpretada como uma demanda de relação. Segundo os autores “é uma forma de dar e receber, nem que sejam apenas pancadas” (...) Proibir a agressão, reprimi-la com meios coersitivos, é entrar no jogo sadomasoquista e, por essa razão, reforça-la (p.80).

No jogo simbólico, segundo o autor, é necessário aceitar essas fantasias e os desejos agressivos, dando-lhes uma resposta e deixando a criança validar o seu poder a partir dessa relação agressiva sendo a forma dela interagir com o adulto destruindo o poder dele quando este disponibiliza o seu corpo. Assim, a criança evolui libertando-se de seus desejos agressivos adquirindo progressivamente o seu reconhecimento, autonomia e a independência no brincar. Segundo Lapierre (2002):

Qualquer que seja nossa disponibilidade, nosso corpo continua, em suas fantasias, o símbolo do poder que o adulto tem sobre ela. Logo, ela não pode estabelecer conosco uma relação de igualdade. Mas, por outro lado, nós não impomos mais nossos desejos, logo, ela se sente livre para exprimir os seus. Pelo menos ela seria livre, se não houvesse a presença desse corpo que ela sente sempre como suporte da proibição e do qual tem medo. Mas, por sua atitude, esse corpo manifesta que abdicou de seu poder, logo, pode-se tentar agredi-lo, destruí-lo (p. 68).

No discurso de Lima (1989) a criança interage com os espaços criando ambientes neles, significando-os a partir de interações com o outro, com os objetos, com o tempo e com ela mesma. Surge assim uma diversidade de espaços onde a criança expressa sentimentos de medo, de angústia, de alegria, de agressividade, de ansiedade. Espaços onde devemos escutar, ver, sentir a expressividade motora da criança e o seu discurso verbal.

Essas diferenças entre a leitura da Educadora e a do pesquisador são postuladas inicialmente à posição que cada um ocupa: o pesquisador/observador e a educadora. O primeiro com seu “discurso científico-filosófico” tenta como observador participante, mergulhar na situação pesquisada “jogo lúdico e simbólico” para sentir a criança, se vincular a ela, ser seu



parceiro simbólico, desmistificar a afetividade que existe na relação. Isso nos remete a uma visão mais ampla do contexto afetivo, psicomotor e cognitivo para à partir dessa prática, se fundamentar em autores e construir através desse discurso, uma articulação entre teoria e prática. A educadora, com seu discurso pedagógico permeado pela autoridade e poder, na sua prática pedagógica tenta também manter a tradição cultural e social do “ser e agir” de acordo com sua identidade que construiu e o seu “fazer pedagógico” marcado por rotinas de trabalho.

Episódio II - Armando simbolizou “morte” na sessão com bastões

Episódio recortado de cenas de vídeo e transscrito resumidamente a seguir:

O pesquisador pega quatro bastões coloca na cabeça e simboliza um animal feroz, as crianças correm pela sala gritando alegremente. Algumas crianças me imitam, outras correm fingindo estar com medo. Armando, se deita simbolizando a morte. Outra criança imita Armando, deitando-se ao lado dele gritando para o pesquisador que se aproxima e solta os bastões fingindo medo, faz gestos para o grupo de crianças se aproximar. Elas se aproximam. Uma delas toca Armando com a ponta do bastão; ele grita fortemente e todos correm. Ele se levanta e sorri com prazer.

Leitura da Educadora em relação ao episódio II

A leitura da Educadora foi transcrita da seguinte forma:

A criança finge estar “morta” quer chamar a atenção dos colegas. Inicialmente uma criança está deitada (Armando) outra criança (Teo) imita essa primeira. Elas estão tentando imitar o professor fazendo este gesto (fingindo a morte). Elas agem imitando e tentando copiar o adulto, são influenciadas por ele.

A leitura da Educadora considera o “significante” e o significado separadamente, ou seja, não existe uma articulação sincronizada nas diversas partes do episódio (significante) com o significado que é a compreensão dessa leitura. A educadora descreve o significante, mas não faz a leitura do significado que é omitido. Uma primeira questão importante seria por que a criança (Armando) imitou o adulto? Por que ela queria chamar a atenção dos colegas? Essas questões não constituíram uma preocupação da Educadora. Entretanto para o pesquisador, considerando o discurso científico, elas seriam fundamentais para compreender o significado dialógico entre crianças e adultos na Educação Infantil. Assim, essas questões nos remetem a refletir sobre as demandas afetivas e relacionais da criança, investindo em um novo olhar e apontando para a possibilidade de reconstrução de uma identidade da Educadora. Esse aspecto, segundo Oliveira e All. (2006) é relevante, sobretudo quando lembramos que, no senso comum, a expressão “eu olho a criança” serve para designar um cuidado não especializado à infância, um trabalho que não é o da educadora. Talvez por esse motivo o tema “um novo olhar para a criança” seja ancorado no discurso científico onde o “brincar por brincar e o olhar a criança” representam um conteúdo a ser observado e que tem um significado.

Os trabalhos de Sarmento (1999) e de Oliveira e all.(2006) com a perspectiva de rede de significações contribuem para a compreensão da construção da identidade profissional e pessoal da Educadora. Analisar a leitura de um episódio do processo interativo das crianças nos remete a refletir sobre identidades profissionais e pessoais de educadoras de creche. Está em jogo todo o processo de construção social em que a educadora joga a sua história de vida com a história de vida do grupo ao qual pertence: com as crianças, com as comunidades e com os contextos nos quais se desenvolve a sua ação e formação educativa construindo assim, uma rotina do “fazer



pedagógico". Ela transforma essa teia de interações numa forma própria de ser e agir. O processo de construção de identidade não é solitário: faz-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas das educadoras com os seus vários contextos de vida. A interação desses contextos contribuiu assim para o seu "fazer pedagógico" na sua atuação profissional onde o poder e autoridade hegemônicos são conservados.

Leitura do pesquisador em relação ao episódio II

Observamos neste episódio II que a leitura da Educadora e do pesquisador divergem entre si de acordo com os seus pressupostos e experiências contextuais. Para o pesquisador existe uma articulação na leitura entre significante e significado. Na leitura da Educadora não existe essa articulação e o significado representa apenas a criança que imita o adulto. Para o pesquisador a imitação que a criança (Armando) faz do adulto tem um significado que é a aceitação e validação das ações desse adulto. "Imitar significa reconhecer que eu tenho e/ou faço algo similar a ti, portanto me identifico contigo, me vejo em ti". (VIEIRA, BATISTA, LAPIERRE, p.127, 2005). As crianças imitam principalmente os adultos que lhe são importantes. Ser imitada em seus movimentos e gestos pelo colega como aconteceu no episodio II, "Téo imitou Armando quando este simbolizou a morte", significa a possibilidade de ser identificada, de tomar consciência de seu ser e seu existir, como também significar alguém importante, digno de ser imitado pelo outro.

A grande diversidade do discurso que esse episódio oferece nos remete a uma leitura polissêmica. A leitura do pesquisador/observador participante é investida num olhar que antecede ao episódio em particular considerando alguns parâmetros em relação ao fenômeno observado, tais como a contextualização do episódio evitando o seu isolamento. Assim sendo, algumas questões são importantes sobre o que ocorreu? Onde? Quando acontece? O que ocorreu antes? Se o episódio se repetiu? Articulação com o episódio I? A participação do pesquisador no episódio também é possível de análise considerando o status de adulto que media a situação na sala e que é caracterizado por um poder e autoridade, mas que ao mesmo tempo compartilha-os com as crianças como nos diz Foucaut (1987). No episódio II que estamos analisando, o gesto simbólico do pesquisador em chamar as outras crianças e elas responderem rapidamente a esse chamamento é um exercício dessa autoridade que foi imitada pela criança (Armando) e que investiu no seu reconhecimento diante do grupo.

Em guisa de conclusão, o ponto de vista do pesquisador, a partir desta perspectiva, é apenas mais um dos possíveis discursos. O pesquisador, apesar de sua posição de "observador", também é guiado por suas expectativas sócio-culturais, suas concepções sobre ciência o que constitui o seu discurso científico, intrincado na sua rede de significações que construiu sua identidade. O discurso científico sendo tecido pela experiência do pesquisador em observar uma diversidade de situações e em construir um postulado teórico, constitui uma rede de significações que difere de outros tipos discursos: pedagógicos lúdicos e mesmo de outras vertentes do próprio discurso científico.

O discurso pedagógico da educadora ancorado numa rotina pedagógica e em um contrato didático da escola que regulamenta as relações entre ela a criança e o conteúdo dos jogos, detêm e conserva o poder e a autoridade na sala. Observou-se a existência de uma inversão em relação ao discurso científico onde o simbólico é substituído pelo real e o significado discursivo pelo significante empírico. Considera-se a preocupação da Educadora com alguns aspectos dos episódios lúdicos. Primeiramente, a necessidade permanente de intervir no jogo, principalmente nos processos interativos entre as crianças quando elas disputam os objetos, o poder com seus pares e com o adulto. Pesquisas em didática postulam que os processos interativos devem ser objetos de análise, de observação, considerando que é, no interior das disputas interativas, que as crianças validam e evoluem na aquisição de valores afetivo-sociais, quais sejam, o poder, o



desejo, a perseverança, a liderança, o limite, a autonomia, entre outros. Em seguida, a preocupação com o controle permanente das crianças nos jogos que sugere a conservação do poder no adulto. Assim perder o poder seria se distanciar do controle do grupo.

No discurso científico do pesquisador tal poder seria temporário, circulante, intermitente e de mediação, exercido apenas em situações extremamente necessárias para mediar situações de conflitos profundos entre as crianças ou outras situações inesperadas que exijam a intervenção rápida do adulto. Outro aspecto analisado foi o discurso pedagógico sobre a agressividade que foi lida diferentemente pelo discurso científico do qual tratamos nesse artigo. Nessa perspectiva, o discurso da Educadora sobre a agressividade creditou a violência vivenciada pelas crianças em determinado contexto e que sendo dirigida ao outro, devia ser controlada para o bom desenvolvimento das atividades lúdicas. O discurso científico sobre a agressividade contra o pesquisador/observador teve uma leitura considerando a negociação simbólica e não real do poder e da autoridade do adulto. Assim, essa agressividade foi creditada à frustração do desejo de agir da criança e da repressão imposta pelo adulto no cotidiano escolar, sendo no imaginário da criança, ameaçador da sua liberdade. Dessa forma, o adulto no jogo lúdico aceitou a liberação de ações agressivas pela criança como uma forma de reconhecer, validar e aceitar a sua imaginação e fantasia no jogo. A agressividade foi lida como uma ação infantil de relação e de comunicação com o adulto. A agressão contra este, num jogo lúdico representa assim, uma tentativa simbólica de destruir o seu poder. No discurso científico tal como visto nesse artigo, a ação aparentemente permissiva do adulto viabiliza progressivamente a aquisição do reconhecimento, da autonomia, e da independência da criança no brincar.

Uma ultima consideração a ser feita refere-se ao discurso lúdico da criança. Este foi viabilizado pelo adulto através de atividades lúdicas livres que possibilitou a criança significar a sua imaginação e o seu simbolismo, construindo cultura e saber. Essa diversidade de discursos histórico-culturais, pedagógicos, científico-filosóficos e lúdicos pode assim contribuir para alimentar o debate e ampliar uma base de conhecimentos para a pedagogia na Educação Infantil. Considerando que é a Educação Infantil que deve adaptar-se as necessidades da criança e não o inverso, urge escutar o que a criança tem a nos dizer através do seu discurso lúdico nos jogos livres. Esse dizer e agir da criança nos jogos livres pode representar uma fotografia das experiências vivenciadas pela criança na sociedade atual viabilizando leituras para ações pedagógicas na Educação Infantil.

Referencias bibliográficas

- BOURDIEU, Pierre e Passeron, Jean-Claude. "A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino," Lisboa, 1970.
- BRITO, B.D. **Observar e compreender a trajetória de uma criança no jogo simbólico: o olhar de um psicomotricista em formação.** IN: Congresso Brasileiro de Psicomotricidade. 10, Fortaleza. Anais... Interfaces da psicomotricidade, 2007. p.277-281.
- CABRAL, S.V. **Psicomotricidade Relacional:** prática clínica e escolar. Rio de Janeiro: REVINTER, 2001.
- COSTA, M. de F.V. **jogo simbólico, discurso e escola:** uma leitura dialógica do lúdico. Fortaleza, 2002.
- FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso.** 5 ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- _____. **Vigiar e Punir:** nascimento das prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Editora Paz e Terra, 23 Ed., 1996.
- LAPIERRE, A. &, LAPIERRE A. **O adulto diante da criança de 0 a 3 anos.** Curtiba: Editora da UFPR.CIAR, 2002.



LAPIERRE, A. AUCOUTURIER, B. **Simbologia do movimento:** psicomotricidade e educação. 3 Ed. Curitiba: Filosofart, 2004.

LIMA. S. A. **Corpo e Poder no discurso de Foucault.** Curso de Psicologia da Faculdade Ruy Barbosa, 1989.

OLIVEIRA e all. **Construção da identidade docente:** relatos de educadores de educação infantil. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, p. 547-571, set./dez. 2006.

ORLANDI, Eni P. (et al.). **Sujeito & Discurso.** São Paulo: Editora da PUC-SP (Série Cadernos PUC – 31). 1988b.

_____. **Análise do Discurso:** princípios & procedimentos. ed. 6º. São Paulo: Pontes, 2005.

SARMENTO, T. **Identidade profissional de educadores de infância.** Cadernos de Educação de Infância, n.52, p.12-26, 1999.

VASCONCELLOS, V. M. R. **Cultura – Prática social como objeto de investigação.** III Conferencia de pesquisa sócio-cultural; Campinas, 2000.

VIEIRA, BATISTA, LAPIERRE. **Psicomotricidade Relacional.** A teoria de uma prática, 2 Ed. Curitiba: Filosofart, Editora, 2005.

YGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem,** São Paulo, Martins Fontes, 1989b.

WINNICOTT, D. W. **O Brincar e Realidade,** Rio de Janeiro: IMAGO, 1975.



PROFESSORES/AS DE ENSINO RELIGIOSO: FORMAÇÕES DIFERENCIADAS E SABERES MÚLTIPLOS

Sunamita Araújo PEREIRA

Bolsista CNPq/ UERN

Araceli Sobreira BENEVIDES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

O nosso trabalho apresenta discussões de alguns resultados da pesquisa PIBIC/CNPq/UERN: *Saberes da Prática Docente do Ensino Religioso – Referências para a Formação sobre a Construção/Constituição da Identidade do/a Professor/a de Ensino Religioso*. Para tanto, iniciaremos o nosso texto trazendo alguns conceitos que embasaram a pesquisa.

Atualmente, o conceito de identidade é concebido como híbrido, heterogêneo, fragmentado, móvel e que se constrói ou está em processo de construção. Esse conceito distingue-se daquele que remonta ao Humanismo cuja definição era marcada pela homogeneidade, fixidez e estabilidade.

A construção das identidades ou dos processos identitários também pode acontecer na diferença ou por meio dela (HALL, 2000). Isso significa dizer que os sujeitos posicionam-se de acordo com diferentes expectativas, daí porque Hall (2000), Silva (2000) e Woodward conceberem identidade e diferença como um processo de produção em que uma é sempre posicionada em relação contrária à outra. Essa é a posição assumida pelos estudiosos contemporâneos dentro da área dos estudos culturais. Esses autores partem de uma postura *não-essencialista* (WOODWARD, 2000) de constituição das identidades.

A identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação. É por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido dentro do discurso. Assim, como os sujeitos não são mais centrados em uma única posição, as identidades e a diferença são negociadas, são produtos históricos e sociais, não naturalizados ou biologizados. Trazendo essas questões para o âmbito da formação docente, nos interessamos em analisar as identidades na área do Ensino Religioso. Isso porque essa área tem se apresentado como um campo complexo, mas ainda pouco explorado em pesquisas. Apesar, da existência de alguns estudos sobre as representações de professores/as, tais como: professores/as de inglês (CELANI; MAGALHÃES, 2002), professores/as polivalentes (SILVEIRA, 2002), percebemos uma escassez desses estudos abrangendo os aspectos identitários dos/as docentes de ER, quando muito, os estudiosos se limitam em “propor e discutir características pedagógicas para Ensino Religioso” (GILZ; JUNQUEIRA; OLIVEIRA; PEROBELL; RODRIGUES, 2007, p.91). Alguns trabalham na defesa de que as Ciências da Religião é uma área acadêmica (TEIXEIRA, 2007). Outros estudos defendem a implantação da disciplina nas escolas públicas (GIUMBELLI, 2004), mas não aprofundam nas questões da formação docente. Quando se trata desse tema, resume-se apenas que se deve ter uma “formação específica que habilita” o/a docente para tal (GILZ; JUNQUEIRA; OLIVEIRA; PEROBELL; RODRIGUES, 2007, p.92), mas nada que venha expressar a constituição identitária destes/as. Quem são eles/as? Quais os seus saberes? De onde eles/as advêm? Nossa estudo, então, refere-se enfatiza quem são eles/as.

Diferentemente do que ocorre em outras áreas de conhecimento, o conjunto de professores/as que lecionam ER nas escolas estaduais da Grande Natal é heterogêneo quanto à constituição da “identidade profissional”. Percebemos que eles/elas advêm de outras áreas de saber que não a das Ciências da Religião.



Eles/as justificam esse fato apontando a necessidade de “completar a carga horária”, por achar mais cômodo, já que isso implica em não ficar em mais de uma escola. Assim, assumem essa disciplina mesmo sem o preparo necessário. Isso reflete sobre os saberes que eles/as utilizam na sua prática pedagógica na sala de aula. Por desconhecerem o que propõe os Parâmetros Curriculares Nacionais do ER utilizam saberes variados, uns até usam saberes pessoais dentro da sala de aula, tornando o ER, um ensino proselitista ou catequético, ou seja, alguns professores/as trazem os conceitos e máximas de sua religião pessoal para trabalhar como conteúdo da disciplina, pois entendem que essa tarefa é correlacionada ao fato de “*evangelizar*”.

Entretanto, essa não é a proposta do ER, pois com isso a disciplina perde o seu caráter e sentido plural e passa a ter a visão particular do/a professor/a. É a pluralidade que viabiliza o ER (MAKIYAMA, 2007). O posicionamento exigido para o/a profissional do ensino religioso é uma postura reflexiva quanto ao fenômeno religioso e não dogmática catequética (PEREIRA, 2007).

Com isso, o intento da nossa pesquisa foi interpretar o discurso sobre os saberes construídos por docentes que ministram a disciplina ER em escolas públicas da região metropolitana de Natal/RN e que não possuem formação específica, procurando ver de onde tais saberes provêm e como se formam as identidades desse/a professor/a, de modo a se ter uma compreensão dessa realidade na Formação do Licenciando de Ciências da Religião.

Metodologia

A metodologia abordada na pesquisa foi de caráter qualitativo interpretativista (MOITA LOPES, 1994). A pesquisa foi desenvolvida em três momentos distintos. A primeira fase foi destinada às visitas as escolas e por três visitas ao curso de formação continuada mantido pela equipe de coordenadores de ER, vinculada à Secretaria de Educação do Estado do RN e à Secretaria de Educação do município de Natal. Foi entregue a cada participante um questionário que teve por objetivo conhecer a realidade de formação desses/as informantes. Vale lembrar que em alguns contados tivemos a oportunidade de fazer algumas anotações.

Nesse primeiro momento, conseguimos alcançar trinta e seis docentes de escolas situadas em diferentes regiões da grande Natal. Em nossa análise, com a finalidade de preservar o anonimato dos participantes, referiremos-nos a esses/as docentes, utilizando os seguintes nomes fictícios: Abigail, Abilene, Catate, Débora, Esaú, Ester, Hadade, Helda, Marta, Noemi e Rute. As principais informações coletadas nesse questionário referem-se aos conhecimentos necessários para a atuação docente e à área de formação que possuem.

No segundo momento, reunimos duas professoras, uma com formação específica, e outra com formação em Química, mais três integrantes da equipe Técnica do ER do Rio Grande do Norte para uma entrevista coletiva. Utilizaremos também os seguintes nomes para identificá-las: Abigail – com Graduação em Ciências da Religião; Jafé – com Graduação em Química; Raquel, coordenadora da equipe técnica; Safira, coordenadora da equipe técnica, Salomé, coordenadora da equipe técnica.

Nessa entrevista duas perguntas principais que conduziram o encontro dizem respeito a: 1. o que acontece com o/a professor/a que não é formado em Ciências da Religião e leciona essa disciplina e ao que acontece com o/a docente que já é formado?; 2. qual a posição da equipe técnica da Secretaria de Educação em relação às várias áreas de conhecimento que existem na formação do/a docente de ER? A entrevista foi gravada em áudio e transcrita para a análise.

A terceira fase foi destinada à escrita dos relatos pessoais, com o objetivo que os participantes expressassem como se deu o início e o desenvolvimento da carreira na prática pedagógica do ER. Duas professoras (Abigail e Marta) e duas integrantes da equipe técnica (Raquel e Salomé) produziram esses relatos que revelam as trajetórias de cada. Selecionamos algumas amostras do relato para a análise.

O nosso olhar sobre os dados indica que esses relatos não são como uma cadeia de



acontecimentos que nada expressam, mas sim uma totalidade de experiência de vida que ali se comunica (BUENO, 2002). Portanto, no processo da nossa análise, olharemos o *outro* em toda a sua singularidade, crendo que está expressa a sua história, o seu percurso formativo.

Identidades Contraditórias

Observamos, no discurso de alguns professores/as, o que Moita Lopes (2002, p. 1999) chama de “identidades sociais contraditórias”. Eles/as reconhecem o que é necessário para ser docente de ER, só que isso não corresponde às representações mais comuns daquilo que é previsto para identificá-los/as como professores/as, mas, mesmo assim, consideram-se um/a profissional de ER. Observemos alguns excertos:

Milca: Sim, uma vez que tento aplicar todos os ensinamentos orientados a realidade de meus alunos.

Jafé: Sim.

Luíte: Sim. Pois procuro repassar para o aluno, algo que lhe transmita uma mensagem, seja de otimismo, ou algo que lhe oportunize a ter algum conhecimento para o seu cotidiano.

Ilai: Sim. Apesar de não ter formação em Ciências da Religião, gosto da área e me interesso bastante. Além disso, busco na sala de aula, mediar esse conhecimento proporcionando aos alunos tudo que o Ensino Religioso pode lhes proporcionar.

Filipe: Sim. Porque tenho como objetivo na sala de aula aprofundar o conhecimento do cristianismo e de outras religiões enfocando a humanização.

É o resgate da imagem construída por uma prática que não exigia conhecimentos específicos. Esse fato foi mais marcante nas professoras do que os/as professores/as. Percebemos também que algumas professoras sentem dificuldade em se identificar, de forma categórica, se são consideradas, por si mesmas, como profissionais.

Como exemplo dessa situação a docente Hadade tem formação em Matemática e Educação Especial, e leciona o ER. Ela expõe que para ser docente de ER é preciso de “conhecimento na área”. Como não dispõe desse conhecimento, ela se considera uma profissional “À desejar!!”

Outra posição que deve ser observada é a da professora Abilene, acredita que para ser docente de ER é necessário “uma formação específica”. Como essa professora não se inclui nesse critério, ela se recusa em afirmar ou negar se considera-se uma profissional. Como exemplo dessa contradição, anotamos um comentário feito por ela durante o preenchimento do questionário, ao dizer que “*se alguém de outra área de formação viesse para lecionar a disciplina [Artes], eu não iria gostar*”.

Área de Formação

Na discussão sobre a formação de professores/as de ER, Gilz; Junqueira; Oliveira; Perobelli e Rodrigues (2007, p. 91-92) acreditam ser “[...] fundamental e indispensável que o profissional dessa disciplina tenha uma formação específica que o habilite e qualifique nessa área do conhecimento”.

Desde as primeiras formulações do ER, não era exigido do/a docente uma formação específica para se lecionar essa disciplina, conforme expressa Raquel em seu relato,

Historicamente falando, o Ensino religioso na rede pública estadual era um ensino catequético, doutrinário e proselitista coordenado pela Igreja Católica,



sendo assim, esse profissional foi por muitos anos indicado através de autoridades religiosas como padres e/ou freiras, portanto, não era exigido desse profissional uma formação pedagógica como educador, mas apenas a comprovação do seu engajamento em alguma ação pastoral, isto o qualificava a ministrar aulas de Ensino religioso. (Trecho do Relato de Raquel)

Percebemos que essa realidade, apresentada por Raquel, não sofreu alterações mesmo com as mudanças ocorridas com o ER recentemente (FIGUEIREDO, 1995). Apesar de os avanços das leis que regem o ER, há uma resistência por parte dos/as gestores/as em as cumprirem. Antes o/a professor/a era indicado por uma instituição religiosa e/ou fazia parte desta. Hoje, porém, “[...] há uma quantidade enorme de professores que não têm nenhuma qualificação e que o Estado distribui, irresponsavelmente, a carga horária para esses professores [...]” (Safira – Trecho da entrevista coletiva).

O que ocorre é a revelação de uma heterogeneidade quanto à área de formação e quanto saberes desses/as educadores/as. Observamos que essa multiplicidade, produtora de diferenças (Silva, 2000), estabelece uma marca divisória entre o que se espera e o que é definido para a prática.

Apenas uma professora – Abigail – declarou, no questionário, ter a graduação e especialização em Ciências da Religião, ambas realizadas na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Quatro professores (Barjonas, Barnabé, Esdras e Félix) e uma professora (Jaboque) são estudantes do curso de Ciências da Religião, só uma professora tem outro curso superior na área de humanas. Cinco professoras (Débora, Helda, Marta, Rute e Noemi) afirmaram possuir formação em Educação Religiosa, curso realizado na Escola Superior de Educação Religiosa – ESER que precedeu o curso de Licenciatura em Ciências da Religião.

Este curso aconteceu nas décadas de 80-90, na época em que os parâmetros estavam sendo elaborados. O curso trabalhava, basicamente, com os ideais cristãos e preparava o/a aluno/a para atuar como docente de *Religião*, nomenclatura antes usada para a disciplina de ER.

Das cinco professoras que estudaram na ESER, uma não tinha outro curso superior. Percebemos ainda que um número considerável de professores/as assume um número maior de turmas para dar conta da carga horária, que é pequena para essa disciplina. Esse é um dos motivos que faz alguns professores/as desistirem dela, como também abre as portas para professores de outras áreas sentirem que podem assumir essa área sem qualificação.

Existe um pequeno grupo de estagiários, estudantes do curso de Ciências da Religião, lecionando ER nas escolas estaduais. No entanto, esse número não é tanto significativo para melhorar a situação do ensino religioso nas escolas estaduais.

Constatamos um número expressivo de professores da área de Humanas, tais como: Educação Artística, História, Geografia, e Letras. Na área de Ciências Sociais Aplicada, temos dois cursos: Administração e Pedagogia. Identificamos também a inclusão da área de Ciências Exatas, com os seguintes cursos: Matemática e Química. Por fim, temos presente à área de Biociências, com o curso de Ciências Biológicas.

Essa realidade tem sido enfrentada com dificuldade, por parte da equipe técnica. Diante disso, relata Raquel:

Neste contexto, enfrentamos ainda, dificuldades em relação a presença em sala de aula de professores de outras áreas de conhecimento completando sua carga horária; temos também a falta de apoio da SECD/RN em disponibilizar recursos a fim de proporcionar acompanhamento e formação continuada aos profissionais dessa disciplina e por fim, a resistência dessa secretaria em não chamar os professores aprovados no último concurso realizado, prevalecendo a contratação de estagiários para lecionarem nessa disciplina. (Trecho do Relato de Raquel)



Essa problemática pode ser solucionada, segundo as palavras da professora, se a Secretaria de Estado da Educação, da Cultura e dos Desportos assumir o seu compromisso com a sociedade, visto que a própria Secretaria emitiu o Parecer Normativo nº. 050/00, no qual estabelece critérios para se contratar o/a educador/a do ER, mas que, no entanto, parece esquecer-se das suas exigências na vivência.

Saberes

Toda a área de conhecimento pedagógico contém expressa, em sua prática, saberes necessários que englobam teorias e concepções gerados a partir de reflexões contínuas que a prática apresenta. Esses saberes são construídos pelos docentes que os mobilizam em diferentes situações de sala de aula. Com o ER, isso não foge a regra. Dentro desse contexto de saberes pedagógicos, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (2004) que estabelecem os eixos temáticos para a abordagem da prática, quais são: Culturas e Tradições Religiosas, Escrituras Sagradas, Teologias, Ritos e *Ethos*. A partir dos eixos, são estabelecidos os conteúdos que devem ser trabalhados nos diferentes anos do Ensino Fundamental. Nesse sentido, as orientações trazidas pelos Parâmetros direcionam um saber especializado e formalizado que exige uma formação acadêmica.

Segundo Tardif; Lessard; Lahaye (1991, p. 218), “todo saber, mesmo o novo, inscreve-se em uma duração que remete à história de sua formação e da sua aquisição. Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação”. No caso dos/as professores/as participantes desta pesquisa, podemos afirmar que os saberes construídos/constituídos por eles/as provêm de experiências fluidas, não-formalizadas, descontínuas que bloqueiam a construção de um saber pedagógico. Como consequência, isso não estabelece um vínculo profissional desses/as docentes com as imagens de professores/as de ER que seriam possíveis a partir do que eles/as próprios enunciam: “*professores com conhecimento da área*”.

Para Gilz; Junqueira; Oliveira; Perobelli e Rodrigues (2007, p. 91) “O Ensino Religioso articula-se a partir da leitura da decodificação do fenômeno religioso considerando a pluralidade cultural da sociedade, assim como qualquer componente curricular”. Embasados nessa postura, os/as professores/as devem trabalhar os eixos temáticos.

Devido à falta de sistematização nacional do ER, conforme percebe Décio Passos (2007, p.22), quando diz que “[...] O Brasil possui, hoje, uma pluralidade de modelos de ER, o que se desenha em função de iniciativas locais e não de uma diretriz comum, capaz de produzir uma prática docente consistente para esse ensino em âmbito nacional”. Esse pensamento é reproduzido no relato de uma professora, com a formação específica: “*O RN tenta construir através de encontros mensais e formação continuada uma unidade quanto a conteúdos. Porém fica ainda muito a desejar*” (Trecho do Relato de Abigail).

Interpretamos, com isso, que os saberes estabelecidos não são uniformizados, pois a formação continuada não tem conseguido alcançar os seus objetivos que seriam o de garantir ao professor em serviço os saberes necessários para a prática docente.

Percebemos nos discursos enunciados tanto pelas professoras Abigail e Marta como também pelas componentes da equipe técnica, Safira, Raquel e Salomé, uma abordagem múltipla quanto aos saberes necessários à prática pedagógica do/a docente do ER. Vejamos alguns posicionamentos:

Quanto aos saberes, para trabalhar bem esse componente curricular, é necessário a priori, um bom curso de graduação em Ciências da Religião, além de uma boa bagagem cultural e interdisciplinar, que lhe permita conhecer os fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos, antropológicos e pedagógicos que compõem o fenômeno religioso nas culturas. Conhecer a realidade de seus



educandos, suas histórias de vida, seus valores culturais, crenças, enfim, tudo o que diz respeito aos seus interesses pessoais, para uma boa interação entre professor-aluno e família. [...] (Trecho do Relato de Salomé)

Salomé – integrante da equipe técnica do ER, alerta para pontos que devem ser levados em consideração, um deles é a formação específica dos/as que lecionam o ER, pois, mediante a formação específica, o/a docente terá base para introduzir-se nessa área. No entanto, esse não tem sido o pensamento dos que assumem essa disciplina. Para Raquel, também integrante da equipe técnica do ER – os/as docentes resistem em olhar o ER a partir de um “novo enfoque”. Esse é a passagem do ensino catequético, doutrinário e proselitista para o ensino que respeita a diversidade cultural e está fechado para quaisquer formas de proselitismo.

[...] Contudo, apesar dos esforços para implementação desse novo enfoque, o Ensino Religioso na rede pública estadual ainda enfrenta muitos desafios a serem superados. A resistência às mudanças persiste por parte de alguns profissionais que não buscam ou não desejam mudar a sua prática pedagógica e assim, se negam a aquisição de novos conhecimentos que com certeza são essenciais para o desenvolvimento de uma educação integral e humanizante, fundamentais para a formação básica do cidadão. [...] (Trecho do Relato de Raquel)

Interpretamos que a professora Marta se posiciona diferente do que vinha sendo enunciado pelas duas participantes anteriores. Ela acredita que os saberes de domínio do professor de ER devem ser “[...] da boa vontade e da força de aprender [...] são construídos (formados) no dia-a-dia, na vivência, na prática e no convívio com os alunos, com o respeito mútuo e com a realidade que nos cerca, pois aprendemos fazendo, partilhando, trocando e buscando melhorar (crescer) a cada dia como ser e profissional [...]”.

As anúncioes das professoras Abigail, formada em Ciências da Religião, e Jafé, formada em Química, sobre os saberes necessários para a prática docente apresentam uma multiplicidade quanto ao seu embasamento epistemológico. O discurso da professora Abigail esteve carregado de termos específicos da área, demonstrando conhecimento epistemológico das Ciências da Religião. Vejamos alguns trechos da entrevista coletiva, em que a refira professora se posiciona:

“[...] eu trabalho religiões que têm um único Deus, no primeiro momento eu trabalho Islamismo, Judaísmo, Cristianismo e introduzo a Afro-brasileira por causa do sincretismo [...] No 8º ano, eu já trabalho as matrizes: eu trabalho a matriz africana, a matriz indígena [...] E nos oitavos anos aí eu já vou mais em cima do sagrado e do profano.” (Trecho da Entrevista Coletiva - Abigail)

Abigail trabalha com a transdisciplinaridade quando utiliza obras literárias, para trabalhar os eixos temáticos, por exemplo, os ritos. Ela afirma ter trabalhado no ano de 2007, um dos Clássicos da Literatura Brasileira, *Iracema* – José de Alencar. Com o objetivo de seus discentes identificarem a presença do Ritual na obra literária. Utiliza a mesma para enfatizar que “*pra ser sagrado existe um ritual*”. Para este ano de 2008 a professora planejou Vidas Secas de Graciliano Ramos. Ela vai situando a sua metodologia de trabalho à medida que vai dizendo os conteúdos que trabalha em cada ano do Ensino Fundamental.

Percebemos que essa professora entende da epistemologia das Ciências da Religião, apresenta em seu discurso conhecimento embasados pelas teorias que circundam dentro das Ciências da Religião. Diferentemente, da professora Abigail que apresenta em seu discurso fundamentação teórica. A professora Jafé apenas, expressa que ler muito, mas não exemplifique as suas leituras. A todo o tempo ela justifica a sua não especificidade afirmando que ler muito



“[...] e eu procuro descobrir todos as religiões. Eu vivo na internet procurando e fico lendo. Eu vivo pesquisando, [...]”. Como expõe Teixeira (2007, p. 65), “O objeto de estudo das Ciências da Religião é o fenômeno religioso em toda a sua complexidade”. Entendemos o/a com a formação em Ciências da Religião não se deterá em ficar procurando “*descobrir todos as religiões*”. Essa professora constrói seus saberes “[...] através de pesquisa, lendo muito [...]”.

Todas as suas pesquisas são feitas na *internet*. Percebemos a ausência dos termos Sagrado e Profano (Antropologia Religiosa), Matrizes Religiosas (História e Tradições Religiosa) e Ritos (História das Narrativas Sagradas I e II), como vimos presente no discurso da professora Abigail.

Considerações Finais

A partir das análises dos resultados, concluímos que o Ensino Religioso é construído marcadamente pela diferença daqueles que o ministram nas escolas estaduais da grande Natal. A diferença processa-se quando professores/as de outras áreas de conhecimento inserem-se como docentes de ER e trazem consigo saberes múltiplos que não advêm de uma formação formalizada – formação inicial em Ciências da Religião que permitirá a esses/as docentes os conhecimentos pedagógicos necessários à prática. Com isso, fica evidente uma variedade de saberes e práticas de Ensino Religioso que não coincidem com os conhecimentos teórico-epistemológicos da área. Nessa perspectiva, destacamos o que diz Junqueira (2002, p. 28) sobre os saberes dessa área os quais devem privilegiar “informações no campo sociológico-fenomenológico, tradições e cultura, teologias, textos sagrados orais e escritos, *ethos*, ritos, onde o professor seja um educador e não um agente religioso”. Por fim, interpretamos que as identidades dos participantes de nossa pesquisa revelam-se contraditórias, múltiplas ao se pensar na perspectiva indicada pelos estudos culturais.

Referências

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, vol.28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

CELANI, M^a Antonieta; MAGALHÃES, M^a Cecília C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da.; BASTOS, Liliana C. (org.). **Identidades: Recortes Multi e interdisciplinares**. Campinas, SP: Mercadores de Letras, 2002. p. 319-338.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Ensino Religioso no Brasil**: tendências, conquistas, perspectivas. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso**. 7^a ed. São Paulo: AM, 2004.

GILZ, Claudio; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; OLIVEIRA, Lilian Blanck; PEROBELLINI, Rachel de M. Borge; RODRIGUES, Edile M. Fracaro. Curso de formação de professores. In: SENA, Luzia (org.) **Ensino religioso e formação docente**: ciências da religião e ensino religioso em diálogo. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 91-103.

GIUMBELLI, Emerson. Religião, Estado e Modernidade: notas a propósito de fatos provisórios. **Revista de Estudos Avançados**, v. 18, n. 52, São Paulo, 2004. p. 47-62.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomás Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 103-131.



JUNQUEIRA, Sérgio R. A. A face pedagógica do ensino religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; MENEGHETTI, Rosa G. K.; WASCHOWICZ, Lílian A. **Ensino Religioso e sua relação pedagógica**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

MAKIYAMA, Matilde Tiemi. **O Ensino Religioso**. Disponível em: http://www.hottopos.com/videtur4/o_ensino_religioso.htm. Acesso em: 12 de out. 2007.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.** Vol. 10, nº. 2, 1994, p. 329-338.

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

PASSOS, João Décio. Ensino Religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. In: SENA, Luzia (org.) **Ensino religioso e formação docente**: ciências da religião e ensino religioso em diálogo. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 21-45.

PEREIRA, Sunamita Araújo. Analisando as Identidades de Professores de Ensino Religioso do RN – mapeando a formação docente. In: **I CONEL** - I Colóquio Nacional de Estudos da Linguagem, 2007, Natal. Anais do I CONEL. Natal: UFRN, 2007.

SILVA, Tomás Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.73-102.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Dois olhares sobre com é “ser professora”: vozes da literatura infanto-juvenil e vozes de alunos(as) do ensino fundamental. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da.; BASTOS, Liliana C. (org.). **Identidades**: Recortes Multi e interdisciplinares. Campinas, SP: Mercadores de Letras, 2002. p. 293-318.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L.. Os professores face ao saber - esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n.4, 1991. p. 215-234.

TEIXEIRA, Faustino. Ciências da Religião e “ensino do religioso”. In: SENA, Luzia (org.) **Ensino religioso e formação docente**: ciências da religião e ensino religioso em diálogo. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 63-77.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomás Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.



LEITURA DE MUNDO: UMA PRÁTICA INDISPENSÁVEL NA CONSTRUÇÃO PROCESSUAL DA LEITURA.

Susicleide Fernandes SABINO
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Breves considerações

Durante muito tempo, a leitura era entendida simplesmente como um ato de decodificação, em que se convertiam letras em sons. Em função dessa visão, a escola formou uma quantidade muito grande de profissionais com baixa capacidade para compreender os textos lidos, embora os decodificassem.

Face o exposto, é preciso que se ofereça aos alunos estratégias de leituras e que os instigue a atribuir significado ao escrito e a estabelecer um elo de informações, a partir não só do texto, mas também do conhecimento de mundo que eles detêm. Pois, como sabemos a leitura é indispensável na vida do aluno, não só na vida escolar, mas para a sua formação de cidadão crítico e atuante na sociedade. No entanto, a desmotivação de uma boa prática de leitura tem feito com que essa habilidade lingüística seja privilégio de poucos.

Noutras palavras, o que vemos nas escolas é uma decodificação mecânica de textos, o que torna sua compreensão ineficaz, pois só decodificar não é leitura. Isso se deve ao fato de que os professores, não só das séries iniciais, trabalham a leitura como decodificação de signos lingüísticos, não como um processo de interpretação / compreensão. Assim, o aluno não aprende, pois não comprehendeu o que leu.

A esse respeito, Kleiman (1995, p. 20), *apud* Morais (2002, p. 2), diz que as práticas de leitura como atividade de decodificação são empobrecedoras, visto que dão lugar a leituras dispensáveis que não modificam a visão de mundo do aluno.

Acreditamos que devemos formar cidadãos capazes de ler o mundo, e que as instituições escolares devem entender que a educação envolve a vida em todas as circunstâncias, e a escola continua sendo um local adequado e privilegiado para a circulação do saber, onde este deve ser trabalhado de forma contextualizada fazendo com que o educando perceba a importância da prática da leitura na sua vida, não só como exigência da escola, mas como meio de entender o mundo a sua volta. Assim, “é preciso [...] oferecer-lhes os textos do mundo [...]” (PCN, v. 2, 2001, p. 55), pois a leitura limitada somente ao livro didático, com textos descontextualizados e com pouco significado, dificultam a compreensão sobre linguagem eliminando a vontade de ler e a curiosidade quanto ao objeto de conhecimento.

A importância da leitura na vida do aluno

Muito se fala na importância da leitura na vida do aluno e do ser humano em geral, no entanto, o que é a leitura? Para responder essa pergunta, utilizaremos a concepção de leitura de alguns teóricos e estudiosos da área.

Inicialmente se faz necessário esboçar alguns pontos de vista sobre leitura de mundo. Começaremos citando Villardi (1997, p. 4) que diz:

[...] Ler é construir uma concepção de mundo, é ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura, analisando e posicionando-se criticamente frente às informações colhidas, o que se constitui como um dos atributos que permitem exercer, de forma mais abrangente e complexa, a própria cidadania.



Paulo Freire (1996, p. ----) que diz que “a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade daquele”. Nessa mesma visão, temos Lajolo (2005, p. 7) que diz:

Do mundo da leitura à leitura de mundo, o trajeto se cumpre sempre, refazendo-se, inclusive, por um vice-versa que transforma a leituras em prática circular e infinita. Como fonte de prazer e sabedoria, a leitura não esgota seu poder de sedução nos estreitos círculos da escola.

Ainda com esse pensamento, Orlandi (2001, p. 7) ressalta: “Leitura, vista em sua acepção mais ampla, pode ser entendida como ‘atribuição de sentidos’. [...] por outro lado, pode significar ‘concepção’, e é nesse sentido que é usada quando se diz ‘leitura de mundo’. [grifos no original]”.

Ao se falar em leitura de mundo, nos reportemos também ao conhecimento de mundo que “[...] é definido como informações adquiridas no cotidiano de modo formal ou informal que são, então armazenadas na memória passando a fazer parte dos conhecimentos e experiências de cada indivíduo. [...] Pode-se afirmar que quanto mais conhecimento de mundo o leitor possuir mais capacidade ele terá de compreender o que ler.” (MORAIS, 2000).

Após essa breve conceituação de leitura e conhecimento de mundo, iremos elencar alguns conceitos do que é leitura e seus respectivos autores:

“Ler não é, então, apenas decodificar palavras, mas converte-se num processo comprehensivo que deve chegar às idéias centrais, às inferências, à descoberta dos pormenores, às conclusões”. (ZILBERMAN, 1993).

“[...] a leitura é uma forma exemplar de aprendizagem. Estudos psicológicos revelam que o aprimoramento da capacidade de ler também redunda na capacidade de aprender como um todo, indo muito além de mera recepção”. (BAMBERG, 1987).

“A leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra”. (LEFFA, 1996).

“A leitura é a atribuição de um significado ao texto escrito: 20% de informações visuais, provenientes do texto; 80% de informações que provêm o leitor; o resto é informação sonora...”. (FOUCAMBERT, 1994).

“[...] A leitura não é um ato isolado gente ao escrito de outro indivíduo. Implica não só a decodificação de sinais, mas a compreensão do signo lingüístico enquanto fenômeno social”. (MAGNANI, 1988).

“A leitura se manifesta, então, como a experiência resultante do trajeto seguido pela consciência do sujeito em seu projeto de desvelamento do texto”. (SILVA, 1996);

“[...] As inúmeras concepções sobre leitura podem ser, grosso modo, sintetizadas em duas caracterizações: decodificação de signos lingüísticos e processo de compreensão abrangente”. (MARTINS, 1994).

“A leitura é um processo de interação entre o texto e o leitor”. (SOLÉ, 1998);

“Sócrates acreditava que a leitura era a ação do leitor, pois só ele poderia dar sentido, forma e imagem ao signo”. (FERREIRA, 2001).

Analizando os conceitos supracitados, podemos dividir a conceituação de leitura de três maneiras: leitura como compreensão do escrito, leitura como construção de significado e leitura como relação entre texto e subjetividade do leitor.

Em síntese podemos inferir que leitura é a forma utilizada pelo leitor de se atingir o conhecimento, seja pela escrita, pela oralidade, ou pela observação dos fatos.

1.3.O gosto pela leitura.

Nos dias atuais, a escola convive, no seu dia-a-dia, com uma sociedade letrada, isso faz com que essa instituição social procure desenvolver meios que incentivem os alunos a estarem



permanentemente lendo e gostando de ler. Nesse processo, o professor tem uma função primordial no desenvolvimento de estratégias que levem o aluno a adquirir o gosto pela leitura e consequentemente a realizar de forma satisfatória.

Para isso, o professor precisa ser um leitor ativo, e elaborar atividades prazerosas que levem os alunos a se tornarem leitores ativos e capazes de intervir de maneira consciente e objetiva, perante as diversas situações sócio-comunicativas na qual ele participa ativamente.

Dito de outra forma, a leitura é indispensável na vida do aluno, não só para a escola, mas na sua formação como cidadão crítico e atuante na sociedade. No entanto, percebemos que o gosto pela leitura vem sendo pouco trabalhado nas instituições escolares, pois há professores ainda pouco preparados para trabalhar leitura em sala de aula, ou seja, não são leitores ativos. Assim, podemos inferir que o que falta nas escolas são professores que sejam leitores praticantes, havendo assim um maior incentivo para que os alunos adquiram gosto pela leitura, não adquirindo somente o hábito da leitura, mas tornarem-se bons leitores para saber explorar o texto nas suas entrelinhas.

Além disso, faz-se necessário se faz diferenciar hábito de leitura e gosto pela leitura. De acordo com Villardi (1997) no momento em que o aluno entra em contato com a escola a atividade de leitura torna-se presente diariamente na sua vida, seja leitura literária ou não, fica evidente que para esse sujeito a leitura é um hábito. Entendemos por hábito “a disposição duradoura adquirida pela repetição freqüente de um ato, uso, costume”. (FERREIRA, 2001, p. 359).

Ensinar o gosto pela leitura é o objetivo de todas as instituições, pois assim será possível formar leitores para toda a vida.

Se o aluno ler sem prazer, sem o exercício da crítica, sem imaginação [...] não fazendo disso um ato de conhecimento [...] não há nada que lhe possibilite uma intervenção sobre aquilo que historicamente está posto. (SUASSUNA, 1995
Apud: SOUZA E CAVEQUIA, 2002, p.16)

A escola, enquanto instituição que tem o dever de formar cidadãos críticos e atuantes na sociedade, deve conscientizar seus alunos a respeito da manipulação imposta pela classe dominante, onde o professor deve ter a “obrigação” de trabalhar o lado crítico do aluno para assim se posicionar diante das diversas leituras existentes em seu meio. “A capacidade de ler criticamente garante ao indivíduo condições de interferir no meio em que está inserido, podendo, inclusive, transformar a realidade” (SOUZA E CAVÉQUIA, 2002, p.16).

O gosto pela leitura pode ser caracterizado pelo prazer do aluno ou do indivíduo em geral, em estar lendo. É a leitura realizada voluntariamente, com o objetivo de viajar nas páginas do livro, ou seja, é uma leitura prazerosa e com fruição. Lembrando que pode ser qualquer tipo de texto que se esteja lendo, literário ou não.

No que se refere ao hábito de leitura desenvolvido na escola e o gosto pela leitura adquirido pelo aluno, Villardi (1997, p. 10-11) diz que,

[...] em termos de leitura, os anos de escolarização regular são capazes de criar um hábito que, no entanto, só pendura sob a perspectiva de algo que precisa ser feito [...]. Consideramos, portanto, que tal perspectiva se apresenta como insuficiente, embora desejável, para que tenhamos um cidadão capaz de incorporar a leitura às atividades de seu cotidiano. E isto só ocorre se a leitura for vista não como o cumprimento de um dever, mas como um espaço privilegiado, a partir do qual tanto é possível refletir o mundo, quando afastar-se dele, buscando na literatura aquilo que a vida nos nega, quer sob a perspectiva da realidade, quer sob a da fantasia. Para que isso ocorra, o hábito, por si só, não



chega. Há que se desenvolver o gosto pela leitura, a fim de que possamos formar um leitor para toda a vida.

Portanto, é dever da escola trabalhar a leitura como uma maneira de compreender o mundo, e não apenas ensinar o aluno a ler. Ao invés de ensinar o aluno a ler, a escola deve ensinar o gosto pela leitura.

A leitura em sala de aula é um dos fatores essências de uma boa qualidade no ensino, pois é por meio dela que o aluno terá a oportunidade de entrar em contato com uma forma de conhecimento em que é possível aprender de forma prazerosa, e não mecânica. Lembrando que “o verbo ler não suporta imperativo”.(PENNAC, 1993, p. 13).

Assim, o trabalho com leitura seja ela oral, escrita, visual, entre outras formas implica envolver o leitor em uma atividade em que este desenvolverá sua capacidade de intervenção no mundo. Para tanto faz-se necessário que o professor de língua materna realize um trabalho didático-pedagógico que possibilite ao aluno entrar em contato com diferentes tipos de textos, como receitas, reportagens, bulas, propagandas, manuais, entre outros, que circulam no seu meio social, os quais estão diretamente presentes na sua vida. A esse respeito é convidativo enfatizar que segundo o PCN, v. 2 “[...] todas as disciplinas têm a responsabilidade de ensinar a utilizar os textos que fazem uso, mas é a de Língua Portuguesa que deve tomar para si o papel de fazê-lo de modo mais sistemático”. (2001, p.31).

No âmbito dessas colocações, é oportuno saber que na atualidade, a escola convive diariamente com uma sociedade letada, isso exige que ela procure desenvolver meios que incentivem os alunos a estar permanentemente lendo. Nesse caso, o professor tem uma função primordial no desenvolvimento de estratégias leitoras que levem o aluno a adquirir o gosto pela leitura e, consequentemente, a realize de forma satisfatória.

Para isso, o professor precisa ser um leitor ativo, e que elabore atividades prazerosas que levem os alunos a se tornarem leitores ativos e capazes de intervir de maneira consciente e objetiva, perante as diversas situações comunicativas que ele participa.

Logo, uma atividade necessária na compreensão da leitura é apresentar textos de gêneros diferentes, que tenham um grau de complexidade com o qual o aluno possa construir significados que vão ascender seu nível de conhecimento. Ou seja, “para aprender a ler, é preciso estar envolvido pelos escritos os mais variados, encontrá-los, ser testemunha de e associar-se à utilização que os outros fazem deles – que se trate dos textos da escola, do ambiente, da imprensa, dos documentários, das obras de ficção” (FOUCAMBERT, 1994, p. 31).

As estratégias de leitura são formas de aprendizagem que facilitam a compreensão de leitura e devem estar presentes antes, durante e depois de uma atividade envolvendo leitura.

Sobre esse mesmo foco, ao fundamentarmos nas idéias de Solé (1998), têm-se que o ensino de estratégias de leitura aponta três idéias associadas à concepção construtivista que servem para explicar o caso da leitura. A primeira idéia considera a situação educativa como um processo de construção conjunto, onde o aluno e professor compartilhando as mesmas idéias, saibam dominar, entender e esclarecer as várias possibilidades de compreensão de um texto.

A segunda mostra o professor enquanto um guia que, a partir de sua ação educativa sabe ajudar ao aluno a estabelecer uma relação do conhecimento que ele já tem, com o conhecimento que ele vai adquirir sistematicamente.

Por último, na terceira idéia cita a ação educativa como um processo de andaimes, onde o aluno seguro de sua capacidade, que foi construída e solidificada, paulatinamente, com a mediação do professor, e depois, sozinho, possa controlar sua própria aprendizagem e avançar em busca de novos conhecimentos.

Desse modo, as estratégias após a realização da leitura necessitam da maturidade do leitor, onde ele comprehende o que lê, resume, propõe novas versões avalia e faz relação no contexto social, político e cultural em que o aluno está inserido.



Portanto, o professor deve apropriar-se de vários meios que possam facilitar o processo de compreensão dos textos lidos em qualquer gênero. Com esse pensamento Foucambert (1994, p.10) diz que “a escola deve ajudar a criança a tornar-se leitor dos textos que circulam no social e não limitá-la à leitura de um texto pedagógico, destinado apenas a ensiná-la a ler”.

O trabalho com a leitura também auxilia na produção da escrita. A leitura é um dos elementos que constituem o processo de produção da existência, fornecendo matéria-prima, ou seja, o que escrever, e contribuindo para a constituição dos modelos, isto é, o como escrever. Porém, pode ocorrer que quanto mais se leia, menos se consiga produzir um texto. Com isso podemos perceber que:

Leitura e escrita são atitudes, são atividades complementares, intimamente ligadas, como faces de uma mesma moeda [...] e devem ser ensinadas ao mesmo tempo, pois não se justifica uma criança escrever sem saber o que está escrevendo ou leia (solete letras) [grifos no original] sem entender o que está lendo. (ANDALÓ, 2000 p.48).

Além dessa concepção sobre as habilidades lingüísticas: leitura e escrita, o educador deve oferecer à criança “[...] muitas alternativas de aproximação com a linguagem escrita e com seus conteúdos e tópicos, para que ela mergulhe ‘na palavra mundo’ [grifo no original] (ANDALÓ, 2000 p.65) de forma prazerosa, isto é “as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos” (RCNEI – v. 1, 1998, p. 28).

Sumarizando, podemos adiantar que somente uma leitura com objetivos claros e se for bem trabalhada em sala de aula, envolvendo os alunos e incentivando o gosto pela leitura, é que será possível formarmos leitores competentes.

Referências bibliográficas

ANDALÓ, Adriane. **A didática da Língua Portuguesa**. São Paulo: FTD, 2000.

FOUCAMBERT, Jean. **A literatura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.



NÍVEIS DE ESCRITA: UMA EXPERIÊNCIA DE ANÁLISE DE ESCRITAS INFANTIS NO CURSO DE PEDAGOGIA

Suzy Chaves de OLIVEIRA

Jacyene Melo de Oliveira ARAÚJO

Faculdade de Ciências, Cultura e Extensão do RN (FACEX)

O trabalho desenvolvido na disciplina de Alfabetização e Letramento I, pela professora orientadora Jacyene Melo de Oliveira Araújo sobre os Níveis de Escrita, na turma do 5º período de Pedagogia da FACEX- Faculdade de Ciência, Cultura e Extensão do RN, abordou aspectos que são relevantes no dia a dia dos educadores de ensino infantil.

Mostrando de forma detalhada, características que apontam qual nível de escrita a criança se encontra, mas para que seja detectada e percebida, o educador precisa ter um olhar sensível e bastante qualificado sobre o assunto.

Pelas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985), sabe-se que a criança já pensa sobre a escrita, antes mesmo de ser considerada alfabetizada, isto é, a aquisição da representação escrita se dá por uma psicogênese, um processo de assimilação e acomodação de novas aprendizagens, levantamento de hipóteses e resolução de problemas, o que pode acontecer antes do seu ingresso no 1º ano do ensino fundamental. As cidades se constituem em uma comunidade letrada, que faz uso da leitura e da escrita em práticas sociais e as crianças, que convivem nesse meio, logo percebem a importância e o sentido dessas práticas, buscando essa aquisição, pensando sobre a escrita e levantando hipóteses sobre a mesma.

Os níveis de conceptualização da escrita se iniciam quando a criança consegue estabelecer as diferenças entre as marcas gráficas figurativas (desenho) e as marcas gráficas não-figurativas (a escrita). A concepção construtivista de alfabetização põe em relevo que as primeiras conceitualizações da criança sobre a natureza da escrita começam muito antes da intervenção do ensino sistemático. Pela interação com jornais, revistas, letreiros, rótulos de alimentos etc, a criança constrói hipóteses a respeito desse sistema de escrita e, gradativamente, passa por diferentes concepções sobre o mesmo, até assimilá-lo/acomodá-lo.

Ferreiro e Teberosky (1985) discutem o processo evolutivo da leitura e da escrita da criança, que compreende desde o rabisco até a escrita alfabetica. No nível pré-silábico, inicialmente, passa a distinguir as marcas gráficas figurativas e as não figurativas, ou seja, a escrita começa a divergir do desenho e aparece como marca complementar. Em um nível mais elevado, a criança começa a perceber que existe uma correspondência entre quantidade de letras que se vai escrever uma palavra com a quantidade de partes que se reconhece na emissão oral (caso da escrita silábica).

Gradativamente, a criança percebe que a sílaba não é a unidade da palavra, esta é composta de elementos menores - fonemas. Esse período, denominado silábico-alfabetico, é um período de transição entre os esquemas anteriores e os que estão para serem formados, permitindo que a criança compreenda, por fim, o sistema lingüístico socialmente estabelecido – Período Alfabetico. No período alfabetico, a criança depara com novos desafios, percebendo que não há regularidade de letras nas sílabas, podendo as sílabas serem escritas com uma, duas ou mais letras; ao mesmo tempo, verifica que não há uma estreita identidade entre letras e sons, como supunha até então.

Assim, este estudo proporcionou aos graduandos de pedagogia um leque mais abrangente de informações, somados aos textos, artigos, debates, entrevistas e seminários sobre o tema durante todo o decorrer do semestre, finalizando com o desenvolvimento de uma pesquisa.

Desta forma, surgiu a seguinte pesquisa aqui desenvolvida que apresentou resultados surpreendentes para a interpretação da evolução na escrita dos alunos, servindo, portanto, de referência para profissionais na área da educação, que queiram sempre buscar se atualizar e que queiram contribuir diretamente, para uma maior qualidade de ensino.

A seguir apresentamos a análise dos quatro alunos pesquisados para este estudo.



- 1º aluno(a) observado(a)

Gabriel, tem quatro anos e está no nível III (antigo jardim I), este é o primeiro ano que ele estuda.

No caso de Gabriel, de acordo com os dados coletados, pudemos observar que ele antes da escrita, toma como referência o desenho. O tema que abordamos com ele foi, “O que comemos num aniversário?”. Ele respondeu com entusiasmo.

Antes de iniciar o auto-ditado, dialogamos previamente com ele sobre o tema. A primeira palavra que ditamos foi “**PÂO**”, automaticamente ele disse: - é **redondo!** E desenhou um círculo dizendo ser o pão, em seguida ditamos “**BALA**”, ele representou com um desenho novamente. Quando percebemos que ele estava continuamente desenhando, perguntamos: - **Gabriel, quais são as letras que você usa para escrever PIRULITO?**, ele desenhou o pirulito e ao lado fez símbolos que para ele representa a escrita da palavra; e por último ditamos, “**BRIGADEIRO**”, e novamente desenhou e ao lado simbolizou.

Portanto, o nível em que o Gabriel se encontra é o **pré-silábico**, como tínhamos dito anteriormente, ele recorre ao desenho para reformular a sua idéia. Mas, sabe diferenciar desenho, escrita e números. Num momento, perguntamos a sua idade, ele representou com os dedos, então pedimos que escrevesse o numeral na folha no lugar de sua idade e fez com muita segurança.

De acordo com Cocco e Hailler (1996, p.39), “normalmente a criança que vive em ambiente urbano, com estimulações linguísticas e disponibilidade de material gráfico como (papel e lápis), começa a rabiscar e expressar símbolos mais cedo”. E como todas as crianças, o Gabriel inicialmente expressou sua linguagem com desenho, por isso é visível perceber como sua grafia ainda é primitiva.

Dando continuidade a segunda etapa da pesquisa, como ele ainda não tem conceito do que seja frase, recapitulamos com ele as palavras que havia escrito e pedimos para que escolhesse uma delas, ele apontou para a palavra “**BALA**”. Então perguntamos: - **Como é a bala?**, ele disse: - **A bala é boa!**. Então o provocamos dizendo: - **Escreva aqui usando as letras, na frase que você falou agora, A BALA É BOA.** E ele começou a escrever, foram surgindo sinais escritos e em meio destes sinais, surgiu a letra “**A**”. Contudo, Gabriel “percebe que as letras servem para escrever, mas não sabe como isso ocorre.” (CÓCCO e HAILER, 1996, p.39).

Ele também, ainda está na fase do “**Realismo Nominal**”, onde demonstra dificuldades em pensar, sobre a escrita e relacioná-lo entre o som (fala) e sinal gráfico (escrita) a sua referência ainda é o desenho.

Por isso, quando ele representa a sua frase com o desenho, demonstrou habilidade e segurança, seu desenho representa o “**Realismo Falho**”, ou seja, embora seu desenho tenha uma estruturação ainda não definida, ele mesmo “**falha**” na tentativa de desenvolver seu desenho, sendo comum partir de um referencial que é a “cabeça”, e daí vai aprimorando seus detalhes.

A **fase pré-silábica** é inicialmente um tanto quanto importante, por ser uma fase muito expressiva, que transparece emoção, interpretação, criatividade, habilidade e o avanço da criança, para que ele tenha, capacidade de corresponder e dar continuidade às demais fases que veremos nos exemplos a seguir.

- 2º aluno (a) observado (a)

Pedro Marcos, tem cinco anos e está no nível IV (antigo jardim II).

O tema que usamos para estimular e dialogar com Pedro Marcos, foi “As partes do corpo”, tomando como ponto de partida para o auto-ditado. Ele ficou bem entusiasmado e curioso, para saber o que iria fazer.



Iniciamos o ditado dizendo a ele: - **Escreva a palavra “PÉ”, para eu ver como você faz!?**, rapidamente ele falou é com “P” e “E” e escreveu. Continuando ditamos “PERNA” em tom de voz baixo, ele repetia as letras que iria utilizar; depois ditamos “CABEÇA”, nesta palavra ele distinguiu a fonetização que mais chamou sua atenção na pronúncia, formando “CKBU” e como podemos ver, ele se confundiu com o som do “C” e o “K” nesta situação, e na dúvida escreveu as duas formas como garantia; e por último, ditamos “ESQUELETO” é um pouco complexa e não é comum ele ouvir esta palavra, por isso expressou no rosto desconhecimento, mas de imediato, disse que começa com “E”, pensou muito para escrever e representou assim “EOAOCA”, ele concluiu achando que algo estava errado, mas não corrigiu, nesta última ele repetiu vogais na mesma palavra veja: “E O A O C A”, como forma de preenchimento por saber que é uma palavra grande (extensa).

Como podemos ver claramente, Pedro Marcos está na **fase silábica**. Em maioria das vezes, ele associa em meio de letras aleatórias, sílabas ou vogais como ele expressou na palavra “PERNA” representando “PELA” que mostrou cortes silábicos.

Ele já consegue relacionar muito bem o som, com a grafia e neste caso ele não se limita a poucas letras, ele sabe quando deve usar poucas ou muitas letras, dependendo se ele achar a palavra curta foneticamente ou extensa, sendo assim, isto é uma das características ainda do **“Realismo Nominal”**.

Segundo Emilia Ferreiro (1991, p.3), “ele já descobriu o que a escrita representa, mas falta compreender como ela é representada”.

Continuando a pesquisa, pedimos para ele escolher uma das partes do corpo que escreveu, para formar a frase. Ele escolheu “PERNA”, daí perguntamos: - **Como é a perna?**, ele disse: - **É alta!**. – **Então o que você vai escrever sobre a perna?** (insistimos). Ele concluiu dizendo: - **Minha perna é alta!**, representando assim, “AEPFOEA”, vejamos que ele estende-se na quantidade de letras, repetindo novamente como preenchimento as vogais “A” e “E”.

Analizando o desenho que Pedro representou sua frase, ele demonstrou definição, dando destaque às pernas dele a as da mãe, caracterizando o **“Realismo Intelectual”**, que apresenta o corpo, com braços e pernas em seus devidos lugares.

A **fase silábica** define-se “através do procedimento de segmentações da palavra em sílabas, as crianças trabalham cognitivamente com a representação dos sons e chegam a compreender que, as letras remetem às partes da palavra, isto é, as sílabas” (TEBEROSKY e COLOMER, 2003, p.55). Sendo assim é nesta fase em que o aluno desenvolve este procedimento indiretamente, aonde só irá melhor saber **para que** utilizar, na fase a seguir.

- 3º aluno (a) observado (a)

Tenile, tem seis anos e está no 1º ano (antiga Alfabetização).

O tema que iniciamos com ela foi “brinquedos que tem na escola”, ela demonstrou bastante atenção em ouvir as palavras.

Quando ditamos “PÁ”, ela repetia a primeira letra em voz alta, várias vezes como “P,P,P....”, pensava e escrevia, ela fez isso com todas as palavras, para “BALDE” ela ficou em dúvida com o som da letra “L” no meio da palavra e representou assim, “BADE” enfatizando as letras e fonetizações mais perceptíveis quando pronunciadas; “BONECA” ela apresentou bem, mas “ESCORREGO” a fez pensar bastante e representou com “SCORE”, não percebeu a ausência do “GO”.

Tenile já relaciona a sílaba com o fonema, simultaneamente, portanto, ela está na **fase silábico-alfabético**. Pedimos para que ela escolhesse um dos brinquedos ditados, para formar a frase, ela entendeu rapidamente, já respondendo: “**A boneca pula, canta e dança!**” e escreveu como já tem entendimento da fonetização representou a frase muito bem, dividindo a frase



convencionalmente de acordo com o ritmo frasal, ficando assim: “BONECA PULA SATA DESA”, este aspecto representa um grande avanço para a criança, na construção de sua escrita.

Segundo Teberosky e Colomer (2003, p.56), “**a criança fará uma representação exaustiva e sistemática de todos os componentes sonoros da escrita alfabetica**”, ou seja, será uma prática que a mesma , utilizará por toda vida, constantemente.

Quanto à representação do desenho, ela ainda está iniciando uma definição, utiliza cores variadas e representa detalhes, como o estilo do cabelo, característica do “**Realismo Intelectual**”.

Nesta fase, a criança inicia a percepção do erro, com diferenciações intrafigurais, ou seja, dentro da palavra que ela desenvolve. Onde a criança está a um passo da escrita alfabetica.

- 4º aluno (a) observado (a)

Ana Beatriz tem sete anos e está no 2º ano (antiga 1ª série).

Ela já domina bem a escrita “cursiva”. Quando inicialmente mostramos a atividade a ela, ansiosamente ela foi lendo e preenchendo os itens, controlamos um pouco sua ansiedade e iniciamos uma breve explicação, perguntamos o que ela mais gosta de comer, de acordo com o que ela mesma iria falando, ia escrevendo. Chamou-nos muita atenção, a autonomia e segurança que ela tinha quanto a leitura, interpretação e escrita.

Vejam que Ana Beatriz se encontra na **fase alfabetica**, onde expressa graficamente o que pensa e fala, considerando que esta fase, ainda é um momento de transição, pois ela está construindo sua concepção de que a escrita deve realizar o registro dos fonemas da língua oral, mesmo que domine a escrita “cursiva” bem, ao desenvolver esta escrita que exige muita habilidade motora, ela não percebe alguns pontos.

A falta de legividade compromete sua escrita e sua compreensão, como para “BOLO” e “ROCAMBOLE”. Em sua escrita ela não define bem o “O”que fica junto as outras letras e se confunde em meio as palavras.

Para desenvolver a frase, ela escolheu mentalmente a palavra e automaticamente escreveu a frase.

Como já distingue letras, sílabas, palavras e frases ela desenvolveu mesmo com erros gráficos e gramaticais desta forma “o bob e muito bom”, ou seja, O BOLO É MUITO BOM.

Mas, ainda que haja erros, são nestes erros que são indicadas as etapas do processo de construção do conhecimento desse objetivo que o aluno se encontra, servindo de pista para os educadores (FERREIRO e TEBEROSKY,1985). O maior desafio desta fase é fazer o aluno perceber esta escrita e direcioná-lo à correção ortográfica e gramatical.

A representação do seu desenho, não foi feita com muita motivação, passando uma definição visual muito abreviada, até mesmo nesta faixa etária, o que mais lhe é cobrado é a leitura e a escrita, não que o desenho não seja utilizado, mas não tem uma função muito intensiva.

Sabemos que, cada criança tem seu tempo e ritmo no processo de ensino-aprendizagem, e que as fases que aqui foram pesquisadas e analisadas (pré-silábica, silábica, silábica-alfabetica e alfabetica), são de fundamental importância. É necessário que a criança, vivencie e explore cada uma destas fases para que possa evoluir.

O processo de alfabetização não se limita tão somente nestas fases, elas são apenas pontos de partida para um processo que é contínuo e inacabado.

Por fim, esta pesquisa a qual tivemos o prazer de realizar, fez despertar em nós um olhar minucioso para determinadas situações das quais vivenciávamos em sala de aula, mas não tínhamos noção da tamanha intensidade de evoluções ali existentes, contribuindo diretamente, para a construção dos nossos conhecimentos.



Referências

- CÓCCO, Maria Fernanda, HAILER, Marcos Antônio. **Didática da Alfabetização:** Decifrar o mundo: alfabetização e sócioconstrutivismo, São Paulo: FTD, 1996 (conteúdo e metodologia).
- FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** São Paulo: Artes Médicas, 1985.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização.** 18.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- TEBEROSKY, Ana. COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever:** uma proposta construtivista. Traduzido por: Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2003.



POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: POSICIONAMENTO DOS ALUNOS PRÉ-UNIVERSITÁRIOS PERANTE A PROPOSTA DE COTAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Tássia Samara Cardoso BARBOSA
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

O nosso país sempre foi muito mistificado, desde a época colonial. Tal momento nos trouxe problemas sociais vigentes, seja por ordem racial ou social.

Os afros descendentes por serem escravos antigamente, foram os mais prejudicados, tanto socialmente, como educacionalmente.

O processo histórico nos traz algumas vitórias como a abolição (1888), o dia da consciência negra e etc. Porém as dificuldades sociais continuam. Vivemos em um país onde é clara a divisão social e que deixa em evidência que quando a pessoa é preta ela tende a ser mais pobre. A mulher negra em nosso país ganha menos do que o homem negro e ainda menos quando estes valores estão relacionados aos brancos.

Logicamente que esta situação se agrava quando levamos para o universo escolar. No Brasil, 2% dos negros estão presentes nas universidades públicas. Estatística esta que assusta os movimentos negros. Foi justamente com preocupação e luta, que após a Conferência Mundial de Combate ao Racismo (Setembro de 2001), que o presidente em exercício, Fernando Henrique Cardoso, deu carta branca a questão das Ações Afirmativas e do sistema de Cotas nas Universidades públicas do país. A partir deste momento muitas universidades implantaram o sistema de contas tanto para negros como para alunos provenientes da escola pública.

Desde 2003, instituições como a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA) acolheram o sistema de cotas, uma através da avaliação por fotos e outra por autodeclaração de cor.

No início deste ano a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), entrou com uma proposta sobre programa de ações afirmativas que visa à inclusão de afros descendentes, índios, quilombolas, pessoas com necessidades especiais e alunos provenientes de escola pública. A proposta nos mostra que os alunos deverão se autodeclarar negros e os provenientes de escola pública deverão ter estudado integralmente na rede pública de ensino do nosso estado.

As propostas sobre ações afirmativas dentro da Universidade Federal da Paraíba e nas demais instituições de ensino superior sempre trará muitas discussões, muitas vezes políticas e pouquíssimas vezes levadas ao centro de toda polêmica, que são os alunos pré-universitários tanto aqueles que utilizarão o sistema, como aqueles que se sentem prejudicados por esta iniciativa.

Historicamente o Brasil, mesmo sendo muito diversificado racialmente e culturalmente, sempre foi alvo de muita discriminação, principalmente com aqueles indivíduos que são excluídos da sociedade, como índios, negros, deficientes e pobres.

Quando falamos em educação mais exatamente em ensino superior, os números assustam. De um modo geral, a grande maioria das estudantes das universidades brasileiras são brancos, e provenientes de escolas privadas. Em relação aos negros, só encontramos 2% deste matriculados em instituições de nível superior. Perante esse pequeno esboço surgiram perguntas como: o problema estar na base escolar, na cor, ou na classe social?

Com a fundamentação a seguir, veremos o quanto é necessário uma avaliação do processo social no Brasil.

Em época colonial, os professores só poderiam aceitar alunos negros quando estes fossem totalmente livres, com isto pessoas brancas e ricas já tomaram frente do sucesso profissional. Com o passar dos anos não é muito diferente. Apenas uma pequena parcela dos que conclui na



escola pública enfrentam o vestibular, encontrando desta forma uma competição injusta, especialmente os menos preparados (de escolas públicas) quando os relacionamentos com aqueles alunos provenientes das escolas particulares e cursinhos pré-vestibulares (CASTRO, 2001).

Tal variável nos faz repensar que a escolaridade e a renda familiar são de grande influencia para se ter sucesso dentro na vida de uma sociedade capitalista, que nos revela diariamente as mais diversas diferenças. Com base nisso, mostraremos as ações afirmativas e as cotas universitárias, como solução, ou agravamento, do problema em nosso país.

Ações afirmativas como passos de inclusão

Ações afirmativas são políticas públicas ou privadas de combate a desigualdade estrutural de grupos mais vulneráveis a discriminação. O termo surgiu nos Estados Unidos na década de 60 quando a sociedade cobrava critérios mais justos na reestruturação dos Estados de direito (CÉSAR, 2003).

Seu público alvo variou de acordo com as situações e abrangeu, entre outros, minorias étnicas, pessoas portadoras de necessidade especiais e mulheres. Suas principais áreas contempladas são as de mercado de trabalho, com a contratação, qualificação e promoção de funcionários, o sistema educacional, especialmente o ensino superior, e a representação política (MOEHECKE, 2002). As políticas de ações afirmativas têm o embate jurídico e político como pura vertente de igualdade. Podemos dizer que mesmo antes as revoluções burguesas ocorridas no século XVIII, foram concebidas para eliminar o regime feudal que privilegiava linhagens, heranças, acabando assim com a discriminação e fazendo surgir uma noção de igualdade entre todos perante a lei, se tornando pedra-chave na montagem democrática do século XIX e XX (GOMES, 2001). De acordo com esse termo de igualdade devíamos analisar apenas a capacidade de cada um, sem observar o sexo, a cor da pele, a religião, a cultura ou origem geográfica.

O princípio de análise de indivíduo começa a ser questionado em favor da igualdade social (MARX, 2002). É através do princípio de igualdade que as ações afirmativas se fundamentam e ganham força. Também definidas como “políticas públicas”, voltadas para a conscientização do princípio constitucional da igualdade material e a neutralização dos efeitos da discriminação racial de gênero, idade, origem nacional e de complexão física (GOMES, 2003). No Brasil, as ações afirmativas já existem em diferentes esferas da sociedade, como as cotas eleitorais, que reservam vagas para mulheres que desejam ingressar na vida política, e em concursos públicos para negros ou portadores de deficiência física.

Ações afirmativas no Ensino Superior

No mercado de trabalho é visível a desigualdade social e racial. A discriminação é ainda maior com relação ao gênero, onde mulheres negras ganham bem menos do que homens da mesma cor. A melhoria da posição vem com o estudo, por isso, segundo o Instituto Nacional da Educação (INED), 29 instituições públicas (estaduais ou federais) do Brasil já adotaram o programa de ações afirmativas com a finalidade de incluir na vida acadêmica pessoas discriminadas ao longo da vida social. Estas políticas, no ano de 2002, só existiam em três universidades e um estudo feito em 2004 mostrou que este número aumentou para 40 instituições.

Cotas universitárias: uma ação afirmativa

Em 1970, a redemocratização dos países alavancou graças ao plano das ciências sócias, que divulgou estudos sobre as relações sociais no Brasil (UNESCO, Maio, 2001). Fatos como a



construção de 1988 e a criação da Fundação Cultura Palmares, fizeram com que rádio, TV e universidades, abrissem debates perante a luta contra o racismo.

Porém, o tema ganha campo no governo Fernando Henrique Cardoso que, por decreto, em novembro de 1995, abriu um grupo de valorização à população negra. Iniciando também um Programa Nacional de Direitos Humanos (TALLES, 2003). O grande passo das ações afirmativas do Brasil ocorreu em setembro de 2001, com a Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofilia e formas cor relatadas de intolerância sob a própria ONU, realizada em Durban, África do Sul. Logo após a conferência, o governo do Brasil definiu programas de políticas de cotas no âmbito de alguns ministérios.

Em 2003, junto com o governo Lula algumas instituições adotaram o sistema de cotas, hoje em dia são mais de 20 a adotarem o sistema: Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Estadual de Alagoas (UEA), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Tocantins (UFTO), Universidade de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSCar).

É notória a repercussão das cotas e a diversidade de opiniões. As primeiras instituições a adotarem o sistema de cotas foram a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade da Bahia (UFBA).

A Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira instituição a adotar o sistema de cotas. A mesma se insere no contexto das ações afirmativas, mas especificamente nas cotas raciais. No vestibular da UnB, o aluno é verificado através de fotografia que é tirada no ato da inscrição do vestibular, logo após a comissão analisa textura do cabelo, formato do nariz e cor da pele. O objetivo desta análise é que comissão possa ver os indivíduos do mesmo jeito que eles são vistos pela sociedade. No vestibular de 2004, os cotistas só entravam na universidade se obtivessem um bom desempenho nas provas. Pesquisa mostra que mesmo entrando através das cotas, os universitários negros tinham um bom desempenho nos cursos que antes pertenciam à elite (VENTURA, 2005).

A Universidade Federal da Bahia (UFBA) reserva 45% das vagas para alunos provenientes de escola pública, onde 85% deste percentual são para pretos, portadores de deficiência e indígenas. Depois do primeiro vestibular realizado em 2005, viu-se que a participação nos cursos mais elevados foi abrangente para os cotistas, com isso a pesquisa mostrou um alto desempenho dos alunos cotistas da UFBA (QUEIROZ, 2006). Toda via, depois da implantação estudos mostraram a discordia, de alguns professores universitários, em relação às cotas, tais como: “o problema não é a cota racial e sim a social. Quando pensarmos nisso teremos êxito para todos”, “o sistema de cotas tanto racial, quanto social mexe com privilégios. Por isso há tanta discordia”, “o sistema visa algo isolado. O certo seria melhorar a base”.

Proposta da Universidade Federal da Paraíba

A Universidade Federal da Paraíba, como instituição de qualidade, pensa em adotar as ações afirmativas de cotas para favorecer aqueles que socialmente são desfavorecidos. Para a comissão organizadora do projeto na UFPB, “entende-se que a solução ideal poderia ser promovida, a longo e médio prazo, a melhoria da escolaridade básica e média profissional pública, além de possibilitar uma distribuição de renda mais justa, a ponto de tornar ações afirmativas, como as cotas, indispensáveis” (Pró Reitoria de Graduação – PRG, 2007).



A UFPB através de esforços abriu debates para a vulnerabilidade social de alunos oriundos de segmentos sociais desfavorecidos e tem a seguinte proposta em discussão, Considerando fatores de ordem sócio-econômico-culturais para ingressos dos candidatos oriundos de segmentos populacionais em questão, mediante mecanismos de ações de políticas afirmativas, estabelecidas da seguinte forma: 50% das vagas para alunos egressos do sistema público que tenham cursado integralmente o ensino fundamental e/ou médio nas escolas públicas da Paraíba. Deste percentual: 20% da população auto declarados negros ou pardos; 5% reservados para população indígena; 2,5% comunidades quilombolas; 5% pessoas portadoras de necessidades especiais amparadas pelas leis nº 5.9131 de 24 de dezembro de 1995, 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996 (Leis de Diretrizes e Bases da Educação – LDB) e decreto nº 2.306 de 19 de agosto de 1997. Com essa proposta, a UFPB visa à definição de políticas e elaborações de um programa de ações afirmativas, como prioridades prevista no plano de desenvolvimento institucional (PDI – 2005/2008).

Metodologia

O nosso projeto até aqui apresentado segue algumas tarefas distintas, porém de forte ligação e importância relacionada ao contexto. De certa forma e em primeiro momento, nos cabe fazer um levantamento bibliográfico, ou seja, utilizamos a Pesquisa BLIOGRÁFICA, para assim sabermos o rumo do sistema de cotas em outras instituições brasileiras. No segundo momento estaremos fazendo um estudo de caso, pois mesmo sendo minuciosa, esse tipo de pesquisa, se torna necessário, quando temos que estudar e analisar duas instituições distintas, com alunos distintos no que se diz respeito a classe social e a etnia racial. O desenvolver desta pesquisa está relacionada ao ambiente de sala de aula, tanto no Geo Tambaú, encontrado em um bairro considerado nobre, como no Lyceu Paraibano, que é situado no centro da cidade e João Pessoa.

Pretendemos seguir os seguintes pontos para o desenvolvimento da pesquisa:

- Mostrar o nosso projeto na direção das escolas (Lyceu Paraibano e Geo);
- Escolher o universo de 50 alunos que pretendem prestar vestibular para a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e que estejam cursando o 3º ano do ensino médio;
- Explicar e mostrar a proposta das ações afirmativas da UFPB;
- Aplicar o questionário socioeconômico que trará perguntas como idade, cor, curso que pretende prestar vestibular, nível de escolaridade dos pais, e etc. Como também perguntas como suposições do tipo “se fosse negro e pobre, você gostaria de entrar pelo sistema de cotas”? Ou “como será o rendimento de um aluno cotista dentro da universidade?”;
- Após o recolhimento dos questionários, abrir um pequeno debate perante o sistema de cotas, fazendo anotações de respostas construtivas;
- Falar com a Pedagoga para saber o nível de aprovação da escola no vestibular, verificando que raça predomina e quais os cursos que, na maioria dos casos, os alunos escolhem para fazer o PSS;
- Elaborar um banco de dados, que será formulado durante a pesquisa;
- Analisar os dados do alunado; um Pré - projeto
- Chegar à finalidade do projeto, que é averiguar se os alunos se posicionam contra ou a favor ao sistema de cotas.

Resultados conclusões

Por se tratar de um Pré – projeto, o nosso trabalho ainda se encontra em andamento.



Referências

ARAGÃO, Wilson Honorato (org.). **Mercado de trabalho: novos espaços para a atuação do(a) profissional da Pedagogia.** João Pessoa, PB: Universitária/UFPB, Sal da Terra, 2005.

BENJAMIN, Roberto (org.). **A África está em nós:** história e cultura afro-brasileira. João Pessoa: Grasfset, 2006. v. 1,2,3,4.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Cidadania em Preto e Branco:** discutindo as relações sociais. São Paulo: Ática, 2002.

BRASIL. **LEI 10.639/2003 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Racionais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.**

Carvalho, Maria Rosário G. **Breves reflexões suscitadas pelo artigo “Políticas de Cotas Raciais, os ‘olhos da sociedade’ e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UnB)”.**

Disponível:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0104-71832005000100024&ln=pt&nrm=iso> Acesso em: 10 de setembro de 2007.



**A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E AS PRÁTICAS
EDUCATIVAS/ESCOLARES. ANÁLISE DOS TEXTOS CIENTÍFICOS DA ANPED E
EPENN**

Tereza D'Avila de Oliveira MIRANDA

Edineide JEZINE

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Introdução

O projeto de pesquisa intitulado “Produção de Conhecimento na perspectiva da Educação Inclusiva em textos científicos” é uma renovação do projeto aprovado em 2007, intitulado “Produção de Conhecimento na Universidade na Perspectiva da Educação Inclusiva”, busca abordar as políticas públicas e ações educacionais voltadas ao processo de inclusão considerando a dimensão educacional e social a partir das produções científicas sobre essa temática apresentadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba e em dois eventos nacionais, reconhecidos pela relevância acadêmica na área da Educação, são eles: O EPENN - Encontro Nacional de Pesquisas em Educação do Norte e Nordeste e a ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação em Educação. O EPENN ocorre bianualmente e caracteriza-se pela agregação de pesquisadores com pesquisas realizadas na graduação e na pós-graduação, enquanto que a ANPEd centra sua produção, prioritariamente na pós-graduação, tais eventos contemplam assim a maioria das publicações no âmbito nacional, regional e local produzidas nas instituições de ensino superior do país na área da Educação.

A renovação do projeto de pesquisa torna-se importante em função da continuidade do trabalho que se faz necessário, pois seus objetivos foram alcançados parcialmente em função da quantidade de textos a serem analisados referente à produção da temática no período de 1996-2006 e contarmos com apenas uma bolsista. Sua relevância consiste na abordagem da temática, por se tratar de uma temática relativamente nova não tem apresentado variados estudos, novas problematizações, nem diferentes perspectivas de análise até o ponto de nossa pesquisa. Na busca de aprofundamento da temática inclusão educacional e social objetivamos mapear o fundamento conceptual teórico-metodológica acerca das abordagens utilizadas para o tratamento do tema, de modo que é preciso estender a análise a um número maior de produção científica. E assim, apontar novas categorias de análise para a produção científica.

O levantamento da produção bibliográfica, qual seja teses e dissertações defendidas no período de 1996 - 2006 sobre a temática Educação inclusiva no Programa de Pós-graduação da UFPB apontou a centralidade de análise a partir das políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência, em que o foco é a análise da forma e de como as políticas públicas de inclusão estão sendo recebidas e implementadas pelas escolas, professores, gestores, e família, indicando essa perspectiva uma relação com a sociedade.

As leituras das dissertações de Mestrado cadastradas e disponíveis na biblioteca indicaram que as categorias políticas de inclusão, inclusão educacional, inclusão social são abordadas do ponto de vista histórico, da descrição dos acontecimentos e atos legais; as sub-categorias movimentos sociais; universidade e a relação Educação e sociedade pouco são consideradas, principalmente do ponto de vista do conflito social e das muitas formas de exclusão.

Preliminarmente, a pesquisa aponta a necessidade de se debruçar sobre a temática do ponto de vista da análise crítica no contexto dos conflitos sociais que as diferenças produzem. A pesquisa indica que as categorias de análise se interligam e se complementam, mas, é preciso no conjunto da análise das políticas públicas de inclusão ter um olhar para a dimensão da



participação dos movimentos sociais e do papel que as Instituições de Ensino Superior e os Programas de pós-graduação possuem na produção do conhecimento e da formação do educador para o enfrentamento das dificuldades que a inclusão aponta, no que se refere às identidades e diversidades. De modo que a análise das dissertações e dos textos do EPENN, até o momento aponta o debate do conhecimento na perspectiva da abordagem teórica, ficando a desejar práticas que se juntam às abordagens teóricas e possam promover a inclusão e não processos de integração.

Assim, este projeto de pesquisa é redimensionado a partir da centralidade de duas grandes abordagens encontradas nesta primeira etapa de análise: a) as políticas públicas de educação e a relação com a sociedade ;b) as práticas educativas/escolares teóricas e metodológicas na perspectiva da inclusão. Neste sentido, além de mapear as concepções teóricas usuais e emergentes nas pesquisas sobre inclusão, a continuidade da análise das produções científicas da ANPED e EPPEN se preocupará em buscar perceber a relação teoria-prática e seus processos.

A continuidade dos estudos constitui prioridade, pois os interesses políticos do governo, das organizações não governamentais, dos movimentos sociais continuam a elaborar e/ou requerer políticas de inclusão a serem absorvidas pela sociedade e suas instituições, requerendo uma visão crítica por parte dos educadores e ou sujeitos sociais. Além disso, observa-se que os estudos e pesquisas acadêmicas de graduação e pós-graduação, até então analisados, apontam para a perspectiva da aceitação e acomodação das diferenças, lhes faltando a dimensão dialética da relação teoria-prática-teoria, fundamental para a formação do educador-pesquisador. De modo que o problema de pesquisa, “Que concepções teóricas e metodológicas estão sendo utilizadas na produção científica acerca da temática inclusão educacional e social” justifica-se em sua importância investigativa pela necessidade de análise crítica das políticas que a instituíram e pela sua díspar exclusão social, criando demandas relacionadas à formação metodológica de educadores e políticas que venham promover o acesso e a permanência das pessoas em processos educativos e sociais.

O debate sobre as políticas de educação inclusiva inicia-se na década de 1990 com a Conferência de “Educação para Todos”, na Tailândia, delineando princípios de atendimento e garantia de acesso e permanência na Educação Básica, por meio da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos oriundos de diferentes grupos e culturas (TORRES, 2001). Estas propostas foram aprofundadas com a Declaração de Salamanca (1994), na qual declara que “toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem.” E que “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas”, bem como solicita aos governos que atribuam “alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais”, e que “adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma”. Além disso, busca envolver a comunidade acadêmica para “fortalecer pesquisa, redes de trabalho e o estabelecimento de centros regionais de informação e documentação e da mesma forma, a servir de exemplo em tais atividades e na disseminação dos resultados específicos e dos progressos alcançados em cada país no sentido de realizar o que almeja a presente Declaração”.

No Brasil, o marco é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN Lei N. 9394/1996), no seu título V que trata “Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino”, indicando em seu artigo 21, que a Educação é composta pela Educação Básica e pelo Ensino Superior. A Educação Básica, por sua vez compreende as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, citando em capítulos destacados a Educação Profissional e Especial, não podendo estas modalidades expedirem certificados equivalentes ao Ensino Fundamental, Médio ou Superior, significando que a Educação Especial perpassa os diversos níveis de escolarização,



mas não constitui um sistema paralelo de ensino, com níveis e etapas próprias. Conforme previsto pela Lei, o direito à educação formal é estendido aos portadores de necessidades especiais, conforme o art. 60, parágrafo único deste título “O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino [...]”, devendo assegurar a educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida, em sociedade, inclusive condições adequada para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora (LDBN, cap. V, art. 59, inciso IV). De forma que se comprehende a Educação Especial um complemento que deve estar sempre presente na Educação para os alunos com deficiência que dela necessitam. Observando os princípios contidos na Lei que assegura o processo de inclusão a partir da obrigatoriedade do atendimento educacional em salas comuns dos portadores de necessidades especiais, a questão que se coloca é, quais as condições de formação pedagógica e produção do conhecimento que as universidades tem promovido a fim de ajudar na promoção dos processos inclusivos das pessoas com necessidades especiais?

Contudo em uma sociedade pautada pela desigualdade social, econômica e cultural, a temática inclusão educacional e social toma dimensões contraditórias, não podendo restringir-se à Educação Especial, necessário se faz abordar as tantas exclusões que existem nesse contexto. Assim, a inclusão e exclusão são facetas da mesma realidade, de modo que o processo atual de exclusão social passa a reunir tanto segmentos sociais deserdados de alguma condição de vida digna, como os que não possuem emprego adequado, ou os sem renda. Aparecendo novos apartados do acesso aos bens e serviços oriundos das novas tecnologias, pois sem o aprendizado das novas linguagens e o distanciamento da informatização de grande parte dos brasileiros que não estão presente no contexto da sociedade do conhecimento, uma vez que ainda não se atingiu o princípio básico do direito à Educação.

Neste sentido, a renovação do projeto de pesquisa nos possibilitar fazer o estado da arte da temática inclusão educacional e social, anunciando as políticas elaborados e implementadas no âmbito da sociedade e da educação, as perspectivas de análise teóricas, abordagens metodológicas, relação teoria e prática no que refere-se à produção científica resultado das políticas na comunidade científica.

1. Objetivos específicos

O debate acadêmico acerca da temática inclusão educacional e social após a aprovação da LDB em 1996, começa a penetrar na academia, através das atividades de ensino, pesquisa e extensão em nível superior e nas escolas públicas e particulares nas diversas modalidades de ensino, fazendo parte das muitas preocupações de educadores e pesquisadores da Educação. Pois, a proposta de incluir os portadores de necessidades especiais nas escolas regulares de ensino, juntamente com os chamados “normais” passa a exigir dos sujeitos que pensam e fazem a educação brasileira novas dimensões teóricas de análise e novos procedimentos metodológicos de ação no processo ensino-aprendizagem. Significando a necessidade de mudança de concepção acerca da educação e sua relação com a sociedade.

Os princípios da Conferência de Jomtien, na Tailândia e da Declaração de Salamanca, na Espanha abrem as perspectivas para os governos latinoamericanos, em especial o brasileiro, investirem numa perspectiva transformadora da Educação e no rompimento do paradigma clássico do ensinar-aprender, a favor de uma educação contextualizada, voltada às diversidades culturais, implicando a constituição de formulação de políticas públicas que venham atender a essas novas demandas, expressos na necessidade de acesso a educação, programas de renda mínima, programas de cotas, dentre outros.



De modo que a idéia de atendimentos aos portadores de necessidades especiais, abre um leque de “necessidades” oriundas dos processos históricos de marginalização por quem tem passados os grupos populares, trazendo ao termo inclusão a polaridade, ou sua controvérsia a exclusão. Nesse sentido, inclusão/exclusão são termos que se embatem e se antagonizam em um complexo de dimensões políticas, educacionais e sociais. Contribuindo para esta ampliação de significado a emergência dos diversos atores sociais que emergem nos chamados novos movimentos sociais, que diante de interesses e necessidades se agrupam na pressão para a formulação de políticas que venham atender as necessidades de acesso aos processos educacionais formais, estes sujeitos se encontram no campo e na cidade e constituem uma gama de excluídos sociais.

Assim, a problemática da exclusão do âmbito educacional e social se transfere para a pseudo-solução da inclusão, demandando a necessidades de estudos, pesquisas e formulação de políticas pro-activa. Nesse contexto, procede a relevância do projeto de pesquisa em analisar as produções científicas apresentadas na ANPED e no EPENN, resultantes das pesquisas feitas nas instituições de ensino superior, na área da Educação. De modo que a presente análise constituirá o estado da arte da temática inclusão educacional e social em que se parte do local ao global.

Para tanto, os objetivos específicos que seguem nos ajudaram a executar a pesquisa e assim obtermos uma visão geral dos enfoques teóricos atribuídos ao tema.

1. Continuar com o levantamento dos textos científicos apresentados na ANPED e no EPENN, a fim de obter uma visão geral sobre a problemática e escolher os trabalhos a serem analisados;

2. Catalogar os textos científicos da ANPED e do EPENN, realizando uma leitura geral acerca do seu arcabouço teórico-metodológico para efetivar posterior seleção.

3. Fazer síntese explicativa dos textos, destacando no instrumento o registro atendo as categorias enfocadas: inclusão educacional e social; políticas públicas de inclusão educacional e social; abordagem da relação teoria-prática, educação e sociedade nas políticas públicas de inclusão

4. Analisar os textos científicos em sua estruturação teórico-metodológica, a fim de reconhecer e analisar os enfoques teóricos desenvolvidos acerca da categoria inclusão educacional e social;

5. Analisar os textos científicos, buscando reconhecer a abordagem teórico-metodológica predominante para a análise da temática, a fim de apreender a relação teoria-prática, educação-sociedade e ação dos movimentos sociais na proposição de políticas públicas.

6. Identificar as políticas públicas elaboradas e implementadas para o atendimento das demandas educacionais pós-LDBEN aos portadores de necessidades especiais e aos excluídos do acesso à educação.

.....7. Elaborar textos científicos e relatórios demonstrando as perspectivas de análise teórica encontrada acerca da temática inclusão educacional e social;

8. Divulgar os resultados da pesquisa nos eventos, demonstrando os avanços teóricos e retrocessos acerca do debate sobre a temática, a fim de indicar novas proposições de pesquisa;

9. Traçar um panorama geral dos elementos que constituíram o debate acerca da inclusão educacional e social a partir dos textos científicos do EPENN nos últimos 10 anos a fim de descrever o processo de desenvolvimento teórico-metodológico das produções científicas.

2. Metodologia

Pesquisar a problemática da inclusão educacional e social importa estabelecer a relação com os processos de exclusão que se estabelecem na sociedade do capital, caracterizada pelas



suas desigualdades econômicas, sociais, políticas e culturais, de modo a apreender - lá no contexto histórico em que se origina. Neste sentido a temática inclusão educacional e social, será analisada a partir da abordagem teórica da Sociologia do Conhecimento que tem como principal tese a idéia “que existem modos de pensamento que não podem ser compreendidos adequadamente enquanto se mantiverem obscuras suas origens sociais” (MANNHEIM, 1972, p. 30).

Nesse sentido, os trabalhos científicos do EPENN e ANPED, produzidos no período que comprehende a publicação da LDBN n.9394/96 até 2006 serão analisadas a partir da sua contextualização histórica do conceito de inclusão educacional e social, buscando-se apreender suas relações teórico-práticas, as políticas precedentes e sua relação com a sociedade a partir das forças que lhe impulsionam tais como os movimentos sociais organizados da sociedade civil, pois se entende como Mannheim (1972, p. 31) que,

[...] a abordagem da Sociologia do Conhecimento não parte do indivíduo isolado e de seu pensar a fim de, à maneira do filósofo, prosseguir então diretamente até às alturas abstratas do ‘pensamento em si’. Ao contrário, a Sociologia do Conhecimento busca compreender o pensamento no contexto concreto de uma situação histórico-social, de onde só muito gradativamente emerge o pensamento individualmente diferenciado. Assim, quem pensa não são os homens em geral, nem tampouco indivíduos isolados, mas os homens em certos grupos que tenham desenvolvido um estilo de pensamento particular em uma interminável série de respostas a certas situações típicas características de sua posição comum.

Para tanto o desenvolvimento da pesquisa adotará o enfoque qualitativo que preocupa-se com a compreensão e interpretação do fenômeno, considerando os diversos significados atribuído a temática. Por se tratar de uma análise de trabalhos científicos situamos a pesquisa sob os procedimentos da pesquisa teórica, também conhecida como pesquisa bibliográfica assim definida por Gil (1991, p. 48).

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologia, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

Seguindo a perspectiva da análise exploratória procedemos com as seguintes estratégias, a fim de consolidar a execução da pesquisa e anunciar as contribuições dos estudos e pesquisas realizados que contribuem com o debate acerca da temática explicitada.

1. Levantamento das produções científicas dos textos científicos apresentados na ANPED e no EPENN, no período 1996-2006;
2. Leitura dinâmica dos trabalhos seguido de sua catalogação.
- 3..Escolha das produções a serem analisadas, após visão parcial da sua totalidade;
4. Utilização do instrumento de registro atendendo as categorias enfocadas: inclusão educacional e social, políticas públicas de inclusão educacional e social; relação de abordagem da relação teoria-prática, educação e sociedade, buscando perceber ação dos movimentos sociais;



5. Análise dos textos científicos em sua estruturação teórico-metodológica a partir das categorias definidas;

6. Elaboração de textos científicos demonstrando as perspectivas de análise encontradas acerca da temática;

7. Elaboração de relatórios parcial e final, bem como textos científicos acerca da temática;

8. Divulgação dos resultados da pesquisa nos eventos a fim de descrever o processo de desenvolvimento teórico-metodológico das produções científicas ao longo de 10 anos de debate acerca da temática inclusão educacional e social, apontando seus avanços e retrocessos e novas possibilidades de pesquisas e políticas públicas.

3. Fundamentação Teórica

O conceito de inclusão ganhou grande importância nas últimas décadas, e pode-se dizer que, no início do século XXI, ele passou a ser enfatizado nas agendas da academia e das políticas, como suporte para a resolução dos problemas educacionais e sociais. Em relação à educação, a idéia é que as pessoas com necessidades especiais sejam incluídas em processos de educação regular, junto às chamadas “normais”. Isso significa, na prática, o fim dos espaços de educação especial que se tornara comum para o trabalho com crianças “diferentes” ao longo de todo o século XX. O princípio a ser seguido é que nenhuma criança deve ser separada das outras por apresentar alguma espécie de deficiência, pois essa separação gera grupos específicos de deficientes, levando-os a segregação. O atendimento a este princípio tende a gerar mudanças na forma de se perceber o espaço educacional escolar e as relações que nele se travam, o olhar deve atentar para o prisma da multiculturalidade e diversidade de pessoas e culturas.

Todavia, essa perspectiva da inclusão educacional se alastrou em todas as classes, grupos ou pessoas que estão envolvidas por diversas formas de exclusão e precisam ser incluídas nos espaços da educação e da sociedade. Segundo Skliar (2003, p. 85) a exclusão, à primeira vista, apresenta-se sob uma tradicional ancoragem economicista, associada ao valor da renda mínima, linha de pobreza ou Índice de Desenvolvimento Humano, (usado no Brasil para medir o índice de pobreza da população). O autor entende que a exclusão é descrita sob a dimensão de privações econômicas e sociais. Sob este enfoque, os excluídos não têm identidade, de forma que o problema é tratado sob o olhar do número: “não existem sujeitos, existem números, existem estatísticas”, e a solução é o aumento da renda mínima, melhorando assim as estatísticas e a diminuição de pobres, analfabetos, indigentes e outros mais. Contudo alerta que essas estratégias não resolvem a problemática.

A proposição da educação inclusiva em superação à educação especial, que discrimina e diferencia, representa também uma mudança na forma de olhar os sujeitos, sejam eles com deficiência ou excluídos sociais. Na história da humanidade o destino das crianças “diferentes” freqüentemente era a morte ou o abandono. Apenas a partir da segunda metade do século XIX, em poucos países do mundo, é que começou a surgir um movimento de defesa das crianças portadoras de necessidades especiais. O respeito às crianças diferentes é uma das maiores conquistas e novidades do Ocidente em relação a todas as outras culturas.

Tomar o tema da inclusão educacional e social, no contexto da sociedade do capital implica ressignificar o papel da educação e a compreensão acerca do entendimento dos sujeitos envolvidos nessa ação que, historicamente, foram qualificados como ‘excepcionais’, ‘deficientes’ e atualmente são definidos pela expressão ‘necessidades educacionais especiais’, ou em uma perspectiva social de alienados, marginalizados e hoje excluídos sociais, em que se inclui, o negro, índio, pobre, idoso, homossexuais e a mulher dentre outros, ou seja, os que “optam” por uma diferenciação e não se encontram diretamente imersos na produção material.

Com a mudança de concepção sinalizada na LDBN 9394/96 aponta-se para uma reestruturação dos processos educativos, tanto no escopo de seus objetivos como na atuação de



seus sujeitos para o atendimento do público-alvo a que se destina. Exige novas perspectivas de análise teórica e proposições práticas de modo que “especiais devem ser consideradas as alternativas educativas que a escola precisa organizar, para que qualquer aluno tenha sucesso; especiais são as estratégias que a prática pedagógica deve assumir para remover barreiras para a aprendizagem” (EDLER CARVALHO, 2001, p. 17), ampliando assim, ação dos direitos não somente aos que apresentam características diferenciadas decorrentes de quadro orgânico vinculados a deficiências ou distúrbios evasivos de desenvolvimento de aprendizagem, mas, também, aos que se inclui nas condições socioculturais diversas e econômicas desfavoráveis e que fracassam em seu processo de aprendizagem, eles terão direito a receber apoios diferenciados daqueles normalmente oferecidos pela educação escolar, sinalizando para a mudança de concepção da educação, escola e seu projeto político pedagógico, mudança do professor e sua relação com os sujeitos e estratégias de ensino.

Essa modificação substancial do enfoque da educação e sua relação com a sociedade e os sujeitos excluídos, implica em mudanças nos enfoques teóricos de análise da realidade social, econômica e cultural dos sujeitos e dos seus problemas de aprendizagem, proporcionando um debate acerca da necessidade da implementação de políticas governamentais que venham atender as essas necessidades e demandas sociais que se formam no contexto de organização dos movimentos sociais e do movimento de inclusão educacional, fruto da convergência entre os esforços de um vasto espectro de pessoas, dentre eles os profissionais da educação e as famílias que lutam em prol de uma nova compreensão acerca da política educativa.

O debate da inclusão educacional e social também apresenta outra perspectiva, pois ao mesmo tempo em que lhe cabe incluir o sujeito no meio social, lhe compete o atendimento às novas demandas do mercado consumidor, oferecendo alternativas a grande número de ‘desqualificados’ e que, por várias contingências, estiveram excluídos do acesso ao conhecimento técnico exigido pela sociedade e que não se enquadram nos limites impostos pelo projeto hegemônico do capitalismo mundial, ampliando a perspectiva da exclusão como expressa Paugam apud. Skliar (2003, p, 86).

As dificuldades de análise das especificidades atuais das desigualdades sociais são o resultado da perspectiva estática que lhe subjaz: mais do que identificar os grupos desfavorecidos e as razões da falta de evolução de sua condição social, seria necessário descobrir os processos que conduzem a um acúmulo de desvantagens na fragmentação social. Existe uma posição, tão divulgada quanto equivocada, de que as situações de exclusão são relativamente estáveis, imutáveis, inalteráveis, que estão ali para ficar para sempre. Muito pelo contrário: o que melhor definiria o processo de exclusão é seu caráter dinâmico, mutante – e, inclusive, irritante; assim, por exemplo, não seria suficiente aumentar a renda mínima nem fazer decrescer a linha da pobreza para banir totalmente esse mecanismo.

Nesse aspecto reside o desafio da educação e da produção do conhecimento em ajudar a promover o processo de inclusão educacional e social, frente aos propósitos do projeto econômico e político global, comprometendo assim, o seu desempenho na luta pela inclusão social dos diferentes segmentos sociais com menor capacidade de enfrentamento da competitividade, pois é inegável a falta de acesso aos conhecimentos elaborados produzidos pelas instituições formais e informais de educação, contribuindo assim para a promoção da exclusão, quando deveria promover a inclusão.

Aqui reside o conflito do debate que se estabelece diante do conceito de inclusão educacional e social, pois ao largo da história não se registra sociedades que não tenham ocorrido divisões de classe, com exceção de pequenas comunidades tribais, enquanto puderam permanecer isoladas. Assim falar de inclusão supõe um discurso de exclusão. Afinal!!! De que



inclusão se trata? Qual o enfoque teórico-metodológico que as produções científicas da educação têm dado ao tema? Entendemos que promover a inclusão é superar a exclusão que perpassa os processos de subjetividade e objetividade das condições de existência dos indivíduos. E que na sociedade capitalista se materializa pelo mercado, como mecanismo auto-regulado.

O mercado sustenta-se, assim, numa espécie de ser humano surgido num lugar e num tempo históricos: o indivíduo autônomo responsável por si mesmo e pelos bens de que é proprietário (incluindo a força de trabalho) que se relaciona com indivíduo proprietário com outros indivíduos proprietários em ações fragmentárias individuais, de intercâmbio. (MORENO, 2005, p. 191).

O funcionamento do sistema social em seu processo de auto-regulação pressupõe o indivíduo autônomo, ensejado pelas teorias críticas marxistas e pedagógicas libertadora de Paulo Freire. Contudo, mais que teorização estes são frutos de práticas sociais históricas, de modo que os excluídos estão em toda a parte e o próprio sistema é produtor deste processo, através de políticas e práticas paliativas que os mantém preso em situações precárias de vida, a inclusão reduz-se aos setores minoritários, sob o suporte filosófico funcionalista de que não se deseja mudar o sistema, mas capacitar a população para que se integre, se inclua nele. Essa perspectiva de análise não implica em mudanças sociais mais em manutenção e aprimoramento dos processos de exclusão, que tem se efetivado através da matrícula de pessoas com necessidades especiais em escolas regulares de Educação Básica, sem contudo, estas apresentarem preparação de estrutura e ou formação de pessoal e pelas políticas afirmativas de cotas que pretendem promover o acesso ao ensino superior de pessoas que não tem acesso e permanência ao ensino fundamental.

As pesquisas acerca da exclusão buscam enfocar a problemática a partir da relação causa e efeito, em que se destaca o ponto de vista econômico, buscando-se desvendar as formas de exclusão a partir da consequência do desemprego, baixa renda e outros fatores, apontando como causas a modalidades de funcionamento da economia e suas exigências de qualificação e forma de concentração de renda. E, do aspecto psico-social, detecta-se disfunções sociais e desvios comportamentais dos sujeitos. Tais perspectivas analíticas indicam a ação das políticas públicas como soluções responsáveis pela diminuição das desigualdades sociais. A pesquisa social cumpre sua função ao ler a problemática. Esse processo de compreensão é imbricado pela natureza passiva, o ato de conhecer não implica em uma ação de intervenção, não lhe compete equacionar o problema que tem sua raiz na estrutura da sociedade. Contudo, a análise crítica é importante no sentido de identificar as políticas que estão sendo viabilizadas para a superação da problemática e como se têm construído a crítica acerca de suas ações, no sentido de perceber o movimento dialético de influência entre as forças propositoras de políticas públicas, o estado e a sociedade civil organizada através dos seus movimentos.

Nesta perspectiva de análise a inclusão educacional e social é um debate teórico que se situa numa categoria política, embebida de utopia no sentido de Mannheim (1972, p. 222).

A concepção de utopia por nós utilizada parece neste sentido a mais inclusiva. Procura levar em conta o caráter dinâmico da realidade, na medida em que não assume como ponto de partida uma ‘realidade em si’, mas, antes, uma realidade concreta, histórica e socialmente determinada que se acha em um constante processo de mudança.

Assim, na medida em que se considera a realidade concreta dos indivíduos concretos, vislumbra-se a perspectiva da transformação educacional e social, de modo que a inclusão passa



a constituir uma agenda de ação e de mobilização social, um programa de ação com objetivos políticos definidos à determinados fins, que consistem na extensão da cidadania à todos os membros da sociedade.

Nesse sentido os estudos teórico-práticos acerca da temática sinalizam uma mudança conceitual. Os estudos e pesquisas científicas não são apenas retórica, ao contrário, afetam modelos paradigmáticos historicamente construídos sob a dimensão da cientificidade. Assim entendemos que o enfoque da exclusão consiste na análise crítica do desvendar a existência de desigualdades sociais, não apenas sob o olhar de causas e consequências mas da busca da raiz de sua existência em suas formas de complexidade e conflito.

Referências

- EDLER CARVALHO, Rosita. **A nova LDB e educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 3^a ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- MANNHEIM, Karl. **Ideologia e Utopia**. 2^a ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.
- MORENO, Alejandro. Superar a exclusão, conquistar a equidade: reformas, políticas e capacidades no âmbito social. In. LANDER, Edgar. **A Colonialidade do Saber**. Eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Consejo latinoamericano de Ciências Sociais – CLACSO, 2005
- SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- UNESCO & MEC. **Declaração de Salamanca e linha de ação**. –Espanha. Brasil, Brasília: CORDE, 1994.



POBREZA SOCIOECONÔMICA E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO REALIZADO NO BAIRRO DE FELIPE CAMARÃO EM NATAL

Thalita Samara de Lima SILVA

Rita Diana de Freitas GURGEL

Faculdade de Ciências, Cultura e Extensão do RN (FACEX)

1 considerações iniciais

Neste texto, pretendemos introduzir a problemática da pobreza, principalmente a pobreza política em conexão com alguns dos direitos garantidos pela Constituição brasileira, destacadamente a educação. A ênfase é dada por essa ser a forma mais importante “de intervenção no mundo”, como afirma Freire (2002, p. 110). A discussão faz-se necessária, pois, no momento, temos programas sociais preocupados com a miséria material, mas que pouco tem incomodado a maioria das pessoas em virtude do seu estado de ignorância. À discussão acrescentamos as contribuições de Demo (2006) em face do alerta empreendido para que não tratemos a pobreza apenas sob o ponto de vista da carência material, no plano do *ter*. Sob essa ótica falamos que pobres são aquelas pessoas que não têm renda, emprego, habitação, alimentos, dentre outros. Essa é uma dimensão crucial e que não deve ser desconsiderada, mas a dinâmica da pobreza não deve se restringir somente à esfera material (tangível). Devemos avançar na esfera do *ser*. Eis o papel primordial da educação nessa esfera.

Programas sociais como Bolsa Família (federal) e Tributo à Criança (municipal) têm garantido uma renda mínima às famílias mais pobres. Em contrapartida, as famílias devem que manter seus filhos na escola. Grosso modo, percebemos que esses tipos de programas partem de uma lógica de que as pessoas pobres, o são porque não tiveram acesso à educação, que o fato de não terem educação foi porque não tiveram renda e por isso, seus filhos estariam trabalhando. O que temos percebido é que as famílias matriculam seus filhos e estes freqüentam a escola (o que não significam que estão aprendendo), mas o que as levam a não participarem do cotidiano da escola? A escola os negligenciam? O que estaria fazendo o Estado para *desmamar* essas famílias da esmola oficial? Terá este de fato interesse em transformar a realidade sócio-econômica dessas famílias? De que natureza foram as mudanças ocorridas na vida das pessoas assistidas? Os mecanismos de fiscalização dos programas são eficazes em garantir a permanência da criança na escola? As crianças teriam realmente deixado de trabalhar? Quais os instrumentos que a escola utiliza para diagnosticar a aprendizagem dessas crianças? Estariam os gestores afinados em defender uma educação para o exercício da cidadania participativa e que contribua para neutralizar os mecanismos de exclusão social próprios do capitalismo?

Em busca de respostas para alguns desses questionamentos, realizamos uma pesquisa descritiva em uma escola da rede municipal de Natal, a Escola Municipal Professor Veríssimo de Melo, que teve como objetivo inicial conhecer o perfil sócio-econômico das famílias. A intenção desse levantamento foi oferecer dados para reflexão junto àquela comunidade escolar, bem como traçar ações que possam amenizar a evasão, que estimule a aprendizagem, trazendo as famílias a participar do processo de educação dos seus filhos. Cabe frisarmos, que o *feedback* oferecido à escola não tem a pretensão apenas de aproximar as famílias da escola, nem tampouco negar as responsabilidades do Estado, mas sim, de demonstrar que para existir uma educação de qualidade, a participação dos segmentos (antes excluídos do processo) torna-se essencial levando-os a condição de sujeitos do mundo e de sua história.

Até chegarmos à aplicação do instrumento de pesquisa, foi necessária a fase exploratória para identificação da problemática. Identificada, realizamos uma reunião com os gestores da escola, no mês de outubro de 2007, que também contou com a participação de 52 professores, coordenadores de todos os turnos e funcionários para uma discussão coletiva. Todos



concordaram que, antes de traçar quaisquer ações era necessário conhecer melhor as famílias de seus alunos para não cairmos naquilo que os técnicos ou políticos que elaboram os programas imaginam conhecer, as reais condições da pobreza. Por isso que acabam oferecendo soluções de fora para dentro. Ao contrário, para a escola planejar qualquer intervenção é fundamental compreender que “a participação do pobre não é um apêndice interessante, mas a alma do negócio” (DEMO, 2004, p.37).

Sabendo que o número de família seria grande (a escola tem 28 salas de aula somente do Ensino Fundamental II), o que tornaria inviável alcançá-las em sua totalidade, resolvemos trabalhar com uma representação. Ou seja, com uma amostra por acessibilidade, conhecida também por conveniência. Em duas semanas, coletamos dados de 94 famílias apenas, das turmas do 6º ano (10 turmas), do turno matutino. A escolha por essa série foi pelo fato dos alunos se encontrarem em uma faixa etária assistida pelos programas sociais. Optamos então, por aplicar um formulário, visto que esse instrumento é utilizado em quase todo segmento da população: alfabetizados, analfabetos, populações heterogêneas etc. Para a coleta de dados, as famílias e/ou responsáveis foram convidados em dias e horários determinados pela escola.

2 A problemática da pobreza política x educação

Conforme preceitua a nossa Constituição de 1988, em seu artigo 3º, inciso III, dentre os objetivos fundamentais do Brasil, estão a erradicação da pobreza e a marginalização e redução das desigualdades sociais e regionais (BRASIL, 2001). Anteriormente mencionamos dois programas sociais com fulcro no combater à pobreza. Todavia, os estrategistas (técnicos e políticos) esqueceram que “toda estratégia de combate à pobreza supõe que o pobre se torne sujeito crucial da alternativa”, como bem adverte Demo (2006, p.28). E o que falta então? Dentre muitos direitos, destaquemos a educação, pois através dela o ser humano não só pode construir oportunidades, como principalmente ele se faz oportunidade. Mas como se fazer oportunidade quando o sujeito não recebe uma formação que o eleve a essa condição? Na nossa Constituição, em seu artigo 205, garante que a educação é direito de todos e *dever do Estado e da família*, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2001).

No artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996) consta que: “a educação, *dever da família e do Estado*, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2004, p. 27, grifos nossos). Na leitura dos mencionados artigos, percebemos uma inversão nas atribuições de responsabilidades. Inversão pura e simples ou influência de um cenário político-econômico?

Ainda na LDB, o artigo 14 prevê que a gestão é caracterizada pelo reconhecimento da importância da “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 2004, p.33, grifos nossos). Estaria a gestão da escola preparada para promover a participação das famílias no cotidiano da escola? Estaria a educação oferecendo condições para que seus alunos possam dar uma guinada em suas vidas? Estaria a escola promovendo a construção de habilidades necessárias aos seus alunos para conduzir com autonomia seu próprio destino?

Como podemos observar, tanto a Constituição como a LDB trazem elementos importantes que contribuem para a promoção da justiça social. Mas onde estaria a raiz dos problemas sociais que afligem a maior parte da população brasileira? Não estaria nas intenções da elite política deste país manter os pobres como massa de manobra? Como sabiamente adverte



Demo (2004, p. 37) “o sistema não teme pobre com fome, mas teme pobre que sabe pensar”. Pensemos sobre isso e passaremos a enxergar o cotidiano de nossas escolas com outros olhares.

Se realizarmos uma breve retrospectiva da conjuntura brasileira, destacamos que ao longo desses vinte anos da Constituição, colhemos: um plano econômico (Plano Real no Governo FHC), privatização de estatais, aumento do desemprego, achatamento de salários; crescimento da pobreza (não só econômica) e da *violência*. Destacamos aqui a violência, mas não aquela unicamente gerada pelos pobres, mas também aquela promovida pela elite brasileira (que rouba desde merenda escolar, cartões do Programa Bolsa Família, devasta milhares de quilômetros de floresta, mata índios e desvia milhares de reais dos cofres públicos – da saúde e educação, principalmente).

Entretanto, hodiernamente, as recentes pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Fundação Getúlio Vargas (FGV), dentre outros institutos, têm apontado que a distribuição de renda vem ocorrendo no país e que muitos pobres ascenderam na escala social. Para o Governo, isso foi possível porque o País alcançou uma *estabilidade* econômica que trouxe muitos benefícios para toda sociedade.

Não pretendemos neste trabalho fazer uma exaustiva análise do cenário econômico brasileiro, embora o contexto atual a requeira em face da crise financeira mundial. Entretanto, fazemos uma rápida consideração sobre o desfecho dessa crise, visto que aprendemos uma lição: quando o problema é com o mercado, as soluções a serem tomadas pelo Estado são imediatas e eficazes. Contrariamente, quando as políticas são para combater a pobreza e fazer justiça social, demonstram-se serem ineficientes e ineficazes.

De uma coisa temos certeza: a propalada estabilidade econômica não é capaz de solucionar, nem a curto, nem a médio prazo (será a longo prazo?), um dos maiores problemas deste país, o da pobreza da maioria da população brasileira. A pobreza de que nos referimos neste trabalho não pode, conforme chama atenção Demo (2006), ser confundida apenas como carência de renda. Ressaltamos que “ser pobre não é somente não ter, mas ser coibido de ter” (DEMO, 2006, p. 6). E vemos que são muitos os mecanismos que impedem a maioria da população de ter e ver transformações nas suas vidas.

Na pobreza não encontramos só o traço da destituição material, mas igualmente a marca da segregação, que torna a pobreza produto típico da sociedade, variando seu contexto na história conhecida e reproduzindo-se na característica de repressão do acesso às vantagens e oportunidades sociais (DEMO, 2006, p.7).

Como podemos perceber, o atual cenário que se apresenta foi uma construção histórica e assim temos: um grande número de desempregados e de pessoas trabalhando na informalidade, sem falar daqueles que estão fora desses universos; milhares de pessoas morando nas ruas e em galerias de esgotos; adultos e crianças que se alimentam do lixo da elite; e muitos que não sobrevivem à violência oficial do Estado pela ação da Polícia, dentre tantas outras mazelas. Não é preciso ser entendido de economia para enxergarmos a desumana e cruel distribuição de renda no nosso País, basta não sermos pobres politicamente para compreendermos.

Recentemente tivemos em todo país as eleições para prefeitos e vereadores. Quem ainda recordar do *horário político* deverá se lembrar do forte apelo social que os candidatos fizeram à população. Mencionamos isso para ilustrar que boa parte da população dá o voto ao governante que age desta forma. É exatamente essa *preocupação* em solucionar o problema da pobreza que a classe política brasileira tem, e é por isso que a pobreza vem se eternizando. E muitos têm tirado proveito disso. Em seus discursos apresentam soluções para o problema, entretanto, cada vez mais vemos cidadãos comuns sendo solidários com os outros.

3. O panorama da pobreza em Felipe Camarão



A Escola Municipal Prof. Veríssimo de Melo está localizada no bairro de Felipe Camarão, zona oeste da cidade de Natal, considerada área de alta vulnerabilidade social. Iniciamos o trabalho de coleta de dados já informados que as famílias faziam parte de um segmento populacional excluído de muitas garantias constitucionais. Mas para não ficarmos no senso comum, a pesquisa foi essencial para conhecermos como vivem as famílias, com quem vivem, com quantos vivem, como se divertem, em que trabalham e sua relação com a escola.

Inicialmente, cabe destacarmos que 83% das pessoas que compareceram à Escola Prof. Veríssimo de Melo para participar da pesquisa eram compostos por mães e avós, com idade entre 30 e 40 anos (52,1%) e na faixa etária de 40 a 50 anos (25,5%). Quanto ao estado civil, 43,62% são casadas, 30,9% têm união civil estável e 12,8% são solteiros, os demais compreendem o grupo de viúvos e outros.

Identificamos que 100% das famílias residem no Bairro de Felipe Camarão, sendo que, 79,8% moram em casa própria, 11,7% em casa alugada e 8,5% em imóvel financiado. Um dado interessante que identificamos junto aquelas famílias que responderam morar em casa própria, é que a casa, geralmente, foi construída nos fundos da casa de um parente (avós dos alunos). Das residências, 13,8% têm até três cômodos; 52,2% têm entre três e cinco cômodos e 34% têm acima de cinco cômodos, todas incluíam o banheiro. O conhecimento das condições de moradia dessa população foi importante para conhecermos o ambiente de estudo das crianças, ou seja, se em casa havia um ambiente propício à realização de suas atividades e descanso (tarefas, leituras, assistir TV, etc.).

Interessávamos saber, além de como moravam as famílias, quantas pessoas convivem com a criança que estuda na escola. Constatamos que nas residências que moram até três pessoas, correspondem 17%; entre três e cinco pessoas o percentual subiu para 53,2%; entre cinco e sete pessoas, 19,1%; entre sete e nove pessoas, 9,6%; e acima de nove pessoas, 1,1%.

Perguntamos qual seria a pessoa que mais contribuía para a renda familiar, identificamos que 22,3% das respondentes são os responsáveis. Os cônjuges contribuem com 64,9% da renda familiar; os avós com 5,4% e outros com 7,4%. Desses famílias, 25% vivem com menos de um salário mínimo (na época da pesquisa R\$380,00); 31,5% ganham até um salário mínimo; 33,7% ganham de um a dois salários mínimos; 4,4% ganham de 2 a 3 salários mínimos e apenas 5,4% disseram ganhar acima de três salários mínimos. Devemos informar que ao mencionar sua renda familiar, os informantes já consideraram o que recebem como benefício dos programas sociais. Nesta perspectiva, damos conta de que sem o somatório dos benefícios, a situação dessas famílias poderia ser bem pior. Por essa razão, devemos considerar que “é imoral afirmar que a fome e a miséria a que se acham expostos milhões de brasileiras e brasileiros são uma fatalidade em face de que só há uma coisa a fazer: esperar pacientemente que a realidade mude” (FREIRE, 2002, p. 70). Por uma questão de bom senso, desejamos que o conhecimento desses índices, gere inquietação nos gestores e professores da escola.

Quisemos saber se as crianças ajudavam na complementação da renda familiar. Constatamos que 2,1% das crianças ajudam e 97,9% dos informantes afirmaram que as crianças não trabalham para ajudar na renda familiar. Desses famílias, 44,7% recebem recursos do Programa do Governo Federal (Bolsa Família), 31,9% disseram não receber o recurso federal, entretanto, 23,4% recebem do Tributo à Criança (Programa Municipal). Na opinião de Demo (2006, p. 34) “quem é politicamente pobre vive de cidadania tutelada, no máximo assistida”. E acrescenta que o:

Resultado principal desse processo histórico de tutela e assistência é o refreamento do controle democrático e, particularmente, o escamoteamento do confronte social, indispensável para o combate à pobreza política; enquanto estado e mercado não são controlados, subsiste impávida a sempre mesma elite, com ares de mérito histórico intocável (DEMO, 2006, p.35).



Procuramos saber junto aos respondentes qual era a ocupação dos pais. Constatamos que é muito heterogênea. Para fins de registro consideramos apenas algumas, pois compreende desde funcionários públicos municipais (3,2%), funcionários públicos estaduais (2,1%), trabalhadores do comércio (3,2%), ambulantes (2,1%), pedreiros (10,6%), autônomos (7,4%), pintores (6,4%) e outras profissões (52,2%). Entretanto, 12,8% estão desempregados.

Perguntamos as mães se elas trabalhavam foram de casa. Constatamos que 63% são donas de casa; 7,6% trabalham como empregadas domésticas (a maioria sem carteira assinada); 1,1% disseram estar desempregadas; e 28,3% disseram estar trabalhando em outras atividades (vendedoras ambulantes nas praias, artesanato etc.).

Conseguimos identificar que das mães que trabalham fora de casa, 6,7% trabalham somente pela manhã; 1,7% à tarde; 26,6% pela manhã e tarde; 45% nos turnos manhã, tarde e noite e 20% disseram ter horário flexível. O percentual das mães que trabalham fora e que seus filhos ficam o dia inteiro sozinhos é preocupante. A coordenadora do turno matutino da escola nos informou que tem identificado junto àquelas crianças que são encaminhadas à coordenação (por indisciplina), que muitas passam a maior parte do dia sozinhas em casa, geralmente, assistindo TV, jogando bola nos morros (Felipe Camarão é cercado por dunas) e pelas *lan houses*. Ainda acrescentou que, no período de entrega de boletins, é baixíssimo o número de famílias que comparecem para saber do rendimento escolar de seus filhos. Esse é um dado inquietante e requer medidas da escola, pois se essas crianças não têm quem acompanhe a realização das tarefas de casa, nem tampouco quem venha à escola para se certificar se estão comparecendo ou se houve aula é possível que fiquem vulneráveis ao apelo do tráfico de drogas e a prostituição.

Além da constatação da renda familiar insuficiente, ainda identificamos a baixa escolaridade das famílias. Dos pais, 9% são analfabetos e mães 3,2%; aqueles que têm o Ensino Fundamental completo correspondem 9% e as mães, 10,6%; dos pais, 57,3 têm o Ensino Fundamental incompleto, enquanto as mães, 66%; aqueles com Ensino Médio completo compreendem 12,4%, já as mães correspondem 7,4%; os pais com Ensino Médio incompleto compreendem 4,5%, e as mães apresentaram 7,4 %; apenas um único pai tem o ensino superior completo e outro cursa Teologia; onde apenas uma mãe cursa Pedagogia em uma instituição privada. Como podemos perceber a escolaridade dos pais e mães contribui para que continuem sendo massa de manobra e objeto de manipulação. Não opinião de Demo (2006, p.33), “quem é politicamente pobre não é cidadão”. Ao fazer essa afirmação, o autor considera que o pobre político não tem construída uma consciência crítica adequada, nem chega a perceber a importância de se organizar politicamente, por isso é massacrado como sujeito, restando-lhe a condição de objeto.

Essa constatação não está dissonante da realidade brasileira. Demonstra a dúvida que o Estado brasileiro tem com a população de baixa renda, o que faz aumentar os números da exclusão social. A baixa escolaridade da população contribui para o crescimento do desemprego, para a informalidade, para a baixa remuneração, uma vez que no atual contexto o nível de exigência da classe trabalhadora está bastante acentuado pela polivalência (que não significa obrigatoriamente intelectualização do trabalhador (MACHADO, 1991 apud FRIGOTTO, 1996).

Além da escolaridade das famílias era importante que constatássemos qual a principal fonte de informação. Assim se verificou que 73,6% assistem ao Telejornal (notícias nacionais, a maioria assiste ao Jornal Nacional - 49,5% e notícias locais, o programa Patrulha Policial – 49,5%); 10,4% ouvem o rádio; 3,7% lêem jornal impresso e apenas 1,9% lêem revistas. A internet não faz parte do cotidiano das famílias (apenas quando freqüentam *lan house*).

Quanto à prática da leitura no ambiente familiar, verificamos o seguinte: 20,6% dos entrevistados disseram que não gostam de ler; 19,6% que gostam de ler revistas; 20,6% lêem livros; 5,2% gostam de ler jornais; 25,5% afirmaram que lêem somente a Bíblia; e 8,2% realizam



outros tipos de leitura. Podemos inferir que a pouca escolaridade tem estreita relação com a prática de leitura. Quanto ao considerável índice daqueles que lêem somente a Bíblia, atribuímos à influência das inúmeras igrejas evangélicas existentes no bairro.

O grau de escolaridade, as fontes de informações e a prática da leitura são indicadores importantes para avaliarmos a freqüência que as famílias costumam acompanhar as atividades escolares de seus filhos. Dos entrevistados, 53,8% afirmaram que acompanham diariamente as atividades (geralmente, perguntando se há atividades a serem feitas, mesmo que não saibam ler ou que não possam ajudá-los); 35,5% acompanham às vezes para ajudar; 7,5% não acompanham porque têm dificuldades e 3,2% não têm tempo. Prevendo que o acompanhamento não seria sistemático, buscamos saber se as crianças freqüentavam aulas de reforço extra-escolar (a escola não oferece reforço), constatamos que 88% não freqüentam e 12% o faz (geralmente, pelas dificuldades apresentadas na disciplina de Matemática e Português).

Para não ficarmos generalizando que as famílias que matriculam seus filhos garantem o(s) benefício(s) e não retornam, perguntamos com qual freqüência estas costumam freqüentar a escola. Aquelas que freqüentam voluntariamente sem que tenham sido convidadas, consistem em 37,5%; enquanto 29,8% disseram que somente para as reuniões de pais e mestres; 33,7% quando são convidadas por indisciplina das crianças e 1% apenas no momento da matrícula. O percentual de famílias que comparecem à escola somente quando são convidados por indisciplina dos filhos ou quando na época da matrícula, pode representar que desconhecem a importante da relação escola/família como favorável ao sucesso escolar da criança. Numa outra perspectiva, talvez tenham *aceitado* sua condição de marginalizadas. Na opinião de Demo (2004, p.37-38), “ao sentir-se beneficiado, o pobre pode acomodar-se na condição em que se encontra. Sobretudo, pode manter a idéia de que toda solução só pode provir de fora e que sua subalternidade é natural e permanente”.

A Constituição de 1988 assegura em seu artigo 6º que o lazer é um dos direitos sociais (BRASIL, 2001), porém pouco conhecido pela população. Isto revela outra característica da pobreza política, que é levar a maioria da população a não conhecer que tem direitos.

Guiadas por essa dura realidade, perguntamos aos entrevistados quais lugares costumavam freqüentar com seus filhos para o lazer. Constatamos que 38,4% vão apenas às igrejas do bairro; 33,9% às praias urbanas; 7,4% costumam ir aos shoppings da cidade aos domingos; 20,3% responderam que vão a outros lugares, como as lagoas. Nenhuma mencionou levar seus filhos ao cinema. No bairro de Felipe Camarão não há espaços destinados ao lazer. Daí a maioria freqüentar apenas as igrejas do bairro (65,2% são católicas e 31,4% evangélicos) e ir à praia (por ser pública). Programações culturais como cinema e ir ao teatro não fazem parte do cotidiano dessas famílias. Para Demo (2004, p. 36), “o nível mais profundo de pobreza política é, assim, a condição de *ignorância*: o pobre sequer consegue saber e é coibido de saber que é pobre. Por conta disso, atribui sua pobreza a fatores externos, eventuais ou fortuitos, sem perceber que pobreza é processo histórico produzido, mantido e cultivado”. Isso deriva do fato que o fenômeno histórico-estrutural da desigualdade social impede os pobres de conhecer que têm direitos.

Considerações finais

Não cabe aqui a discussão que o perfil das famílias brasileiras mudou, mas que a escola compreenda que é com essa família real que se deve trabalhar. A escola precisa ser o espaço de formação/preparação das novas gerações. Logo, os atores envolvidos no processo (professores, coordenadores e gestores) precisam planejar o trabalho pedagógico aproximando-se e tendo conhecimento das condições reais em que vivem seus alunos.

Como podemos observar, as condições reais em que vivem as famílias dos alunos devem sinalizar para as estratégias a serem lançadas pela Escola, por meio do seu Projeto Político-



Pedagógico que deve, antes de mais nada, ter o compromisso com a promoção da aprendizagem das crianças e a superação dos fantasmas da evasão e a repetência. Entretanto, devemos destacar que não concordamos que a existência, ainda, desses problemas (evasão e repetência) seja porque a escola *fracassou*, isso é fácil dizer e há uma larga literatura já afirmando isso. Mas o problema é muito mais complexo. Como bem demonstra Frigotto (1996, p. 168) foi exatamente através da lógica do “adaptar-se à realidade”, que a escola tendeu a tornar-se uma espécie de bruaca, onde tudo cabe e da qual tudo se cobra, como por exemplo, resolver o problema da pobreza, da fome, do trânsito, da violência, dentre tantos outros.

Baseados nessa visão panorâmica sobre quem são as famílias dos alunos, como vivem e procurando auxiliar a escola na elaboração de estratégias que possam amenizar os problemas enfrentados (evasão, repetência e violência), estamos em um processo de construção de ações e na busca de parcerias com algumas ONG's do bairro, para que a curto prazo a escola possa promover palestras, oficinas e seminários para as famílias.

Todavia, para a eficácia do trabalho pedagógico, deve existir a valorização da heterogeneidade da família dos alunos para se evitar a discriminação, o abandono, a segregação e os índices de reprovação. O respeito às diferenças, que a literatura tanto discute e que constatamos no nosso dia-a-dia, deve fazer parte de um investimento na educação que favoreça a inclusão social e que permita a construção de valores e conceitos que culminem na construção de uma plena cidadania (tarefa bastante complexa, mas que deve ser assumida por todos os envolvidos no trabalho escolar).

Finalmente, na relação família/escola é preciso que sejamos capazes de construir de modo coletivo uma relação de diálogo mútuo. Caberá à escola primar pelo respeito aos conhecimentos e valores que as famílias possuem, evitando qualquer tipo de preconceito na atual forma que se apresentam. Para que haja a participação dos membros das famílias em diferentes oportunidades, a escola deve estimular o diálogo com os pais/mães/avós para possibilitar o crescimento enquanto seres humanos e como cidadãos compromissados com a transformação da realidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 2001.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96).** Apresentação de Carlos Roberto Jamil Cury. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. (Coleção Legislação Brasileira, 7).

DEMO, Pedro. **Pobreza política:** a pobreza mais intensa da pobreza brasileira. Campinas, SP: Armazém do Ipê; Autores Associados, 2006.

_____. Pobreza política, direitos humanos e educação. In: SOUSA Jr. et al. (Orgs.). **Educando para os direitos humanos:** pautas pedagógicas para a cidadania na universidade. Porto Alegre: Síntese, 2004. p.35-54.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 23.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (Coleção leitura).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1996.



EDUCAÇÃO E ESTILO DE VIDA DE IDOSOS: PROVOCAÇÕES APARTIR DA ATIVIDADE FÍSICA

Ubilina Maria da Conceição MAIA

Bertulino José de SOUZA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Apontamentos sobre o conceito de saúde

A prática da atividade física encontra-se associada à possibilidade de melhoria da saúde desde a antiguidade. A Grécia foi à civilização cujo palco encenou a revitalização de práticas moderadas, em que ensejavam o desejo de um corpo saudável, já que os gregos acreditavam que o exercício físico tinha seus méritos, gozando de igualdade com relação a atividade intelectual. Para alguns estudiosos da época como Platão, o indivíduo só poderia ser considerado educado se, além de saber ler, dominasse algumas práticas corporais como nadar. (NOGUEIRA; PALMA, 2003).

Parte desse entendimento patenteou a idéia de Educação Física ao longo de seu contexto histórico, fornecendo bases e inquietações para civilizações futuras. E isso, se revela na atualidade, através de várias concepções que buscam relacionar a Educação Física com a educação e a saúde.

O conhecimento da Educação Física até meados da década de 1980 recebe uma grande influência da área médica, já que os conceitos de corpo, saúde e educação encontram suas raízes epistemológicas pautadas no empirismo. Este método é baseado nas observações e nos experimentos para a interpretação dos fatos por meio da análise e comparação dos dados obtidos nos laboratórios de fisiologia, predominando, nessa área, conceitos como o da filosofia dualista de Descartes, da medicina do esporte voltada para o corpo atleta, da fisiologia do exercício, da bioquímica, cineantropometria, psicologia behaviorista e da pedagogia tecnicista, (MENDES, 2007).

Nesse período, o homem começa a perceber a natureza como objeto de dominação, fazendo vigorar a concepção mecanicista, em que o corpo passa a ser visto como uma máquina energética dotada de capacidade física, em que a imagem do corpo atleta generalizava a concepção típica de saúde.

De acordo com Canguilhem (2002, apud MENDES, 2007), a vinculação entre ideais de saúde e a imagem do atleta pode ser uma tentativa de associar saúde com juventude, esquecendo que a velhice é um estágio da vida. Esse período exaltava o treinamento, o esforço físico e o desempenho esportivo. Embora não existisse nesse momento uma definição ou conceito de saúde, subtendia-se que ter saúde estava associado à capacidade de suportar esforços físicos em detrimento do treinamento sem adquirir doenças, além de estar relacionada à aptidão cardiorrespiratória e composição corporal adequadas. Portanto, os atletas eram a representação máxima do que poderia representar a saúde naquele contexto, permeado pela nova concepção de homem e natureza.

Segundo Mendes (2007) existe uma enorme carência de literatura com relação a fatores ligados à saúde, como desigualdades econômicas, saneamento básico, as condições desfavoráveis de habitação, dentre outros, pois esse conceito sempre predominou como a ausência de doenças. A atividade física emerge como capaz de promover saúde e o termo sedentarismo desperta a idéia de que a vida pode estar em risco, ou seja, suscetível a doenças.

No final do século XIX e início do século XX, o conceito de saúde passa a estar atrelado ao ideal de boa forma e a visão linear de um padrão de beleza socialmente estipulado, que



reforça o modelo de homem saudável. Nesse novo contexto de visualização da saúde, prevalece o regime de alimentação reduzida e a prática regular de atividade física com foco na relação existente entre o gasto energético e a ingestão de alimentos. Entretanto, surgem diversas discussões que desestabilizam a linearidade de relação causa e efeito entre atividade física e saúde.

Em meados do século XX, abre-se um novo precedente ao discutir a ligação entre atividade física e sociedade de consumo, que caracteriza o processo de mercadorização da saúde com sua exaltação através da venda e propaganda de mercadorias pela mídia, de produtos que garantem um padrão específico de estética corporal. A saúde segue um modelo de reconhecimento fragmentado em que a responsabilidade pela saúde torna-se uma peculiaridade de cada um, alheia aos desajustamentos da própria sociedade.

Ao final do século XX, expressões como percentual de gordura passam a fazer parte do vocabulário popular e seu sentido a despertar preocupação quando acima do esperado, constituindo-se, também, como um fator negativo para a saúde, estando associado a pessoas não saudáveis.

A definição do conceito de Saúde pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em 1948, parte da consideração de um indivíduo capaz de superar o determinismo biológico por abarcar os aspectos físico, social e mental, segundo Canguilhem (2004, apud, MENDES 2007).

Nesse processo de discussão sobre a idéia de saúde, as campanhas de estímulo ao exercício físico são consideradas despolitizadas por exarcebarem o individualismo e exercerem pouca influência social na busca por políticas públicas. Assim o conceito de saúde segundo o posicionamento de Mendes (2007), ultrapassa os aspectos biológicos individuais e passa a estar relacionado com os aspectos econômicos, sociais, culturais e históricos, sendo considerado como o resultado do meio de produção gerador de tantas desigualdades.

No cenário contemporâneo, a saúde pode ser entendida sob diferentes pontos de vista. Para Gadamer (1993, apud MENDES, 2007), ela é considerada como parte de um mistério, e este se refere à harmonia oculta entre o ambiente, o natural e o social. Ter saúde é estar no mundo com os outros, sentir-se satisfeito com os afazeres da vida e manter-se em ação neles. É o próprio ritmo da vida num processo de equilíbrio dinâmico e contínuo.

Canguilhem (2002, apud, MENDES 2007), relata que a saúde é considerada como a capacidade de tolerar as infidelidades do ambiente, de regular as possibilidades de reação e retornar uma atividade interrompida. Ser sadio significa não apenas ser normal numa situação determinada, mas ser também normativo nessa situação e em outras eventuais.

Essas concepções fazem alusão à relação da saúde como manifestação da harmonia do corpo com fatores biológicos, culturais, sociais, históricos e existenciais.

Mendes (2007) faz referência à afetividade também como componente gerador de saúde, tendo em vista a importância do tocar como necessidade vital do ser humano em suas relações de afeto e amizade para com o outro.

Carvalho (2001), em seu discurso, aponta que a relação entre atividade física e saúde não despertou ainda para um enfoque filosófico e político, tendo em vista que a figura do sujeito não se sobressai na relação atividade física e saúde, que se mostra sempre perdida diante dessa associação. Assim, na eventualidade de elaboração de um programa de atividade, deve-se apresentar um conteúdo fundamentado na idéia de que é o conhecimento e a experiência do homem com a cultura corporal que possibilitam a melhoria da saúde por meio da escolha de vivências com o próprio corpo. Esse foco abrange o conceito de saúde centralizado nas ciências humanas e sociais, como processo e resultado das opções na vida como trabalho, moradia e lazer, mas principalmente a autonomia de poder escolher o que é melhor para si.

A saúde pode estar fortemente vinculada à capacidade de cidadania e de poder, pois implica não somente um bem-estar físico, mental e social, mas ter condições dignas numa sociedade competitiva, individualista, consumista e excluente, que apresenta várias



oportunidades de usufruir de bens e serviços quando, ao mesmo tempo, seleciona e restringe o acesso a um público que pode pagar pelo privado (CARVALHO, 2001).

Com base nisso, a saúde pode ser melhorada junto à população no planejamento de políticas que possam desenvolver propostas voltadas para promoção da saúde. Conforme Carvalho (2001), a promoção da saúde é uma iniciativa que tem sua origem vinculada na área médica, situada na prevenção, e determinada por fatores como renda, educação, lazer, alimentação nutrição e atividade física. Trata-se de uma ação voltada para o coletivo.

Nessa mesma perspectiva de definir a saúde no cenário social, Palma (2001) diz que parece ingênuo atribuir ao determinismo biológico razão única para conferir as análises do processo saúde-doença, tendo em vista que um primeiro conceito referente à saúde pode ser descrito como a ausência de doenças; um segundo, refere-se ao da OMS, que apesar de ser uma grande evolução, ainda mostra-se bem restrito. Conceito que discutimos, e apontamos contrariamente ao autor sobre a OMS, considerando-o uma grande evolução, mostrando ainda, uma visão ampla de saúde, porém culturalmente restrita pelos desenhos sociais.

Ainda, conforme Palma (2001), o conceito por ele estabelecido pode tornar-se um referencial político-social a partir do modo de olhar de ações governamentais com possíveis políticas públicas de intervenção voltadas para um nível bem considerado da população, já que a maioria acontece como maneira de conscientização do comportamento individualizado das pessoas com o objetivo de mudar hábitos de risco como sedentarismo, nutrição inadequada, bebidas alcoólicas e tabagismo que, para o ministério da saúde (BRASIL, 2002, apud ZANCHETTA, 2006) se apresentam como responsáveis por 51% do risco de morte de indivíduos adultos no país.

Estilo de vida

São muitos os pontos de vistas relacionados ao conceito de saúde, no entanto diante das discussões, percebe-se que o comportamento individual tem contribuído para mudanças significativas nos índices referentes à saúde; já no que se refere à forma coletiva é preciso avançar muito ainda. Segundo Nahas (2001), o estilo de vida surge na atualidade como um fator que tem apontado elementos determinantes para a saúde de indivíduos, grupos e comunidades, e corresponde aos hábitos e comportamentos adquiridos cultural ou socialmente.

Para o autor, a saúde manifesta-se como um contínuo com pólos positivos e negativos interligados com o estilo de vida. O pólo negativo reflete sobre alguns hábitos do cotidiano que podem estar associados de forma negativa ao bem-estar do indivíduo, bem como algumas doenças infecciosas que podem ser prevenidas ou controladas, além do mais existem algumas doenças com pouco ou nenhum controle que incluem características herdadas, efeitos naturais do envelhecimento e acidentes imprevisíveis, que podem refletir num estado de morbidade precoce. O pólo positivo corresponde à capacidade que o indivíduo tem de responder às exigências do cotidiano a médio e longo prazos, com vigor e disposição, estando bem associado a isso um estilo de vida ativo por toda a vida.

Considerações sobre ser idoso

A velhice como etapa inevitável da vida é um tema que data de épocas bem remotas, envolvendo medos, angústias, fragilidades e várias outras concepções atribuídas ao idoso, revelando traços culturais que ainda persistem no mundo moderno através da contribuição de diferentes civilizações.

De acordo com Lorda (2004), ao longo da história, foram observados dois problemas em torno da velhice: vantagens, inconvenientes e alternativas de como impedir o processo de envelhecimento e a questão da imortalidade com a possibilidade de renovar a juventude.



Ainda conforme Lorda (2004,) nas sociedades primitivas, o ancião era digno de esplendor moral e prestígio, por ter alcançado a longevidade e, por isso, ocupava um lugar de destaque na sociedade, tornando-se símbolo de sabedoria e experiência associada ao sagrado. Na sociedade chinesa, o fim supremo do homem era alcançar a vida longa. Nas culturas inca e asteca, os velhos eram tratados com muito respeito sendo uma responsabilidade pública estabelecer leis de tratamento.

Já na civilização Grega, que idealizava a beleza, a força e a juventude, os velhos ocupavam um lugar de submissão, pois a morte e a velhice para os deuses eram consideradas como os males da vida, embora fossem implacáveis e inevitáveis. No mundo dos romanos, os velhos tinham um papel essencial na tomada de decisões; eles tinham autoridade máxima na qualidade de *pater familix*, mas eram abominados pelas gerações mais novas, em virtude do seu papel de destaque nos cargos sociais mais importantes. Muitos registros dessa época fazem uma caricatura do velho como um ser decrepito, rabugento, irreflexivo e tirano (LORDA, 2004).

Para os antigos hebreus, a longa vida era percebida mais como uma bênção do que como uma carga. Os velhos eram considerados como patriarcas pelos membros de suas famílias e dotados de sabedoria e confiança, pois tinham sua figura muito relacionada com a religião daquela época.

Nos períodos do Renascimento e do Barroco, a velhice esteve ligada à concepção da inevitável decrepitude caracterizada pela melancolia da velhice, sendo retratada de forma precária e ambígua pela arquitetura e escultura, que dedicaram muito de suas obras à figura do ancião. Para os cristãos, o pecado e a velhice eram indignos e conduziam à morte, por serem parte da herança de Adão, que preferiu o pecado e tornar-se velho, à vida eterna.

A Idade Média traz consigo a lei do mais forte, que preconizava os velhos eram tidos como criaturas débeis, todavia, as epidemias mortíferas fizeram desaparecer grande parte da população jovem, deixando muitos velhos como sobreviventes, que, a partir de então, passaram a conduzir as estratégias da sociedade em seu favor.

O século XVI é marcado pela presença hostil da medicina, da magia e da bruxaria, que fazem de tudo para retardar a velhice e prolongar a juventude, tendo em vista que a beleza torna-se o centro de todas as preocupações.

Somente a partir do século XVII e XVIII é que se iniciam os primeiros estudos sobre as causas da velhice por meio do novo pensamento científico. Surgiram muitos avanços no campo da fisiologia, da anatomia e da química, mas ainda prevalecia o ideário de juventude em contraste com o infortúnio da velhice.

A partir do século XIX, com as transformações no cenário Europeu e o aumento do número de velhos, reproduz-se um novo olhar, substituindo aquela compreensão mitológica por uma pautada na ciência. Porém, isso não se torna suficiente para o estabelecimento de condições favoráveis, tendo em vista o quadro da revolução industrial com um grande número de miseráveis, dentre eles muitos velhos que não podiam trabalhar e continuavam sendo marginalizados.

Entretanto em virtude de uma grande transformação no cenário mundial, na contemporaneidade, a investigação científica sobre o idoso recebe grande impulso por tratar-se de uma experiência universal, tornando-se digna de atenção, contudo é preciso romper com muitos estereótipos que ainda encontram-se impregnados na sociedade atual em virtude de contribuições antepassadas. (LORDA, 2004).

Dados do IBGE (2004 apud AMARO; JOHANN; MEIRA, 2007) mostram que o Brasil atualmente possui 181,5 milhões de habitantes, dos quais 15 milhões são idosos com uma expectativa média de vida em torno dos 67 anos. Estima-se que até 2025 a população idosa mundial sofrerá índices altíssimos de crescimento tanto em países desenvolvidos como nos países subdesenvolvidos. O Brasil será a sexta maior população idosa desse cenário, com uma previsão para mais de 34 milhões de pessoas acima de 60 anos, que, segundo a ONU, é a idade



apontada como ideal para classificar pessoas idosas de países subdesenvolvidos (PONTARROLO; OLIVEIRA, 2008)

Essa mudança no padrão demográfico torna-se perceptível a partir de 1980, com um aumento expressivo de 50% da população a partir de 60 anos em apenas duas décadas.

Vários fatores vêm contribuindo sistematicamente para o envelhecimento dessa população: o aumento da expectativa de vida que, segundo Moreira (2001), relaciona-se com o decréscimo das taxas de natalidade e mortalidade infantil, além da redução de doenças infecto-contagiosas, condições de saneamento básico adequadas, o grande avanço da medicina com relação ao controle e prevenção de doenças, imprecisão quanto ao aumento do quadro demográfico da população em geral e diminuição da população de jovens para os próximos anos (VERAS, 1994 apud, ACOSTA; MARZARI, 2007).

Com base nesse precedente, as pesquisas nessa área de conhecimento têm avançado e ganhado destaque como é o caso da gerontologia e da geriatria. A gerontologia é a ciência que estuda as doenças relacionadas ao idoso, enquanto que a geriatria é parte dessa ciência e se ocupa do diagnóstico e do tratamento, sendo que, nas últimas décadas, o número de estudos tem evoluído consideravelmente, contudo não se pode negar que são trabalhos muito jovens ainda.

O conceito de idoso encontra-se relacionado a termos como envelhecimento e velhice, é predominantemente encontrado em termos biológicos. Segundo Néri (1997, apud, ACOSTA & MARZARI, 2007), o envelhecimento compreende os processos de transformação do organismo que ocorrem após a maturação sexual e que implicam a diminuição gradual da probabilidade de sobrevivência. Já o termo velhice, um pouco mais amplo, corresponde à última fase do ciclo vital e é delimitada por eventos de natureza múltipla, incluindo, por exemplo, perdas psicomotoras, afastamento social, restrição em papéis sociais.

Já para Silveira & Stigger (2007), o processo de envelhecimento pode ser visto sob a ótica de duas abordagens distintas. A primeira refere-se ao envelhecimento como a fase de declínio em que o indivíduo começa a sofrer uma sucessão de perdas funcionais, além de se tornarem improdutivos no trabalho e ociosos no ambiente em que vivem. A segunda aborda a velhice de uma forma diferenciada, acreditando que essa etapa da vida está repleta de novas significações e que a ociosidade pode ser aproveitada em situações de engajamento social em que o idoso possa ter a oportunidade de desenvolver atitudes e comportamentos.

Qualidade de vida

A busca da saúde através da atividade física tem se tornado uma preocupação constante, seja no aspecto social ou individual, ainda que de forma pouco sistematizada. Isso ocorre tendo em vista uma inquietação com relação à Qualidade de vida na sociedade contemporânea, permeada por valores como o consumismo, a tecnologia e o estilo de vida baseado no sedentarismo, que tornam incertos a qualidade dos dias adicionais de vida do indivíduo. Os novos padrões de vida e hábitos adotados por essa recente configuração de sociedade têm gerado essa reflexão acerca da qualidade de vida, que visa compreender e avaliar as condições em que vive o ser humano. Contudo não é fácil definir esse conceito pelo fato de o mesmo estar atrelado a diversos fatores e parâmetros e não ser considerado algo estático, pois muda de acordo com o tempo, espaço e pessoa.

As primeiras pesquisas sobre o termo qualidade de vida surgiram na área da saúde e datam da década de 1930, com o objetivo de buscar uma definição precisa do termo e de como proceder em sua avaliação. As definições propostas em escala universal até a década de 1980 não apresentavam clareza e consistência em suas proposições conceituais e metodológicas de mensuração.

Segundo Seidl & Zanon (2004, p.582), somente a partir dos anos 1980 é que o fenômeno passa a ser compreendido e explicado cientificamente, embasado em diferentes



dimensões. No início das décadas de 1990, o termo qualidade de vida se apresenta com dois aspectos relevantes para o seu conceito: a subjetividade que corresponde à capacidade de como o indivíduo avalia sua situação pessoal no seu contexto de vida e a multidimensionalidade, que se refere ao reconhecimento de que a avaliação da qualidade de vida envolve múltiplas dimensões que têm sido discutidas e debatidas entre pesquisadores de forma quantitativa e qualitativa.

Nahas (2001) considera a qualidade de vida sob o aspecto individual como a condição humana resultante de um conjunto de parâmetros individuais e sócio-ambientais, modificáveis ou não, que caracterizam as condições em que vivem o homem e de fatores como: estado de saúde, longevidade, satisfação no trabalho, salário, lazer, relações familiares, disposição, prazer e até espiritualidade. Vale destacar que entre os fatores apresentados, a espiritualidade mencionada com uma determinada aversão pelo autor, pode ser considerada como um dos fatores de maior contribuição para a satisfação da condição humana, principalmente para pessoas idosas que vivenciam essa doutrina de maneira bem assídua no cotidiano, e levando em consideração que a avaliação da qualidade de vida tem sido um instrumento de grande valia para esse grupo etário.

Esse conceito também pode ser considerado partindo de uma perspectiva social, utilizando indicadores estatísticos como: expectativa de vida, índices de mortalidade e morbidade, os níveis de escolaridade e de alfabetização dos adultos, a renda per capita, o nível de desemprego, a desnutrição e a obesidade.

Segundo Nahas (2001), o conceito de qualidade de vida encontra-se ligado a diversos campos de trabalho, sendo considerado debate nas pesquisas relacionadas à saúde e o trabalho. Assim, faz-se necessário que os investigadores definam tal termo conforme os interesses e especificidades de sua área de atuação.

Dessa forma, a Qualidade de vida no envelhecimento, segundo Spirduso (2000, apud ZANCHETTA, 2006), pode ser composta por aspectos como ausência de doenças, engajamento com a vida e competência física e mental e avaliada de forma subjetiva através da percepção individual do próprio sujeito sobre a expressão, que, na maioria das vezes, encontra-se relacionada com a saúde e o grau de satisfação com a vida.

Na atualidade, essa compreensão do termo qualidade de vida tem despertado o interesse na área da saúde, tendo em vista os novos paradigmas determinantes e condicionantes da saúde que, de acordo com Seidl & Zanon (2004), compreende aspectos econômicos, políticos, sócio-culturais e o estilo de vida dos indivíduos. Tudo isso tem levado a articulação de políticas públicas no setor de promoção da saúde, visando uma melhoria significativa da qualidade de vida das pessoas idosas, que, através do controle de algumas doenças, tem conseguido uma maior sobrevida com índices voltados para um bom desempenho e pouca relação com o desenvolvimento de doenças crônico-degenerativas que se apresentam como o grande vilão da longevidade.

De acordo com a Secretaria de Políticas de Saúde do Ministério da Saúde do Governo Federal, para desenvolver a saúde e, consequentemente a qualidade de vida, devem-se oferecer condições e instrumentos em ações integradas e multidisciplinares, utilizando as produções de diferentes áreas de conhecimento nas dimensões subjetivas, sociais, políticas, econômicas e culturais da experiência humana, (BRASIL, 2001 apud, ZANCHETTA, 2006).

Através da avaliação da qualidade de vida, pesquisadores têm conseguido identificar indicadores de eficácia, eficiência e possíveis intervenções de tratamentos específicos para determinadas populações. Para Zanchetta (2006 p.13), o acesso à prática de atividades físicas pode ser considerado como um fator positivo nesse processo, através da adoção de um estilo de vida ativo e saudável, principalmente na velhice, quando o idoso pode adquirir com maior facilidade determinados tipos de doenças, e perde muito de sua vitalidade. Nessa fase da vida, a prática regular de atividade física pode atuar como fator preventivo e de tratamento.

Referências



ACOSTA, M. A.; MARZARI, J. Diagnóstico da produção científica na temática terceira idade no período 2001-2006. **Revista Brasileira de ciências do Esporte.** Campinas, SP, v.29, n.1, p.133-139, set. 2007.

AMARO, L. E. S.; JOHANN, J. R.; MEIRA, P. R. S. O Estilo de vida do idoso urbano: o caso de Porto Alegre – RS. **RBCEH**, Passo Fundo, v.4, n.1, p. 115-126, jan./jun. 2007.

CARVALHO, Y. M. Atividade física e saúde: onde está e quem é o “sujeito” da relação. **Revista Brasileira de ciências do Esporte.** Campinas, SP, v.22, n.2, p.9-21, jan. 2001.

LORDA, R. C. **Recreação na terceira idade.** A velhice em uma perspectiva histórica: mitos e estereótipos. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2004. P.15-33.

MENDES, M.I. B.S. **Mens Sana in Corpore Sano: Saberes e práticas Educativas Sobre Corpo e Saúde.** Porto alegre: Sulina, 2007. P. 55-123.

NAHAS, M. V. **Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida.** 2. ed. Londrina: Midiograf. 2001.

PALMA, A. Educação Física, Corpo e Saúde: uma reflexão sobre outros “modos de olhar”. **Revista Brasileira de ciências do Esporte:** Campinas, SP, v.22, n.2, p.23-37, jan. 2001.

PONTARROLO, S. R.; OLIVEIRA, R. C. S. Terceira Idade: uma breve discussão. **UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apli., Ling., Letras e Artes:** Ponta Grossa, v.16, n.1, p. 115-126, jun. 2008.

SILVEIRA, R.; STIGGER, M. P. Espaço de jogo – espaço de envelhecimento: sociabilidade lúdica na sociedade esportiva Recanto da Alegria. . **Revista Brasileira de ciências do Esporte.** Campinas, SP, v.29, n.1, p.177-191, set. 2007.

SEIDL, E. M. F. ZANNON, C. M. L. C. Qualidade de vida e saúde: Aspectos conceituais e metodológicos. **Cad saúde pública:** Rio de Janeiro, p.580-588 , mar-abr, 2004.

ZANCHETTA, M. L. **Avaliação subjetiva da Qualidade de Vida em indivíduos de meia idade submetidos a treinamento físico.** 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Faculdade de Educação Física – Programa de pós-graduação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.



HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA SALA DE AULA.

Valmira Lúcia Matias FELIPE.
Geovanize de Farias ARAÚJO.
Josefa Telma RODRIGUES.
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Acreditamos que o ensino da História e Cultura Afro-brasileira nas escolas de nosso país é de suma importância, visto que nossa história é marcada por séculos de discriminação e desrespeito à Cultura Afro que sempre foi mal tratada pelos donos do poder e repercutindo na população como algo demoníaco. Sabemos que, diante de tanta repressão os/as Afro-brasileiros/as continuaram, mesmo que de forma oculta, a praticar seus cultos, adorar seus deuses, enfim, não deixaram cair no esquecimento seus credos, sua arte nem seus costumes, como forma de resistência ao sistema criminoso ao qual eram submetidos.

Baseadas nisso, afirmamos que essas questões, geralmente, não são tratadas de forma adequada em sala de aula, pois acreditamos que, muitos/as professores/as embora neguem, não reconhecem a História e a Cultura Negra como algo relevante a ser ensinado a seus/as alunos/as, sendo essa postura fruto de uma sociedade racista. Mas esses/as professores/as devem saber que o momento da história no qual vivemos não cabe mais esse posicionamento.

“Em Março do ano de 2003 a Lei nº 10.639/03 foi sancionada pelo Governo Federal, instituindo a obrigatoriedade do Ensino da História da África e dos Africanos no currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio” (BRASIL, 2004, p. 10), que foi ampliada com a Lei 11.645/08, que estabelece o ensino da História e Cultura não, apenas, dos/as Afro-brasileiros/as, mas também deve-se ensinar a História e Cultura Indígena. Mediante as referidas Leis, nós, professores/as devemos reconhecer que como formadores/as de opinião temos grande responsabilidade na formação de uma sociedade não racista.

Na escola deve-se, através do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana levar os/as alunos/as negros/as e não negros/as a valorizar a História, a Cultura e a Identidade do seu povo, onde se busca combater o racismo e as discriminações.

Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais propõem:

A divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico racial-descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos - para integrarem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 10).

Vale salientar que a reeducação das relações entre brancos/as e negros/as, não é considerada, apenas, responsabilidade da escola e do/a professor/a, até pelo fato de as formas de discriminação não terem origem nas suas dependências, mas, no entanto, sendo a escola uma das instâncias da sociedade onde se convivem brancos/as e negros/as questões como racismo, desigualdade e discriminações são levadas para o seu interior, como é o caso do artigo abaixo descrito.

Um artigo, publicado na Revista Nova Escola de Novembro de 2004, traz como título: Educação Não Tem Cor, no qual, a professora Creuza Maria de Sousa Yamamoto afirma que na infância ouvia da professora “Ah,... esses alunos são burros. Não dá pra esperar muito deles”. E, ainda quando resolveu fazer o curso de magistério em uma discussão em sala, uma colega



afirmou que seu lugar era na cozinha. Com esse depoimento fica explícito que a escola, é um lugar que na maioria das vezes reproduz as desigualdades raciais e sociais.

O negro é desvalorizado no Brasil tanto do ponto de vista físico, intelectual, cultural, como moral; a cor negra os traços negróides são considerados antiestéticos; a cultura e os costumes africanos são reputados como primitivos; há uma depreciação da sua inteligência e uma descrença na sua capacidade; colocando-se em dúvida sua probidade moral e ética (PINTO, 1987, p. 19).

Mediante essa desvalorização dos/as negros/as e desprezo à sua História e Cultura faz-se necessário que nós professores/as nos comprometamos a romper esse paradigma, trazendo para a sala de aula uma nova versão sobre a História dos/as Afro-brasileiros/as.

Entretanto, não podemos dizer que essa seja uma tarefa fácil, ela exige do/a professor/a conhecimento de causa, para isso, temos que adotar uma postura comprometida de constante estudo, seja nos livros, revistas e/ou artigos que abordem essa questão, tomando cuidado para não levar para a sala de aula textos que reforcem, cada vez mais, o preconceito, segundo (CUNHA JR, 2007, p.1), “As aulas de História tem um discurso que penaliza a população negra pelo escravismo sofrido: a vítima vira o culpado. A História enaltece o bandido que foi o escravizador e ele continua sendo tratado como senhor dos escravos”.

Desse modo, esperamos que este artigo, ainda que discuta de forma sucinta a História e a Cultura Afro-brasileira e o relato de uma experiência bem sucedida na execução de um projeto voltado para essa temática, possa indicar aos/as professores/as um dos vários caminhos, para que se possa trabalhar as questões étnico-raciais nas suas salas de aula.

História e cultura Afro- brasileira na sala de aula.

Compreendemos e percebemos que a História e a Cultura Afro-brasileira são temas que se apresentam, muitas vezes, esquecidos na sala de aula, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, por isso é que desenvolvemos um projeto que ressuscitasse essa temática no estágio supervisionado, realizado na Escola Murilo Quintana (nome fictício), localizada na zona urbana no Município de Campina Grande – PB, no período de março a junho de 2008, na turma do 5º ano.

Ao elaborarmos o referido projeto apresentamos como objetivos: reconhecer o/a negro/a como elemento fundamental na formação do povo brasileiro, conhecer a história da luta desse povo pela liberdade e outros direitos e refletir junto com os/as alunos/as sobre o racismo, que é uma das mais graves formas de desrespeito a esse povo que fez e faz a História e a Cultura do povo brasileiro.

Pretendemos com esse projeto desconstruir e desmistificar, junto com os/as alunos/as a história do/a negro/a, apenas, como escravo/a, que era submisso ao seu “Senhor”, que só servia como força de trabalho.

Sendo assim, expomos, no quadro, uma figura que representava os/as negros/as livres e pedimos aos alunos/as que a descrevessem, o aluno Rafael (nome fictício) disse: “Tem uma praia e as pessoas estão dançando”.

Nesse momento, intervimos relatando - para a turma - que aquelas pessoas eram negras e estavam dançando e felizes, pois eram livres na sua terra natal. Explicamos, ainda, que aquela figura representava a África e o povo africano e que, antes do escravismo criminoso liderado pelos europeus, tinham reinos extremamente organizados, tanto do ponto de vista Cultural como econômico.

O europeu não levou
“luz e civilização”



pois quando à África chegou
á já havia Nação,
governo constituído e um
povo desenvolvido:
a sua população (...)

E quando a África sofreu
da Europa a invasão,
abrigava a povos cultos
e muita organização;
tudo foi desrespeitado,
seu povo foi massacrado,
sujeito a escravidão (ALENCAR, 2007. p.9 – 10).

Percebemos, também, que os/as alunos/as ficaram muito empolgados com esse novo conhecimento sobre a África e seu povo, pois, segundo eles, nenhum professor tinha contado a história de que a África era diferente antes da escravização de seu povo.

Com o desenrolar da conversa uma de nós, estagiárias, fez a seguinte afirmação: “Na África existiam muitos reis e rainhas”. Nesse momento a aluna Isabel (nome fictício), se espantou e nos questionou “Quer dizer que na África também tinha reis!” Explicamos, para a turma, que os povos africanos formaram vários reinos e esses eram governados por reis. Abordamos o fato de alguns reinos da África, serem riquíssimos por causa do ouro existente em seu território. Algumas cidades eram desenvolvidas, com arquiteturas avançadas e alguns eram grandes comerciantes.

Nesse momento, adentramos no tema escravismo, pois contamos para os/as alunos/as que com o início da escravização dos povos africanos pelos europeus, esses reinos começaram a ser destruídos e seu povo escravizado, incluindo os reis e as famílias reais.

Após esse momento, expomos uma figura de um pé acorrentado e indagamos a turma o que isso significava? A turma respondeu em couro: a “escravidão”. Dissemos aos/as alunos/as que iríamos refletir junto com eles/as acerca da História e da Cultura Afro - brasileira e, nessa discussão, iríamos abordar a escravidão no Brasil, a vida dos/as escravos/as nas fazendas e a resistência a escravidão, mas que, para esse momento, precisávamos da ajuda deles/as. Então, pedimos para que os/as alunos/as pesquisassem e levassem para a sala de aula tudo o que eles encontrassem sobre a história dos/as negros/as na África e no Brasil.

Grande foi a nossa surpresa, ao chegarmos à sala de aula e encontrarmos as crianças com livros, do tipo: “A África está em nós”, “A escrava Isaura”, entre outros.

Combinamos com a turma que aquele material seria utilizado no segundo momento da aula, pois naquele momento iríamos retomar a discussão da aula anterior.

Começamos a aula continuando a exposição de figuras e, dessa vez, expomos a figura de um Navio Negreiro onde refletimos com os alunos as condições de transporte dos/as Negros/as no trajeto entre a África e o Brasil.

A ambição aumentava
o grau da atrocidade,
no navio era dobrada
da carga a capacidade;
do longo curso ao cansaço
juntava-se o pouco espaço,
produzindo a mortandade (ALENCAR, 2007, p. 15).



Com a discussão, o aluno Paulo (nome fictício) falou “Eles não morreram?” Dissemos à turma que muitos/as africanos/as morreram antes de chegar ao Brasil, uns por doenças que contraíram no próprio navio e, outros morriam de fome e sede.

Quando eram seqüestrados/as os/as negros/as eram obrigados/as a embarcarem nos tumbeiros, mais conhecidos como navios negreiros, esses navios não ofereciam nenhum tipo de conforto, eles/as eram transportados/as como carga. “Viajando em condições precárias de higiene e alimentação, os africanos/as contraíam moléstias, que logo se transformavam em epidemias (...). Negros, amontoados nos porões infectos - onde não entrava luz” (CHIAVENATO, 1999, p. 42).

Mostramos para a turma que os/as negros/as que sobreviviam aos dias em alto mar ao chegarem ao Brasil tornavam-se escravos/as dos “senhores” que os compravam nas feiras livres, pois eram vistos como mercadorias avaliadas pela idade e suposta força física o que implicava em mais produtividade para seu senhor, como afirma (BENJAMIN, 2006, p. 100). “Tornar-se escravo significa não ter os direitos hoje considerados fundamentais para a vida humana com dignidade, isto é, não dispor de sua própria vida, do seu corpo, dos seus bens, da possibilidade de ir e vir por livre vontade”.

Esclarecemos para os alunos de que a vida dos/as escravos/as nas fazendas não era nada fácil, pois além de trabalharem muito, eram constantemente castigados. Dentre as várias formas de torturas em que eram submetidos/as, o “Castigo mais duro foi o açoitamento, seguido de salmoura nas chagas. Senhores mais exigentes besuntavam os escravos com óleo ou mel, e os expunham as abelhas, aos marimbondos e às formigas” (CHIAVENATO, 1999, p.57).

Evidenciamos para a turma que, mesmo sendo vítima de tanta crueldade os/as negros/as não “esqueciam” e praticavam seus cultos, ritos e costumes, que os ajudavam a superar o sofrimento ao lembrarem-se das suas origens. Assim, o lugar onde eram praticados esses rituais denominava-se de senzala.

Nas senzalas, além de praticarem seus rituais, os/as negros/as desenvolveram a capoeira. “A capoeira – jogo, dança, luta - conhecida tradicionalmente como capoeira - de – angola foi praticada em quase todo Brasil onde a escravidão teve papel significativo na vida econômica e social” (BENJAMIM, 2006, p. 59). Os estudos configuraram que a capoeira foi desenvolvida no Brasil pelos escravos como forma de luta para a defesa numa futura fuga.

A maioria dos donos de escravos/as só admitia a libertação dos negros/as através da morte, porém, alguns senhores concediam a um pequeno número de escravos/as a carta de alforria: “(...) aos negros velhos era dada à carta de alforria pelo fato de não terem mais força de trabalho, o escravo útil tinha que arranjar dinheiro para comprar sua alforria e também tinha que enfrentar toda sorte de dificuldade burocrática” (CHIAVENATO, 1999, p. 55).

Dentre os senhores que admitiam a liberdade de um grupo seleto de escravos havia aqueles que libertavam a criança negra, no momento do batizado, quando se suspeitava que o pai da criança fosse da família da qual a mãe servia como escrava.

Como a libertação do/a escravo/a pela “boa vontade” do seu dono era algo raro de acontecer, e sendo a maioria maltratada e subjugada pelos seus “senhores”, o desejo de liberdade através da fuga era alimentado no íntimo de cada um/a.

Falamos para a turma que uma das formas de resistência ao escravismo criminoso foram os quilombos. “Quilombo é uma palavra das línguas congo-angolanas e significa acampamento na mata. No Brasil, Quilombo foi à denominação dada ao refúgio que os escravos fugidos organizavam nas matas” (BENJAMIM, 2006, p.122). Essas comunidades significavam para os/as negros/as nascidos na África, a pátria africana no Brasil, e para os/as nascidos/as aqui significava a liberdade tão sonhada (cf. CHIAVENATO, 1999).

Dentre os quilombos formados no Brasil desde 1575, destacava-se o Quilombo dos Palmares, localizava-se na região que hoje corresponde ao estado de Alagoas, e que na época



pertencia a Capitania de Pernambuco. Palmares teve como líder Ganga Zumba que foi morto após tentar um acordo com o governador da Capitania e substituído por seu sobrinho Zumbí.

O Quilombo dos Palmares era, constantemente, atacado, por tropas inimigas, e mesmo com os constantes ataques, resistiu 67 anos, pois o povo que vivia em Palmares era composto por guerreiros hábeis.

A estratégia adotada em Palmares para enfrentar a repressão foi a guerrilha aliada as táticas de defesa, com a fortificação dos mocambos por um emaranhado de paus, cipós e ferro. Quando atacados os negros que bem conheciam o terreno abandonavam os mocambos, não sem antes forçar os assaltantes a se desgastarem nas fortificações (CHIAVENATO, 1999, p. 67).

Em Palmares - como nos demais Quilombos - os habitantes trabalhavam nas roças, criavam gado, praticavam seus cultos, livremente, e faziam comércio com comerciantes que não tinham compromisso com a escravidão.

Após anos de resistência, Palmares foi atacado por uma tropa liderada pelo temido bandeirante Domingos Jorge Velho, que recebeu financiamento de armas e munição da elite local, e na segunda tentativa conseguiu vencer a resistência de Palmares. Zumbí conseguiu escapar da invasão, e durante dois anos viveu foragido, mas acabou sendo capturado e morto em 20 de novembro de 1695, data que hoje é comemorada o Dia da Consciência Negra.

Mesmo com a queda de Palmares os/as negros/as continuaram a fugir, e formar novos quilombos no meio do mato. Ressaltamos para a turma que a resistência negra ao escravismo criminoso não se restringiu apenas aos quilombos, os/as negros/as, resistiram das mais diversas formas, alguns se escolarizaram e conseguiram prestígio social, outros, organizaram-se em grupos que se rebelaram contra o sistema escravocrata do país no movimento abolicionista e conquistaram algumas leis.

Discutimos com a turma, a Lei do Ventre livre, a lei dos Sexagenários e a lei Áurea, e quando falamos do conteúdo dessas leis os/as alunos/as falavam em couro “abaixa essa lei”. Demonstrando repúdio ao conteúdo dessas leis que não melhoraram em quase nada as condições de vida dos/as negros/as no Brasil.

Após esse momento de reflexão com a turma, optamos por dividi-la em grupos com o objetivo que eles produzissem textos, falando sobre a História e cultura dos Afro-brasileiros e apresentassem na próxima aula. Pedimos para os alunos que antes de produzirem seus textos, lessem o material de pesquisa, isto é, os livros que trouxeram para sala de aula.

Demonstramos muita satisfação ao percebermos os/as alunos/as pesquisando, cada grupo apresentou - em sala - as suas produções. O grupo I falou sobre a herança africana e surpreendeu trazendo várias informações sobre o frevo que é uma herança africana e uma lista de comidas afro-brasileiras.

A aluna Iara (nome fictício) fez questão de ler a primeira estrofe do poema, “O triste canto da escrava”, contida no livro A Escrava Isaura:

Já nasci a respirar
os ares da escravidão;
como semente lançada
Em terra de maldição,
A vida passo chorando
Minha triste condição (GUIMARÃES, 2003, p. 7).

Já o grupo II produziu textos falando sobre a vida dos/as negros/as na África, na senzala e no Quilombo. E o aluno Pedro (nome fictício) escreveu: “Zumbí foi o líder do quilombo dos Palmares, ele é mais importante do que a princesa Isabel.” Entendemos com o texto do aluno



Pedro, que ele compreendeu o fato de que a princesa Isabel só assinou a Lei Áurea por pressão, e que mais importante do que ela para a liberdade dos/as escravos/as foram líderes negros/as como Zumbí.

O grupo III produziu textos falando sobre o preconceito racial e um fato que chamou a atenção no grupo foi à apresentação de um dos componentes que é um menino negro e que na sua produção falava o seguinte: “Eu não sou Negro, mas não tenho preconceito”.

A ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que o negro internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do branco, tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar –se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos (SILVA, 2001, p. 18).

Nesta perspectiva, buscamos fazer com que com o nosso discurso, o aluno pudesse valorizar, tanto a sua cor, como a do povo negro, passando a compreender quão interessante é a sua história e a sua cultura. Percebemos, também, a dificuldade de romper com a visão negativa sobre a população negra, por isso o papel da escola é de fundamental importância, uma vez que ela precisa se empenhar nesse trabalho não só através do discurso, mas estabelecendo relação desse discurso com as práticas cotidianas de enfrentamento do racismo, voltadas para o mito da democracia racial que promove atitudes veladas, disfarçadas e a busca do branqueamento.

Após as apresentações dos grupos construímos com a turma um mural onde expomos os textos produzidos por eles.

Considerações finais.

Enfim, defendemos a idéia de que, sendo a escola um lugar de transformação, deve ser também um lugar de valorização, não apenas dos/as Afro-brasileiros/as e de sua cultura, mas de todo o povo brasileiro, tendo em vista que a nossa História e a Cultura continuam sendo construídas por brancos, negros e indígenas, pois, somos essa mistura linda que não encontraremos em lugar nenhum e não podemos negar aos nossos alunos o direito de conhecer a História e Cultura desses povos que formam a nossa nação.

Neste sentido, afirmamos que o nosso papel é de fundamental importância, porque precisamos, com certa urgência, desenvolver pesquisas sobre esses povos e estratégias educacionais que tenham como objetivo combater o racismo e o etnocentrismo na sala de aula, independentemente do nosso pertencimento étnico-racial.

Necessitamos envidar esforços para que nos cursos de formação docente sejam oportunizados mais estudos e mais aprofundamentos, acerca da cultura afro-brasileira, visto que os livros didáticos tratam desta temática com bastante superficialidade e muitas vezes reforçando preconceitos e discriminações, na verdade as abordagens são extremamente precárias e quase não existe material disponível para uso em sala de aula.

Referências

- ALENCAR, Nezite. **Afro – Brasil em Cordel**. São Paulo: Paulus, 2007.
- BENCINI, Roberta. **A Educação não tem Cor**. Revista Nova Escola. São Paulo: Abril, 2004.
- BENJAMIN, Roberto Emerson Câmara. **A África está em nós**. João Pessoa: Grafset, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação-MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Secad, 2004.



CHIAVENATO, Júlio José. **O negro no Brasil: da senzala a abolição.** São Paulo: Moderna, 1999.

GUIMARÃES Bernardo Joaquim da Silva. **A escrava Isalra.** Porto Alegre: LPM. 2003.

Revista Eletrônica Espaço Acadêmico N°69-fevereiro/2007. **Os Negros não se deixaram escravizar.**

Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/069/69cunhajr.htm>

PINTO, Regina Pahin. **Educação do negro:** uma revisão da bibliografia. Cadernos de pesquisa. São Paulo, nº62, p3-34, Agosto,1987.

SILVA, Ana Celia da. **Desconstruindo a Discriminação do negro no livro didático.** Salvador: EDUFBA, 2001.



CRIANÇAS PENSANTES: POSSIBILIDADES E LIMITES DA FILOSOFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Van Victor Carvalho de SOUSA
Solange Maria Norjosa GONZAGA
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Introdução

O retorno da Filosofia no Ensino Médio e sua obrigatoriedade tornaram-se tema central das discussões dos profissionais que dela se ocupam. O problema que se instaura é descobrir quais as metodologias viáveis para os conteúdos filosóficos a serem ministrados no Ensino Médio. A falta de subsídio prático-teórico para o ensino de Filosofia é um problema, pois se por um lado, um mercado de trabalho foi aberto, por outro, não há preparação para suprir a demanda, uma vez que a formação universitária de longas décadas preocupou-se tão somente com o professor pesquisador.

Foram quase quatro décadas de ausência do ensino de Filosofia das escolas e da realidade brasileira. No entanto, ao longo dessa ausência da Filosofia no Ensino Médio, chegou ao Brasil em 1985 a proposta de “Filosofia para Crianças” do Professor Mathew Lipman que se espalhou pelo País. Nesse sentido, é em busca de experiências sobre o Ensino de Filosofia que nossa pesquisa se volta para a contribuição de Mathew Lipman e sua proposta de “Filosofia para Crianças” que se estabeleceu principalmente nas escolas brasileiras da rede privada, após passagem nas escolas públicas.

Historicamente, com a instauração do Regime Militar em 1964 e o recrudescimento das forças conservadoras na política, na economia e na educação, o Brasil alia-se aos EUA por acordos de cooperação, submetendo-se a adaptar-se a programas e reformas do modelo americano, a exemplo o MEC/USAID que primava por modernização e tecnologia, excluindo a formação humanística sucessivamente dos vários currículos. A extinção da disciplina Filosofia é prenunciada na Reforma Universitária de 1968 quando foi suspensa sua obrigatoriedade nos currículos condicionando-a à disciplina optativa. Em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases nº. 5.692 que instaura a profissionalização do ensino de 1º e 2º graus, a disciplina Filosofia é substituída por Educação Moral e Cívica e OSPB. Assim, como diz Cartolano, “Ficou muito claro, a partir daí, que o pensar crítico e transformador característico da atividade filosófica constituíam uma ameaça ao poder e à ordem vigentes, à medida que se propunha formar consciências que refletissem sobre os problemas reais da sociedade” (CARTOLANO, 1985: 74).

Todavia, nas últimas décadas, ocorreram mudanças significativas em todas as esferas da sociedade brasileira, e estas transformações estão inscritas na Constituição Federal de 1988, considerada a “Constituição Cidadã” por contemplar de forma democrática, direitos que garantem ao indivíduo a sua cidadania plena. Norteadas por essa dimensão de cidadania é aprovada em 1996 a nova LDB, nº. 9.394, que pretende proporcionar ao Brasil uma educação para a cidadania quando propõe o retorno das disciplinas Filosofia e Sociologia ao Ensino Médio. Porém, somente após quase quatro décadas a obrigatoriedade da Filosofia e Sociologia no Ensino Médio é conquistada com a aprovação do Projeto de Lei da Câmara nº 4, de 2008 (PLC nº 1.641) sancionado em 08/06/2008 pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Assim também, o Estado da Paraíba, através da Resolução 277/2007 regulou o ensino de Filosofia e Sociologia e a obrigatoriedade de sua implantação nos próximos cinco anos.

A proposta “Filosofia para Crianças” foi criada pelo professor norte-americano Matthew Lipman na década de 60. Anos mais tarde associado a Ann Margaret Sharp fundam o Institute for the Advancement of Philosophy for children (IAPC) em Montclair, New Jersey/EUA. Na década de 70 o Programa Filosofia para Crianças obtém grande sucesso por sua abordagem



reveladora “das habilidades cognitivas”, e em 1976 é difundido nos vários países: Chile, México, Argentina, Áustria, Canadá. Em 1985 é trazido para o Brasil por Catherine Young Silva que funda em São Paulo o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, o CBFC (WUENSCH, 1998: 51). O Brasil torna-se grande centro difusor do programa, com mais de 2.800 professores treinados envolvendo 34 mil crianças.

Em Campina Grande/PB, o ensino de Filosofia foi introduzido no ano de 1994 por Colégio da rede privada de ensino, em caráter experimental. A partir dessa experiência, o Colégio resolveu implantar, de forma regulamentar como disciplina obrigatória na grade curricular, a disciplina Filosofia seguindo a proposta de Matthew Lipman “Filosofia para Crianças”, que se constitui em um programa de Educação para o Pensar, cujo objetivo é cultivar as habilidades de raciocínio através da discussão de tópicos filosóficos, isto é, o desenvolvimento dos instrumentos do pensar. Conforme o Manual distribuído pelo *Núcleo de Educação para o Pensar*, o Programa não exige que os conteúdos filosóficos sejam ministrados por graduados em Filosofia, mas por professores que contam “com algumas orientações, contidas nos manuais, e com cursos específicos, que os auxiliam a provocar e aprofundar as discussões em torno de temas ou conceitos e a desenvolver as habilidades cognitivas” (NEP Recife/PE, 1985).

A proposta de Mathews Lipman, vigente nesse Colégio, possibilita um prévio entendimento de que o mesmo contempla parcialmente as recomendações da LDB, considerando fundamentalmente o referencial teórico filosófico que implica em proporcionar o exercício da cidadania com efetiva participação social e política. Dessa maneira, se o objetivo central do Método é desenvolver as habilidades cognitivas, não observamos nessa proposta o princípio básico de todo e qualquer juízo de valor da Filosofia, ou seja, qual o objetivo final do desenvolvimento das capacidades cognitivas, sobretudo porque entendemos que a autonomia intelectual provém desta estrutura cognitiva. Para que? Para quem? A serviço de quem? De uma ética do respeito, da igualdade, ou da acomodação, da aceitação e, portanto, da submissão? Crianças pensantes, “pré-moldadas” para serem comandadas ao sucesso, mas para qual sucesso? Sem conflito, harmoniosamente?

Ora, uma comunidade em que todos pensam do mesmo modo e seguem as deliberações do grupo como se fosse a sua? Eis um dos limites da proposta filosofia para crianças, observação feita por Samuel Sconicov, um dos estudiosos de filosofia (SCONICOV, 2000: 94).

Portanto, a presente pesquisa reflete nossa preocupação quanto profissionais de Filosofia acerca de qual o ensino de filosofia que queremos; que conteúdos programáticos devem ser ministrados para que tenhamos como fim precípua a reflexão crítica sobre a realidade brasileira.

Assim, com um olhar voltado para o Ensino Médio pretende-se para o presente projeto o limite de examinar primeiramente a prática da Filosofia no Ensino Fundamental e a experiência da proposta de Mathew Lipman, tendo como foco da investigação analisar em que medida a metodologia das crianças pensantes serve de possibilidade ou limites para o ensino de Filosofia.

Objetivos

Objetivo geral:

- Analisar as possibilidades e limites do ensino de Filosofia na formação da criança pensante a partir da proposta de Mathew Lipman “Filosofia para Crianças”, na escola da rede privada em Campina Grande/PB, com o objetivo de elaborar uma proposta de metodologia e conteúdo de Filosofia que sirva de paradigma para o Ensino Médio.

Objetivos específicos:



- Examinar o nível de compreensão das crianças e adolescentes do Ensino Fundamental sobre as noções filosóficas trabalhadas pela proposta de Mathew Lipman;
- Analisar os conteúdos e metodologia (novelas filosóficas e manual do professor) da proposta “Filosofia para Crianças” ministrados no Ensino Fundamental de um Colégio da rede privada em Campina Grande/PB;
- Apontar se a proposta Mathew Lipman serve de paradigma para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio;
- Contribuir como subsídio prático-teórico para o ensino de Filosofia no Ensino Médio e na disciplina Prática de Ensino de Filosofia dos cursos de Licenciatura em Filosofia.

Justificativa

A pesquisa está sendo proposta pela emergência da implantação da disciplina Filosofia no Ensino Médio e em função da escassez de metodologias de ensino. Se por um lado, um mercado de trabalho é aberto com o retorno da Filosofia no Ensino Médio, por outro, não há qualificação crítica para suprir essa demanda, pois a formação universitária se preocupa tão somente com o professor pesquisador. Dessa maneira, essa abertura no mundo do trabalho torna-se um problema, considerando que não há metodologia para o Ensino Médio no que diz respeito ao ensino de Filosofia, por isso a necessidade de refletir sobre a proposta de Mathew Lipman como possibilidade de paradigma, inclusive para avaliar sua metodologia e seus conteúdos que permanecem atuantes ao longo desse período, como também para ampliar a base dos conhecimentos e metodologia referentes ao Ensino Fundamental, considerando que com a implantação em 2003 da disciplina Filosofia nas turmas de 5^a a 8^a série do ensino Fundamental da Rede Pública Municipal da cidade de Campina Grande/PB, os professores têm enfrentado dificuldades no que diz respeito à metodologia de ensino, problema que pode vir a ser investigado em outro estudo.

Considerando que a proposta de ensino de Filosofia para Crianças no Brasil tem quase quarenta anos, portanto já consolidada, e como essa mesma proposta já está patenteada no Ensino Fundamental desse Colégio da rede privada, nossa investigação se deterá a essa realidade. Deixaremos a análise dos métodos e conteúdos do ensino de Filosofia no Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Campina Grande/PB como também a pesquisa acerca de metodologias em Filosofia para o Ensino Médio, para uma proposição de renovação do PIBIC na cota 2009/2010.

Metodologia

O universo de nossa pesquisa compreende: 1) alunos do Ensino Fundamental de um Colégio da rede privada em Campina Grande/PB, sendo um total de oitenta (80) sujeitos; e 2) os conteúdos programáticos da proposta de Mathew Lipman “Filosofia para Crianças” (novelas filosóficas e manual do professor).

Para coletarmos os dados junto aos alunos, utilizaremos a técnica de questionário aberto proposta por TRIVIÑOS (1987), com perguntas objetivas acerca de: idade, sexo, filiação, renda familiar, naturalidade e lugar de moradia; livros lidos; participação em movimento estudantil/vida do bairro. E a técnica de entrevista semi-estruturada com perguntas subjetivas sobre: o que é Filosofia; a importância das aulas de Filosofia; relação dos conteúdos de Filosofia com as outras disciplinas; problemas cotidianos que os conhecimentos filosóficos ajudaram a resolver; noções e temas filosóficos estudados, para detectarmos a compreensão dos alunos sobre as noções filosóficas ministradas na disciplina Filosofia, levando em consideração a série que estão cursando.



No que concerne à análise do material didático da proposta de Mathew Lipman “Filosofia para Crianças” (novelas filosóficas e manual do professor), faremos um estudo selecionando dados do conteúdo e da metodologia aplicados por série, ou seja, em cada série será mapeado esse conteúdo e metodologia, para pontuarmos as noções filosóficas e identificarmos se elas aparecem nas respostas dos alunos obtidas através dos questionários e das entrevistas, e em que medida são filosoficamente válidas.

A análise quantitativa será feita para calcular estatisticamente o universo de nossos pesquisados; e a qualitativa se fará a partir da análise de discurso das respostas veiculadas nas entrevistas transcritas. A identificação das noções e conceitos fundamentais da Filosofia surgirá a partir do conteúdo dos questionários e das entrevistas.

Pesquisa em andamento com resultados parciais:

Realizamos a pesquisa bibliográfica em agosto e setembro de 2008.

Fizemos o levantamento de dados junto ao Colégio da rede privada em agosto de 2008.

Fizemos a elaboração dos instrumentos de coleta de dados em agosto de 2008.

A pesquisa de campo: aplicação dos questionários junto aos alunos começou em agosto e continuamos em setembro de 2008.

Iniciamos o trabalho de tabulação e análise dos dados quantitativos agora em outubro, que terá continuidade em novembro de 2008.

O cronograma estabelece a elaboração do relatório parcial em janeiro de 2009.

Discussão e seleção da amostra em fevereiro de 2009.

Elaboração das entrevistas em fevereiro de 2009.

Pesquisa de campo: gravação e transcrição das entrevistas a partir de março e abril de 2009.

Análise do conteúdo programático de Mathew Lipman em abril e maio de 2009.

Tratamento e análise dos dados qualitativos em junho e julho de 2009.

Elaboração do relatório final em julho de 2009.

Referências

ARANTES, P, et. al. *Filosofia e seu ensino*. Petrópolis/RJ: Vozes; São Paulo: EDUC, 1996. (Série Eventos).

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). LDB. Lei nº. 9.394, de 1996*. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 1997.

BRASIL. *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos Temas Transversais, Ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARTOLANO, M. T. P. *Filosofia no Ensino de 2º Grau*. São Paulo: Cortez, autores Associados, 1985. (Col. Educação Contemporânea).



CIFFONI, Helio Galvão *et al.* *Coletânea de Estudos para o Ensino Fundamental (Língua Portuguesa, Geografia, História, Matemática, Ciências, Arte, educação Física, Música, Filosofia).* 1ª. série -.4ª. série. 1ª Ed., Curitiba: Editora Filosofart, 2004. (*Caderno de Apoio Pedagógico*).

FOLSHEID, Dominique, e WUNENBURGER, Jean-Jacques. *Metodologia Filosófica*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOHAN, W. O. e WUENSCH, A. M (orgs.). *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Mathew Lipman (vol. I)*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998. (Série filosofia na escola).

KOHAN, W. O. e WAKSMAN, V. (orgs.). *Filosofia para crianças na prática escolar (vol. II)*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998. (Série filosofia e crianças).

KOHAN, W. O. e KENNEDY, D. (orgs.). *Filosofia e infância: possibilidades de um encontro (vol. III)*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

KOHAN, W. O, LEAL, B e RIBEIRO, A. (orgs.). *Filosofia para crianças em debate (vol. IV)*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

_____. *Filosofia na escola pública (vol. V)*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

LIPMAN, M. *A Filosofia vai á escola*. Tradução de Maria Elice de B. Prestes e Lúcia Maria Silva Kremer. São Paulo: Summus Editorial, 1990. (Coleção Novas Buscas em Educação, vol. 39).

_____. *O Pensar na Educação*. Tradução de Ann Mary Fighiera. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

_____. *Natasha. Diálogos Vygotskianos*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre; Artes médicas, 1997.

LIPMAN, M., SHARP, A. e OSCANYAN, F. S. *A Filosofia na Sala de Aula*. Tradução de Ana Luiza Fernandes Falcone. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

LIPMAN, M. *Issao e Guga* (Novela filosófica para crianças de 7 e 8 anos), volumes 1 e 2. Tradução de Sylvia Judith Hamburger Mandel. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1987.

_____. *Maravilhando-se com o mundo* (Manual do professor que orienta o trabalho com Issao e Guga), volumes 1 e 2. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1987.

_____. *Pimpa* (Novela filosófica para crianças de 9 a 10 anos), volumes 1 e 2. Tradução de Sylvia Judith Hamburger Mandel. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1985.

_____. *Em busca do significado* (Manual do professor que orienta o trabalho com Pimpa), volumes 1 e 2. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1985.

_____. *A Descoberta de Ari dos Telles* (Novela filosófica para alunos de 11 e 12 anos), volumes 1 e 2. Tradução de Ana Luiza Fernandes Falcone e Maria Elice de B. Prestes. São Paulo: Interação-Difusão Nacional do Livro, 1987.

_____. *Investigação filosófica* (Manual do professor que orienta o trabalho com a novela *A descoberta de Ari dos Telles*). Volumes 1 e 2. São Paulo: Interação-Difusão Nacional do Livro, 1988, 2 ed.

_____. *Luisa* (Novela filosófica para alunos de 13 a 14 anos). Tradução de Ana Luiza Falcone. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1995.

_____. *Investigação Ética* (Manual do professor que orienta o trabalho com a novela Luisa). São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1995.



NÚCLEO DE EDUCAÇÃO PARA O PENSAR (NEP). *Manual de divulgação do Programa Filosofia para Crianças*. Recife/PE: [ca. 1985], [s.n.].

REED, R. *Rebeca* (História filosófica para crianças de 5 e 6 anos). Tradução de Ana Luiza Falcone, Sylvia Hamburger Mandel e Melaine Wyffels. Manual de orientação do trabalho do professor criado por Isabel Cristina Santana, da equipe do CBFC. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1996.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: Ciências Humanas e suas Tecnologias*. João Pessoa/PB: [s.n.], 2006.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Resolução 277/2007 regula a obrigatoriedade de sua implantação do Ensino de Filosofia e Sociologia no Estado da Paraíba.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

**EDUCANDO A MEMÓRIA: PRÁTICAS PATRIMONIAIS PEDAGÓGICAS NA CIDADE DE CAMPINA GRANDE [80-90].**

Vanessa Costa de MACÊDO

Bolsista do PIATI/PAIR - PROEXT/MEC/SESU

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Pensar a questão patrimonial no Brasil é adentrar em um conjunto de problemáticas, que vão desde as sucessivas tentativas de implementação de uma concepção patrimonial pelos organismos vinculados ao Estado, à tentativa de criação de uma conscientização acerca da importância dos bens culturais num panorama brasileiro. As brigas políticas que sucederam a criação do IPHAN, como as práticas que as ações empreendidas por estes órgãos de fiscalização imprimiram no contexto patrimonial no Brasil, foram caracterizando um ambiente de políticas do patrimônio que delimitaram concepções sobre o passado, materializado em bens culturais patrimoniais.

A década de 30, no Brasil, assim como o início do século XX tem representado para as leituras contemporâneas o despertar de outra concepção de valores. Presenciamos a vontade de estabelecer projetos preocupados com a formação de uma nova trilha de futuro direcionados a constituição de indivíduos autônomos, esclarecidos e conscientes das necessidades da realização de uma nova sociedade, centrada em seu tempo, mas preocupada com o futuro. É dentro deste quadro de preocupações fundamentais neste novo século que se abrem os parâmetros de implementação deste novo projeto de sociedade, capaz de dizer a todos as vias de possibilidade de formação, as formas pelas quais o projeto deve ser colocado. Uma dessas vias de formação, está colocada numa vontade de estabelecer um conjunto de concepções acerca daquilo que ligava os interesses do Estado Brasileiro a preservação de uma memória brasileira, para isto seria necessário interligar tais vontades com as experiências antes elaboradas em outros ambientes, outros países, assim como com a um grupo de intelectuais que pudessem estabelecer as diretrizes gerais de tal projeto. Não significando com isto que outras tantas vontades de formalização de uma política de preservação do patrimônio histórico não tivessem sido elaboradas, entretanto estas vontades estavam desconectadas de um contexto que tivesse por abrangência o territorial brasileiro como um todo, eram vontades desconectadas e individuais CERRI; GONÇALVES. “as iniciativas tomadas para a proteção dos monumentos eram desconexas umas das outras e, assim, não havia continuidade no sentido de se adotar uma política séria para a questão”.

Problematizar estas ações coloca a cidade em um contexto específico que com seus bens culturais, é pensada assim como um texto que ao ser lido produz e reproduz diversas leituras sobre as categorias temporais que permeiam o conjunto de concepções patrimoniais. Concepções que geram ações, ações que se colocam como representativas de uma memória social vivenciada por todos através do passado materializado nas cidades. Entretanto essa concepção de memória social representativa de uma comunidade social delimitada encontra dissonância em parcelas significativas dessa sociedade, acontece quando não se encontra no discurso de passado proferido por tais lugares de saber uma identificação, ocorre de, as pessoas não se sentirem atingidas, quando é dado, através destes elementos apontados e dados à cidade, falar sobre seu passado nas ruas, nas casas, nos museus e conjuntos arquitetônicos dos centros históricos valorizados e preservados. Tem-se a partir disso uma sensação de pouca conscientização por parte da sociedade, vista na falta de uma referência para o reconhecimento deste passado, onde o patrimônio histórico encontra pouca relação recepção, que fica evidente em casos de depredação e não reconhecimento.

Neste sentido é que o poder público, através das Secretarias de Educação e Cultura em diversos municípios e estados no Brasil procurou incentivar e fomentar a Educação Patrimonial



através de atividades pedagógicas relacionadas ou não, com o ambiente escolar público e privado. É especificamente em finais da década de 1980 e 90 que tais atividades adentram os currículos escolares, caráter extracurricular, em escolas brasileiras, com o objetivo de complementar as aulas de História e Geografia para alunos no Ensino Fundamental. Em tais atividades a vontade de procurar estabelecer uma correlação com o presente dos alunos através dos signos de passado nas cidades, materializado em centros históricos e museus, que esta ligação procura ser [re]estabelecida, procurando no presente aparentemente desconectado, os resquícios temporais de um passado que também é presente, e que faz de algum modo relação com a vida em sociedade.

A relação passado e presente através de uma problematização em educação no Ensino de História perpassada por um conjunto de iniciativas públicas, que buscam atribuir um tipo de configuração específica e funcional a educação dos conceitos históricos, é questionar sobre o papel de uma rede de saberes institucionalizados acerca da formação das iniciativas educacionais brasileiras, centradas no questionamento das mudanças curriculares ocorridas nas últimas décadas. A Educação e o Ensino acabam por reproduzir conceitos e estratégias não apenas pertencentes à sociedade enquanto comunidade, mas que isto, reproduz formas e concepções centralizadas em formulações elaboradas por um lugar de saber/poder materializada em organismos institucionais. Buscar compreender esta relação é pensar acerca das compreensões históricas neste período elaboradas e reproduzidas e pensar as estratégias educacionais interessadas na reprodução dessas concepções. Buscaremos através disto, pensar a elaboração destes conceitos e as formas pelas quais se deram a funcionar ou não, apesar de incentivos advindos das reformas curriculares nas últimas décadas, acerca das ações empreendidas em escolas fundamentais da rede pública na cidade de Campina Grande, procurar delimitar essas ações parcelares atentando para o tipo de concepção histórica e relação passado, presente no Ensino.

Podemos a partir disto colocar que as iniciativas públicas de preservação patrimonial estão diretamente relacionadas à construção do Estado Brasileiro enquanto unidade centralizadora de sua imagem e ações, pensar o patrimônio histórico e cultural nos anos 30 era se remeter aos “monumentos” da cidade que tivessem uma ligação significativa para a memória da cidade e dos cidadãos, memória esta ligada a transformação do estado no tempo, assim como a figuras políticas e intelectuais. Esta determinação de uma memória criou um espaço entre os bens culturais eleitos como pertencentes e esta memória e a vida das pessoas comuns,

desprovida assim de memória coletiva que lhe permitisse a consciência histórica – pelo efeito desagregador da impossibilidade de acumular suas realizações como cultura – a maioria da população continuou sem se reconhecer nestes símbolos. Com isso, foi expropriada também de sua memória e da sua história. (FENELON 1992, p.30)

É antes de tudo uma prerrogativa para uma adesão e encaminhamento das políticas públicas referentes ao patrimônio histórico nas cidades, entretanto encontra pouca receptividade entre os populares pela falta de identificação com a proposta eleita. Tal descompasso propiciou a mudança de foco das atividades que envolveram a promoção do patrimônio histórico e cultural nos 60 anos desde a sua criação, a mudança se verificou com iniciativas que procuraram, em outros tipos de produções culturais, contar a história da cidade através dos bens culturais tidos como não pertencentes à memória oficial. Essas novas práticas foram possíveis através da adesão, assim como a criação de grupos culturais e associações de cultura espalhadas pelo Brasil, aquelas que tinham por característica condensar e preservar identidades culturais em torno de certas características identitárias, assim como as comunidades afrodescendentes⁸², indígenas

⁸² Considerado mais representativa dessas comunidades nas lutas étnicas e culturais no Brasil.



entre outras. Mudanças que foram capazes de mudar o enfoque dos objetos e bens culturais assistenciados pelas políticas patrimoniais no Brasil.

Entretanto a preocupação não está no alcance temático que essas políticas tiveram ao longo desses 60 anos de IPHAN e sim nas formas pelas quais essas políticas foram formando um tipo de relação com o passado sobre o conjunto urbano na cidade. É preciso colocar que políticas patrimoniais têm como referência: bens culturais pertencentes ao passado, uma concepção de passado marcada pelo distanciamento com o presente, diferente e diverso dela, embora estabeleça um tipo de relação ela não é direta; bens culturais de origem material, centros históricos, conjuntos arquitetônicos, utensílios etc.; são características fixas, delimitadas temporalmente, delimitadas espacialmente, facilitadora do direcionamento de políticas públicas que se referem ao patrimônio histórico de uma cidade, características que para além do debate em torno de procurar identificar a responsabilidade pela construção desse tipo de concepção - gerada pelas políticas patrimoniais ou para as políticas patrimoniais - constrói um tipo de configuração de memória específica na comunidade em que esta presente, um tipo de história narrada através das ruas, monumentos e museus que se dá a contar uma determinada história a partir de determinados lugares.

Esta *história* também adentrou aos currículos escolares, principalmente naquilo que se refere ao uso no Ensino de História, como uma representação ilustrativa dos livros, nos passeios em “museus a céu aberto” onde seria possível ao aluno vivenciar a história, sentir a história. Essa abertura se deu em reformulações curriculares em que problematizou a relação do aluno em sala de aula referente aos saberes das humanidades, assim como a descentralização nos livros e na relação professor-aluno, trazer o aluno para o exterior da sala de aula para vivenciar a história de sua cidade representou uma grande quebra com os antigos modelos de didática da história. Seria a partir disso a possibilidade de fazer o aluno pensar historicamente sua sociedade?

Mudanças e concepções curriculares que direcionaram atividades pedagógicas referentes ao patrimônio histórico da cidade de Campina Grande entre finais da década de 80 e início dos anos 90. Problematizar o tipo de relação que foi se estabelecendo sobre o passado das cidades (visitas a museus e centros históricos, cartilhas explicativas) em tais atividades escolares extracurriculares, ou seja, complementares ao Ensino de História, pensar a relação de passado das cidades, história da cidade, e o presente dos estudantes, questões socioculturais, atualidades.

O foco se coloca na concepção que se estabelece sobre o passado materializado nas atividades patrimoniais e o presente dos alunos no contexto escolar, quais as conceitos históricos que perpassam esta relação quando se atribui ao passado características específicas em especial aquelas que pensam a cidade enquanto um espaço possível de uma narrativa histórica inteligível enquanto conjunto histórico patrimonial, narrativa esta dada e formulada a partir de determinados lugares de saber e poder. Propostas educativas que têm por objetivo elaborar uma aproximação desse passado com o presente de estudantes em fase escolar. Aproximação esta que traduz uma concepção sobre a contemporaneidade fundamental para se elaborar uma idéia de passado. Trago aqui a compreensão de que, a história da cidade, assim como a história de suas ruas, praças e monumentos, tombados, restaurados, preservados contam uma história *de presente*, contam uma forma específica que através da qual a contemporaneidade dá a ler em ações públicas, educacionais, patrimoniais, a história, a cidade e os alunos, através de discursos que muitas vezes se encerram sobre o passado em si, mas que são carregados de uma compreensão, concepção sobre o presente fundamental para a possibilidade de diálogo acerca da história da cidade, através do conjunto patrimonial, com os alunos do ensino público em fase fundamental. Esta possibilidade de diálogo é um problema que as práticas públicas sobre o patrimônio tiveram que enfrentar, quando se viram *mal compreendidas* em suas ações e intervenções no reconhecimento e identificação a estas ações por parte da sociedade, especialmente em tempos de formatação dessas práticas patrimoniais.



Em que estas práticas se fundamentaram para elaborar este reconhecimento, a fim de despertar uma identificação entre a sociedade sobre a importância das ações patrimoniais públicas. Daí que atividades de conscientização, assim como uma maior abertura aos traços de nossa cultura anteriormente marginalizados, se colocaram como a principal linha de uma ação pedagógica para “o despertar” deste reconhecimento. Um reconhecimento que nos coloca um problema, sobre as formas pelas quais a Educação Patrimonial traduziu nestas ultimas décadas em ações pedagógicas o significado de passado e presente sobre a cidade.

Para isto é necessário pensar um referente teórico onde os objetos de problematização sejam pensados em termos de ações de poder, onde ações centralizadas em corpos institucionalizados como a escola, organismos públicos de ações direcionadas ao patrimônio histórico, como o Iphan e outras tantas instâncias que delegam e executam atividades de cunho pedagógico que estejam relacionadas à execução destas vontades. Desta forma atentando para uma preocupação que se refere à montagem de uma relação específica passado/presente através dos elementos de passado colocados à cidade.

Referências

- CANCLINI, Nestor. O Patrimônio cultural e a construção imaginária do nacional. In: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Brasília, nº23, p. 95-115. 1994.
- _____, **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2006. 290p
- FENELON, D. R. Políticas culturais e patrimônio histórico. In: **DPH.O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania**. São Paulo: DPH/SMC, 1992, p. 29 – 33.
- GONÇALVES, L. A. O. SILVA, P. B. G.. O Multiculturalismo e Seus Significados. In: **O Jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. (Coleção Trajetória 1)
- LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom; LOURENÇO, Ruy. Tendências da educação brasileira. Brasília: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**, 2002. 92p. ((Coleção Lourenço Filho,v.:6))
- PAOLI, M. C. P. M. Memória, História e Cidadania: o Direito ao Passado In: **DPH. O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania**. São Paulo: DPH/SMC, 1992, p 37 – 46.
- PORTO Júnior, Gilson (org). **História do tempo presente**. Edusc. 2007, 358p.
- THOMSON, Alistair. **Recompondo a memória: questões sobre a relação entre História Oral e as memórias**. Projeto História, São Paulo, n.15, abr.1997, p.51-71.
- VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e (org). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 287p.



OS GÊNEROS TEXTUAIS NA PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS EM AULAS DE LÍNGUA MATERNA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Vanilson Pinheiro da SILVA

José Cezinaldo Rocha BESSA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

1. Introdução

A prática de produção textual no âmbito da sala de aula tem sido a cada dia mais motivo de preocupação de estudiosos dos campos da Lingüística e da Lingüística Aplicada dentre os quais Gerald (2001), Marcuschi (2002), Reinaldo (2001), Mendonça (2001) Lopes-Rossi (2002, 2006), Brito (2007) que têm se concentrado em discutir principalmente a falta de praticidade que os textos produzidos na escola pelos alunos assumem na vida destes em sociedade. Em sintonia com a preocupação desses estudiosos, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's - (BRASIL, 1998) propõem uma contribuição para o ensino de produção textual, através de uma proposta de trabalho com os gêneros textuais, com a intenção de recuperar o caráter interlocutivo no uso da linguagem e considerar o papel social dos textos.

Nessa direção, os PCN's postulam a necessidade de o ensino da produção de textos fazer parte mais efusivamente das aulas de língua materna, numa dimensão que englobe também a leitura e a análise lingüística, nos planejamentos das aulas. Ademais, pontuam como essencial considerar a historicidade e o caráter interdiscursivo que os textos carregam e o que os constituem, tomando os gêneros textuais como objeto de ensino.

Em consonância com esses direcionamentos, assumimos o pressuposto de que se aprende a escrever por meio da promoção de condições reais de interação verbal (em contextos formais e informais) fazendo-se uso dos mais variados gêneros, para que assim o aluno vivencie na escola as mesmas situações de uso da linguagem que ele experimenta na vida em sociedade.

Nesse sentido, objetivamos investigar como se dá o trabalho com os gêneros textuais na produção de textos escritos em aulas de língua materna do ensino fundamental II. Interessa-nos mais particularmente identificar a noção de gêneros que norteia a prática do professor, que gêneros são trabalhados, assim como conhecer os interlocutores a quem se dirigem os textos produzidos pelos alunos e o lugar onde circulam esses textos. Para tanto, realizamos uma pesquisa de campo em uma escola da rede pública da cidade de Umarizal – RN, efetuando a aplicação de um questionário com a professora de sala de aula e fazendo notas de campo com base em observação direta de aulas da professora nas turmas de 8º e do 9º ano.

Nessa perspectiva, esperamos contribuir para com a reflexão sobre o ensino de produção de textos no ensino de língua materna, vislumbrando um fazer pedagógico que procure englobar os aspectos lingüísticos e discursivos inerentes ao trabalho com os gêneros textuais e abrir espaço para a promoção de condições reais de interação verbal no espaço de sala de aula.

2. Considerações sobre o conceito de gêneros textuais

Conceituar gêneros textuais é uma tarefa que se faz propícia no contexto atual, haja vista o apelo feito pelos muitos teóricos da Lingüística e da Lingüística Aplicada, no sentido de explicar a organização e o funcionamento dos gêneros e de contribuir com o ensino de línguas, numa demonstração de preocupação, por exemplo, com as concepções e metodologias assumidas pelos professores nos diferentes níveis de ensino.

Embora a preocupação com o estudo dos gêneros tenha se acentuado nas últimas três décadas, as discussões que envolvem os gêneros textuais são antigas, pois são feitas desde a



época em que se realizavam os estudos da retórica e da poética, antes mesmo de ser uma preocupação da lingüística.

Brandão (2001, p. 19) mostra pelo menos dois motivos pelos quais isso ocorreu: “primeiro porque enquanto uma ciência específica da linguagem, a lingüística é recente e depois porque sua preocupação inicial foi com unidades menores que o texto (o fonema, a palavra, a frase)”. Depois, ao começar a se preocupar com o texto, o gênero tornou-se imprescindível à lingüística, pois as fronteiras dos estudos com os gêneros textuais ultrapassaram o limite dos estudos das obras literárias.

A preocupação atual com o estudo dos gêneros perpassa pelo fato de se ter chegado à compreensão de que os gêneros estão ligados às práticas sócio-históricas que envolvem uma ação sobre o mundo. Tais práticas se realizam por uma dinâmica de interpretação da vida humana em sociedade, de modo a corresponderem às formas de interação usadas pelo homem em sua vida social.

Dell’Isola (2007, p. 17) afirma que os gêneros textuais são “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais típicas e em domínios discursivos específicos”. Para ela, os gêneros textuais estão intrinsecamente ligados às formas de enunciados falados ou escritos, com objetivos específicos nas diferentes circunstâncias de interação social.

Marcuschi (2002), por sua vez, acrescenta que os gêneros textuais estão vinculados, por seu funcionamento, às culturas em que se desenvolvem. Definem-se muito mais pelas suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais, que pelo seu caráter lingüístico e estrutural. Por assim dizer, o estudioso em questão alude ao fato de os gêneros textuais estarem voltados para a função social da comunicação, tendo em vista que os indivíduos em sociedade utilizam as mais variadas ações verbais características, que respaldam o seu falar, o seu modo de proferir e de escrever o seu discurso.

Dessa forma, Marcuschi (2002) faz menção ao que fora considerado por Bakhtin (2003), quando salienta que “[...] a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável”. Para dar conta da diversidade das atividades humanas, os gêneros textuais refletem o processo social que envolve essas atividades e compreendem uma mistura de signos verbais, sons, imagens e formas em movimento.

Segundo essa compreensão, a interação exige do falante da língua determinadas competências que o façam tomar decisões na hora de praticar uma ação verbal qualquer, adequada à situação de uso da língua. Para Bronckart (1999, p. 12) uma das decisões “é a escolha que deve ser feita a partir do rol de gêneros existentes, ou seja, ele escolherá aquele que lhe parece adequado ao contexto e à intenção comunicativa”. Isso implica na utilização de um gênero que fomente seu propósito de dizer o que quer dizer, seja pelo texto oral ou pelo escrito, numa dinâmica social entre interlocutores.

3. Gêneros textuais e ensino de língua materna: das propostas teórico-metodológicas

A concepção de gêneros que é endossada pelos PCN’s (BRASIL, 1998) está centrada em grande parte nos estudos de Bakhtin (2003), que os considera como fenômenos lingüísticos formados por enunciados determinados historicamente, ligados à cultura e relativamente estáveis. Com base nesse entendimento, os PCN’s orientam que os gêneros discursivos sejam objetos de ensino, uma vez que estão centrados nas funções sócio-discursivas das modalidades escrita e oral, subjazendo às condições de produção de textos nessas modalidades, dentro das mais diversificadas redes de interação verbal.

É bom evidenciar que os PCN’s (BRASIL, 1998) recomendam que a redação de textos seja trabalhada considerando as condições de produção, com base nos aspectos da “finalidade, da especificidade do gênero, dos lugares preferenciais de circulação, e do interlocutor eleito”



(BRASIL, 1998, p. 58). Sendo assim, é importante um trabalho pedagógico que leve em conta o contexto social em que está inserida a comunidade escolar. Isso se justifica pela necessidade de não deixar que os alunos não tenham um objetivo claro para sua produção, com um tipo específico de gênero, destinado a um lugar definido, para um interlocutor real.

De acordo com Lopes-Rossi (2006, p. 74), “nem todos os gêneros se prestam bem à produção escrita na escola porque suas situações de produção e de circulação social dificilmente seriam reproduzidas em sala de aula”, pois, na opinião dessa estudiosa, o professor julga conveniente em certos momentos a priorização da leitura. De maneira geral, isso é interessante, pois os PCN’s (BRASIL, 1998, p. 57) também sugerem uma prática com os gêneros textuais orais, elencando alguns gêneros categorizados como orais, a saber: os textos dramáticos, a notícia, a entrevista, o debate, o seminário, entre outros, o que demonstrará o êxito da competência lingüística dos alunos em face ao uso da linguagem.

Gêneros como rótulos de produtos, bulas de remédio, propagandas de produtos, etiquetas de roupa, nota fiscal, manuais de instrução, são apontados por Lopes-Rossi (2006) como muito úteis a projetos pedagógicos envolvendo a leitura. Já os PCN’s (BRASIL, 1998, p. 57) referenciam os gêneros textuais a partir de categorias que eles chamam de “literários”, “de imprensa” e “de divulgação científica”, sugerindo a escrita de crônicas, poemas, artigos, relatório de experiências, resumos e outros devidamente propícios ao trabalho em sala de aula.

De qualquer maneira, é muito apropriada a colocação dos PCN’s ao asseverar que:

Ensinar a escrever texto torna-se uma tarefa difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, que tem forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo de fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno (BRASIL, 1998, p. 17-18).

A citação acima suscita a reflexão de que os textos devem ser tomados como elementos insertos no contexto social da comunicação verbal, em que se vislumbre o caráter da praticidade de que são revestidos os gêneros, amalgamados pela dinâmica da vivência escolar com a vivência social (fora da escola), cuja tarefa de articulação entre o conhecimento de mundo dos alunos e o conhecimento que vai adquirindo na escola cabe ao professor enquanto mediador dos saberes convencionalmente organizados.

Brito (2007, p. 56) propõe, como solução para os problemas referentes ao ensino de redação na escola, a “contextualização do trabalho com o texto, que deveria ser significativo para o estudante, isto é, ter uma razão e um para quem escrever”. Essa indefinição de interlocutores, certamente tem causado muitos entraves ao ato de escrever, pois não há por parte do aluno uma razão para escrever o que escreve, haja vista não imaginar para quem pode estar escrevendo. Torna-se então a confecção de textos no “ajuste de contas” entre professor e aluno, referido por Ilari (1992, p. 75-76).

Outro fator que pode interferir negativamente num resultado profícuo de uma prática de produção textual na sala de aula é a tradicional metodologia embasada nos tipos textuais, com ênfase especial da escritura de narrações, descrições e dissertações, reforçada pelas propostas de atividades defendidas pelo livro didático. Para essa estudiosa, a artificialidade das situações de redação torna os textos dos alunos sem finalidade e cumprem apenas com uma exigência do professor. Lopes-Rossi (2002, p. 20) destaca que acontece a “descaracterização do aluno como sujeito no uso da linguagem”, pois o aluno passa a “reproduzir um certo ‘discurso da escola’ ou



pelo menos aquilo que lhe fica como uma imagem do que a escola privilegia, do que o professor ‘gosta que ele escreva’, do que lhe parece ‘bonito’ numa redação”.

Lopes-Rossi (2002, p. 22) lembra, portanto, que a inadequação de um trabalho com a tipologia textual reside no fato de os tipos serem apenas formas de organização do discurso e “não se realizam como formas típicas de enunciados usados em situações reais de comunicação”, já que, de acordo com ela, no dia-a-dia não costumamos escrever uma narração, uma descrição ou uma argumentação, mesmo que narremos, descrevamos e argumentemos em todos os atos de linguagem que proferimos. A autora ressalta que interagimos por meio de unidades de outra ordem: de uma notícia de jornal, de uma propaganda de um produto, de uma piada, enfim, por meio dos mais diversificados gêneros textuais que subjazem a linguagem verbal.

4. O trabalho com os gêneros textuais na produção escrita em sala de aula

O presente estudo assume a compreensão de que o espaço de sala de aula deverá ser sempre um lugar onde se poderão fomentar as várias manifestações lingüísticas e se propiciar o trabalho com a linguagem dentro de uma perspectiva que englobe as diversas situações de usos reais da língua através da prática de produção de textos. Ademais, entendemos que se deve conceber o aluno como um ser sócio-histórico, que constrói possibilidades para no espaço de sala de aula interagir verbalmente, estabelecendo um processo de interação social por meio dos mais diversos gêneros textuais que circulam socialmente. Em conformidade com essa compreensão, intencionamos evidenciar como vem sendo realizado o trabalho com os gêneros textuais na produção de textos escritos em aulas de língua materna, no intuito de revelar o espaço que os gêneros textuais ocupam no âmbito da sala de aula do ensino fundamental.

Inicialmente, é pertinente destacar a questão que envolve a noção que o professor de língua materna da atualidade tem acerca do que sejam os gêneros. Essa questão é tão crucial quanto o conceito de língua e de linguagem, já que imaginamos que o professor define os seus objetivos e sua metodologia de ensino com base na compreensão que ele tem acerca da língua, da linguagem e dos gêneros. Para efeito prático, torna-se necessária uma compreensão dos papéis e das funções que cada gênero desempenha, entendendo-o como forma de ação social relativamente estável realizada em texto situado em comunidades de práticas sociais propícias e em domínio discursivo determinado, conforme as palavras de Marcuschi (2002) e Dell’Isola (2007). Sendo assim, perguntamos à professora *O que você entende por gêneros textuais?*

P - Gêneros textuais são os estilos de cada texto no qual o autor escolhe para expor o que pretende.

A resposta alude aos gêneros referindo-se a estilos textuais, o que deixa implícita uma impressão de que a professora está se reportando aos estilos usados pelo autor dos textos para transmitir seus enunciados, esquecendo de mencionar que os gêneros se caracterizam também pela sua estrutura composicional e um conteúdo temático. Dizer que os gêneros são estilos pode fechar as perspectivas que implicam em ações verbais intrinsecamente ligadas a vivência social e cultural do homem em sociedade. Daí é necessário considerar o que é acentuado por Marcuschi (2002), quando diz que os gêneros estão muito mais caracterizados por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais que pelo seu caráter lingüístico e estrutural.

Considerando que a ênfase maior de um trabalho com base nos gêneros precisa estar no caráter comunicativo, o professor deve ter a noção de um trabalho voltado para a demanda comunicativa dos alunos em pleno exercício da linguagem no âmbito da sala de aula. Para tentar entender como isso está sendo feito, eis a razão da segunda pergunta *Que gêneros textuais você costuma solicitar aos seus alunos na prática de produção de textos?*

P - Os gêneros dos textos são os mais variados possíveis, pois procuro trabalhar com a diversidade de textos, técnicos, científicos, folclóricos e da combinação e complementação entre eles, tentando oferecer recursos para que nosso aluno possa se expressar por meio de diferentes gêneros.



Verificamos que a professora tenta seguir uma metodologia que evidencie a variedade de textos para o trabalho em sala de aula. Ela faz referência a textos científicos como fazendo parte de seu trabalho com gêneros, o que suscita uma discussão: não seria mais importante evocar outros gêneros para caracterização dos usos sociais da língua? Os alunos do ensino fundamental geralmente têm um perfil social mais voltado linguisticamente para domínios discursivos como o literário ou o jornalístico. Noutras palavras, é interessante que os textos a que tenham acesso façam sentido em seu cotidiano.

Essa preocupação é esboçada por Schneuwly e Dolz (2004), ao sugerirem um projeto coletivo de produção de um gênero que deve ser proposto aos alunos de maneira bastante explícita, a fim de que eles entendam da melhor maneira possível a situação de comunicação verbal na qual devem agir.

Não perdendo de vista a recomendação de que os textos produzidos pelos alunos devem ocorrer dentro de situações reais de interação verbal, fizemos o seguinte questionamento: *Para quem seu aluno escreve?*

P - É de fundamental importância que nosso aluno tenha consciência de que ele escreve para um interlocutor: colega, professor ou alguém de fora da escola. Portanto precisam revisar e escrever até considerar satisfatório para o entendimento e compreensão do leitor.

A resposta acima corrobora as afirmações de que o produtor precisa ter definitivamente claro quem é o seu interlocutor. Dessa forma, a professora acredita que os textos de seus alunos precisam se dirigir a alguém, a fim de estabelecer uma comunicação responsável, mesmo que o leque de possibilidades de interlocutores esteja restrito mais aos sujeitos da sala de aula – professor e colegas.

Já está mais do que claro que a funcionalidade de um texto torna imprescindível que o escritor não perca de vista o leitor. Que esse leitor represente o grupo social a quem ele se dirige, que, como bem disse a professora, pode ser um colega de classe, o professor, ou alguém fora da escola. À proporção que o produtor de um texto qualquer leva em conta seus leitores, ele optará por uma linguagem e um ‘tom’ estilístico que deseja enfatizar em seu texto. Em algum momento esse ‘tom’ poderá ser coloquial, formal, irônico, lírico, satírico, humorístico, etc.

Procurando constatar como é encaminhado o trabalho com os gêneros na produção textual escrita apresentamos o seguinte questionamento à professora *Como você encaminha a produção textual de cada gênero?*

P - No primeiro momento o aluno precisa tomar conhecimento qual o gênero do texto trabalhado. Em seguida entender o tema, utilizando os conhecimentos prévios, para que a partir desses conhecimentos e dos adquiridos na interação com os colegas e professores possam partir para a produção.

Vê-se, pelo dizer da professora, que o encaminhamento da produção textual parte primeiro do reconhecimento do gênero. Os PCN’s sugerem que se deve levar em conta *para quem, quando, sobre o que e com que objetivo se fala ou escreve*, sendo esses aspectos amalgamados com a situação em que está inserido quem escreve e quem ler. Vendo por este prisma, não é suficiente saber apenas em que implica determinado gênero textual, mas é necessário naturalmente enveredar pela perspectiva dos aspectos acima mencionados. Não basta



apenas conhecer o tema de uma carta, por exemplo, sem se importar com o destinatário, quando irá recebê-la, qual o seu assunto, quais objetivos tinha o escritor e em que contexto se dá os atos enunciativos dos indivíduos envolvidos na comunicação.

Por fim, procuramos saber o destino dado aos textos produzidos pelos alunos; por isso perguntamos: *O que é feito com os textos produzidos pelos alunos?*

P - Os textos produzidos pelos alunos servem como elemento de reflexão sobre a capacidade de cada um sendo feita a leitura oral, pelo colega após a troca de texto, ou do seu próprio texto. Procuramos ver como um instrumento que possibilitam ao aluno de tomar consciência não só de suas dificuldades como também de seus avanços e possibilidades.

Pelo que já discutimos no percurso teórico deste trabalho, é aqui que vislumbramos o problema mais importante da prática da professora investigada. O destino dos textos (ou a falta dele) é crucial na definição dos interlocutores plausíveis que o façam valer enquanto eventos lingüísticos em funcionamento. Por utilizar os textos produzidos pelos alunos apenas para reflexão, partindo de uma leitura compartilhada por eles mesmos, a função do texto fecha-se para dentro do espaço da sala de aula e não segue as perspectivas da comunicação verbal.

É preciso tornar público o texto, resultado final do processo de trabalho. Geraldi (2001) propõe a organização dos textos, de acordo com as séries, para serem dispostos nos mais diversificados espaços, quais sejam: murais de poesias, antologias de poemas, jornais escolares, etc., a fim de que sejam conhecidos pela comunidade escolar. Como lembra Marcuschi (2002), o advento da cultura eletrônica, com o surgimento do telefone (o celular, por exemplo, está no ápice), do rádio, da TV, do computador, e especialmente da *internet*, há uma explosão de novos gêneros. Sendo assim é possível um trabalho muito bem articulado com esses suportes, pois estão à disposição do professor, como instrumentos muito úteis na confecção de textos na sala de aula ou fora dela.

É possível constatar que na sala de aula onde estivemos pesquisando, a prática de textos escritos continua, de certo modo, arraigada na idéia da redação, perpassando pela alegação de se ensinar a escrever, nem que para isso se lance mãos de técnicas que possam auxiliar nessa tarefa. Então, se isso ainda ocorre, foge-se das considerações de Dell'Isola (2007) quando, com base nos postulados bakhtinianos, pontua que os textos não são entidades fixas, estáticas, pois os gêneros estão sujeitos a mudanças. Se fossem fixos, as técnicas e normas do ‘escrever bem’ seriam muito úteis à atividade de produção de textos.

Pela instrumentalização dos textos produzidos pelos alunos como úteis para uma reflexão do fazer textual, a professora encaminha apenas parte das ações que devem culminar pelo exercício de confecção de textos. O texto deve caminhar para fora da escola, movimentar-se rumo à comunidade, haja vista estar a serviço da linguagem, e assim pode cumprir com as funções sociais a que se delegou em face de sua produção. Não deve ser apenas ‘corrigido’ ou mesmo indicado para refacção, sendo depois devolvido para o aluno, como mais um instrumento de avaliação de sua capacidade de produtor, quantificando-o por alguma nota que o valha.

À guisa de conclusão, podemos elucidar nossa análise com a opinião de que a professora Adriana tem sua prática ofuscada pela noção do que sejam os gêneros textuais, e precisa rever seus encaminhamentos quanto ao trabalho de produção textual, na perspectiva de adequar o manejo de textos aos domínios discursivos plausíveis para turmas do ensino fundamental. Para isso, deve levar em consideração o aspecto sócio-histórico que caracteriza as turmas nas quais leciona, fazendo valer a necessidade de um contexto real de efetivação das atividades lingüísticas.

5. Palavras finais



Nesse estudo em que procuramos investigar como se dá o trabalho com os gêneros textuais na produção textual escrita em aulas de língua materna do ensino fundamental, os dados aqui analisados apontam que a professora informante apresenta uma vaga compreensão em relação à noção de gêneros, quando colocam que estes se referem ao estilo de cada autor ao escrever. Vendo desta forma, sua visão revela-se limitada, já que a teoria dos gêneros os concebe como eventos lingüísticos que se impõem muito mais pela sua capacidade de comunicação que pela forma lingüística que assume. Os dados apontam também na direção de que a maneira como a professora encaminha a produção escrita precisa ser revista e ampliada, desde a seleção dos gêneros a serem trabalhados à definição de interlocutores reais e de lugares de circulação social para os textos produzidos pelos alunos.

Com base nisso, podemos assegurar que, apesar da intensa produção lingüística dos últimos anos e das tentativas de incorporação das propostas dos PCN's ao ensino e de já constatarmos alguns avanços no trato com o texto em sala de aula, as limitações na prática do professor - que vão desde a forma de conceber a noção de gêneros ao encaminhamento dado ao trabalho realizado com estes na produção escrita dos alunos - a prática de produção de textos escritos realizada em sala de aula revela certo distanciamento em relação a uma perspectiva de trabalho coerente com os postulados da teoria de gêneros.

Sendo assim, entendemos que se faz urgente uma redefinição do trabalho com a produção de textos em sala de aula de língua materna do ensino fundamental, calcada em uma política de ensino de língua fortalecedora das práticas sociais dos alunos em contextos sociais específicos, pois não se pode negar, como diz Lopes-Rossi (2002), as características discursivas e lingüísticas de que se revestem os gêneros dentro ou fora da escola.

Mediante o que foi constatado, sugerimos um trabalho sistemático com a produção textual escrita voltado para a organização de situações de ensino que viabilizem interlocutores e lugares de circulação dos textos escritos pelos alunos na sala de aula. Cremos que só assim os textos cumprirão definitivamente com a sua função e contribuirão para a formação da competência da escrita dos alunos, pois compreenderão satisfatoriamente o que cada texto significa no contexto da enunciação verbal.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRANDÃO, H. N. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, H. N. (coord.) **Gêneros do discurso na escola**: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (p. 17- 43)
- BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEB. 1998.
- BRITO, L. P. L. O ensino da leitura e da escrita numa perspectiva transdisciplinar. In: CORREA, D. A.; SALEH, P. B. de O. (orgs.) **Práticas de letramento no ensino**: língua, escrita e discurso. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. (p. 53 –77)
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.
- DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.
- ILARI, R. **A lingüística e o ensino da língua portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.



LOPES-ROSSI, M. A. G. O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos. In: _____ . **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos.** Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002. (p. 19–37)

_____. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. (p. 73–83)

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. (orgs.) **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. (p. 19 – 35).

MENDONÇA, M. C. Língua e Ensino: políticas de fechamento; In: MUSSALIN F. & BENTES, A. C. (orgs.) **Introdução à Lingüística:** domínios e fronteiras. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (p. 233 - 262).

REINALDO, M. A. G. A Orientação para Produção de Texto. In: DIONÍZIO, A. P. & BEZERRA, M. A. (orgs.) **O livro didático de português:** múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. (p. 89 -101)

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

**DIMENSÕES DA REESTRUTURAÇÃO DO CAPITAL E O MERCADO DE TRABALHO: UM ENFOQUE DO SETOR COMERCIAL EM PAU DOS FERROS-RN**

Vanuza Maria Pontes SENA

Ronie Cleber de SOUZA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

1. Introdução e aspectos metodológicos

As mudanças globais que estão ocorrendo no sistema produtivo, responsáveis por profundas transformações no mundo do trabalho – apesar das diferenças existentes entre empresas, setores e países –, têm imposto novos requerimentos aos trabalhadores.

A emergência de um novo paradigma flexível, também conhecido como modelo japonês ou Toyotismo, implantado em todas as indústrias do mundo capitalista desenvolvido a partir do final da década de 1960 e início da década de 1970, baseado numa nova forma organizacional - em que a tecnologia está fortemente presente -, ocasionou grandes transformações em termos de superação das antigas formas de produção, o que se traduz em novos desafios para o mercado empresarial e de trabalho.

É, portanto, com base nesse contexto, que se pretende investigar o processo de reestruturação produtiva nas empresas do setor comercial em Pau dos Ferros e identificar seus impactos no perfil da contratação dos trabalhadores. A escolha desse setor, dá-se em virtude do mesmo ser a atividade predominante na cidade de Pau dos Ferros – RN. Em termos de estrutura ocupacional, conforme IBGE (2006), o setor de comércio responde por 45,62% do pessoal ocupado nos setores da atividade econômica.

Em relação ao processo de modernização das empresas, pretende-se verificar a adoção de práticas de inovações organizacionais ou tecnológicas. Quanto aos trabalhadores, pretende-se verificar o seu perfil, analisando variáveis como gênero, idade, experiência e escolaridade, no sentido de correlacioná-las com as exigências de contratação.

Para tanto, além da análise bibliografia concernente ao tema, utilizamos os dados de uma pesquisa realizada em 2007 por professores (as) membros do Núcleo de Estudos em Desenvolvimento Sustentável da Microrregião de Pau dos Ferros (NUDESP) junto aos trabalhadores e proprietários de empresas comerciais cadastradas na Câmara de Dirigentes Lojistas (CDL) da cidade de Pau dos Ferros – RN, onde nos detivemos nas informações relacionadas aos proprietários de empresas, no sentido de verificar se estas têm procurado se reestruturarem e qual o impacto desse processo no nível de exigência por parte dos proprietários no que se refere à contratação da mão-de-obra. A coleta de dados, feita mediante aplicação de entrevistas estruturadas foi realizada com 82 empresas do setor comercial de Pau dos Ferros-RN, selecionados com base em procedimentos estáticos para a definição da amostra. Dentre estas, 77 responderam as entrevistas.

O trabalho está estruturado em dois tópicos, além dessa introdução e das considerações finais.

2. O processo de reestruturação produtiva e suas implicações para a formação do trabalhador

Desde meados da década de 1970, início dos anos 1980, o capital por meio da constituição de formas de acumulação mais flexíveis, ocasionou várias transformações no processo produtivo como um todo. A introdução no próprio processo, de novas técnicas de gestão, seguidas da utilização de tecnologias e equipamentos avançados, supera as práticas dos



modelos taylorista/fordista e, consequentemente, anunciam o aparecimento de modelos alternativos, com destaque ao “Toyotismo ou modelo Japonês. Ademais, essas transformações seriam, pois originárias da própria concorrência intercapitalista (num momento de crises e disputas intensificadas entre os grandes grupos transnacionais e monopolistas), bem como da própria necessidade de controlar as lutas sociais oriundas do trabalho, o que veio suscitar a resposta do capital à sua crise estrutural. (ANTUNES, 2000, p. 47 – 48).

De acordo com Antunes (1995) o pioneirismo na apresentação da tese da especialização flexível é atribuído a Sabel e Piore. Esses autores defendem que a acumulação flexível possibilitou uma nova forma produtiva que articula, de um lado, um significativo desenvolvimento tecnológico e de outro, uma desconcentração produtiva baseada em empresas médias e pequenas artesanais. Como acrescenta Antunes (2000, p. 52).

utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho em equipe, das cédulas de produção, dos times de trabalho, dos grupos semi-autônomo, além de requerer, ao menos no plano discursivo, o envolvimento participativo dos trabalhadores e que preserva na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado.

Percebe-se que o padrão flexível de organização da produção modifica as condições sociais e técnicas de organização do trabalho, abrindo perspectivas de mobilidade social vertical e horizontal, de modo que o trabalhador é levado a ajustar-se às novas exigências da produção de mercadoria e excedente, ou lucro. Como argumenta Ianni (1997, p.149) “o que comanda a flexibilização do trabalho é um novo padrão de racionalidade do processo de reprodução ampliada do capital, lançado em escala global”.

Dentre as experiências da acumulação flexível a partir da experiência da Terceira Itália, foi o toyotismo ou o modelo japonês que maior impacto tem causado, tanto pela revolução técnica que operou na indústria japonesa, quanto pela potencialidade de propagação que alguns pontos básicos têm demonstrado.

Diante do atual paradigma de acumulação do capital, para entender as exigências mais individualizadas do sistema Toyota, acrescenta-se que além de flexibilidade do aparato produtivo, é preciso também a flexibilização da organização do trabalho, no sentido de agilidade na adaptação do maquinário e dos instrumentos para que novos produtos sejam elaborados. Gounet (1997 apud ANTUNES, 1998, p. 28-29) sintetiza o toyotismo como uma resposta a crise do fordismo dos anos 1970, sendo que ao invés do trabalho desqualificado, o operário torna-se polivalente, ao invés de produzir veículos em massa para pessoas que não conhece, ele fabrica um elemento para a satisfação da equipe que está na seqüência de sua linha.

De acordo com Arruda (2000), o novo modelo de qualificação profissional não só rompe com o paradigma de qualificação anterior, que privilegiava a especialização, como também com o modelo comportamental requerido do trabalhador, de modo que o silêncio e a fragmentação de tarefas dão lugar à comunicação e à interatividade. Na percepção desse autor, mesmo em setores com baixo nível de automação, nota-se a elevação do patamar de qualificação, em virtude do processo de reestruturação produtiva. Por outro lado, as organizações conectadas aos setores modernos da economia marginalizam os trabalhadores e reproduzem situações de exclusão social, na medida em que tendem a se orientar de forma seletiva, privilegiando setores e/ou trabalhadores considerados estratégicos.

A polivalência e a multifuncionalidade tornaram-se fundamentais para a organização das empresas que estão deixando para trás as complexas estruturas de cargos e funções para se aproximar da organização enxuta em que a responsabilidade passa ser dividida entre todos os empregados, razão pela qual se exige mais qualificação. De acordo com Ianni (1997, p. 148) criam-se novas especializações e alternam-se as condições de articulação entre forças produtivas, bem como do trabalho intelectual e manual. O operário, o técnico e o engenheiro são postos em



novas relações recíprocas e contínuas, diversificadas e inovadoras no âmbito do processo produtivo.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Régnier (1997, p. 9) diz que:

O mercado passa a exigir profissionais competentes, pró-ativos à mudança, flexíveis, dotados de iniciativa e criatividade para lidar com problemas inesperados, capazes de exercer com proficiência a comunicação escrita oral e dispostos a aprender cada vez mais. A palavra de ordem passa a ser aprendizado contínuo, aprendizado para toda a vida, reforçando a idéia de que, se deixar de investir no seu próprio aprendizado, o indivíduo está fadado à desatualização, de modo que aumentam os seus riscos na manutenção do emprego e diminuem as oportunidades de inserção no mercado.

Do novo trabalhador espera-se uma disposição para o auto-desenvolvimento, para o aprendizado permanente, a apresentação de soluções criativas, o exercício da autonomia e a mobilização de saberes oriunda da escola e das suas experiências de vida. Isso permite pensar que a responsabilidade pela formação profissional para o trabalho passa a ser cada vez mais de natureza individual, das iniciativas e esforços pessoais do investimento (financeiro, de tempo, de esforços) de cada um. Como sugere Deluiz (1996), muitas das habilidades requeridas vão além do que tradicionalmente se convencionou ser passível de adquirir via mecanismos formais de educação e formação profissional, uma vez que para o trabalhador desenvolver as novas funções, as exigências de competências somente podem ser construídas sobre uma ampla base de educação geral.

Assim sendo, a atual dinâmica do mercado de trabalho (em alguns setores mais que em outros), exige-se uma qualificação real do trabalhador compreendida como um conjunto de competências e habilidades, saberes e conhecimentos que provêm de várias instâncias, tais como: de formação geral (conhecimento científico); da formação profissional (conhecimento técnico); e da experiência de trabalho e social (qualificação tácita).

Se as exigências de multqualificação se revelam, por um lado, como uma necessidade do processo de acumulação, e se constituem como estratégias empresariais para manutenção de suas taxas de lucro, contraditoriamente, apresentam-se como um desafio a ser enfrentado para os empregados, bem como para os que pretendem se candidatar a uma vaga no mercado, uma vez que a insegurança é a consequência mais imediata nessa processualidade do mercado de trabalho brasileiro. O “dinamismo” no mundo dos negócios faz com que tudo aconteça com tamanha flexibilidade que, satisfeito ou não, o trabalhador deve cada vez mais procurar conhecimentos novos para desenvolver a principal tarefa exigida pela empresa - a capacidade intelectual.

Em relação à composição do perfil de qualificação dos trabalhadores, Sena (2006, p. 12) faz a seguinte comparação:

O trabalhador que antes apresentava características como acomodação, resistência e agregava conhecimento a partir da sua experiência profissional, passa nos dias atuais a desenvolver as suas atividades através do aprendizado contínuo e do trabalho em equipe, além de ser um agente de mudanças na organização onde trabalha.

Assim sendo, não se trata mais de uma formal/qualificação, de uma prescrita/qualificação do trabalhador para desenvolver tarefas relacionadas a um posto de trabalho definida pela empresa para estabelecimento das grades salariais ou pelos sistemas de formação para certificação ou diplomação, em que as tarefas estavam descritas, codificadas e podiam ser visualizadas, mas da qualificação real do trabalhador, compreendido como um conjunto de competências e habilidades, saberes e conhecimentos, que provêm de várias instâncias, tais



como: de formação geral (conhecimento científico); da formação profissional (conhecimento técnico); e da experiência de trabalho e social (qualificação tácita) (SENA, 2006).

Dentro dessa dinâmica, bem como vem ocorrendo a nível mundial, a qualificação profissional emerge no cenário contemporâneo como um elemento importante na composição dos fatores que regem a competitividade do país, das organizações e dos indivíduos, uma vez que tem sido um requisito extremamente importante na concorrência entre trabalhadores, muito embora a maior qualificação profissional não seja a solução para o desemprego, pois o seu aumento por si só não influencia na ampliação da demanda por força de trabalho.

As empresas, como parte de sua estratégia competitiva, exigem trabalhadores qualificados, com maior capacidade de iniciativa, mais “flexíveis” e com maior nível de escolaridade, possuindo conhecimentos básicos na área de microinformática. Essas transformações atingem todos os segmentos da economia nacional, e as regiões e estados tem que se “adaptarem” a estas mudanças para fazerem frente à nova conjuntura econômica. A partir dessa perspectiva, analisaremos o processo de inovação nas empresas do setor comercial de Pau dos Ferros – RN e como esse processo tem repercutido no modo de contratação da mão-de-obra.

3. Reestruturação produtiva e as exigências na contratação da mão-de-obra: uma análise do setor comercial em Pau dos Ferros – RN

Nesta seção, nos deteremos na descrição e explicação dos resultados obtidos na pesquisa, a qual foi realizada por meio de entrevista estruturada junto as 77 empresas do setor comercial de Pau dos Ferros – RN.

No que se refere às empresas componentes da amostra, constata-se que a maioria (57,14%) funciona em sede própria. Quanto ao tempo de existência, observou-se que a maior concentração de empresas analisadas existe a mais de 8 (oito) anos, e nenhuma delas tem menos de um ano de funcionamento, o que mostra que já adquiriram certa maturidade, superando as adversidades e, provavelmente, se adequando às mudanças exigidas pelo cenário nacional.

Quanto ao ramo de atividade, verifica-se uma diversidade no que se refere ao ramo empresarial de atuação, com destaque para alguns setores como de vestuário com 12%, material de construção com 10% e veículos e acessórios com 9%. A comercialização é destinada predominantemente para o mercado local (Pau dos Ferros) e nas cidades vizinhas (55,84%). Isso vem confirmar, além da potencialidade do comércio local, a característica de Pau dos Ferros ser a cidade pólo da Região do Alto Oeste Potiguar, uma vez que oferece a milhares de pessoas de outras cidades uma diversidade de serviços bancários, órgãos oficiais, universidades, entre outros, que facilitam a dinamização do comércio local.

Este estudo teve o interesse em investigar sobre o processo de inovação nas empresas tanto no âmbito tecnológico como organizacional, com o objetivo de identificar se as empresas do setor comercial de Pau dos Ferros têm procurado se reestruturarem. Das empresas pesquisadas, 90% disseram ter inovado nos últimos 3 anos. Em relação ao nível tecnológico, constatou-se que as empresas inovaram principalmente na aquisição de computadores e máquinas (67,14%) e de emissão de notas fiscais (50%), como mostra a tabela 1. Infere-se que a maioria das empresas pelo menos trabalha informatizada, mesmo que não aproveitem 100% de tudo que um computador pode oferecer em termos de organização e controle da empresa. Quanto às máquinas de emissão de notas fiscais, depreende-se que essa inovação foi um pouco forçada pelo Estado, exigindo que em todas as vendas sejam emitidos notas e cupons fiscais.

TABELA 1**Área onde ocorreu inovação tecnológica**

TIPO DE INOVAÇÃO	ABSOLUTO	RELATIVO (%)
------------------	----------	--------------



Computadores e softwares	47	67,14
Maquina de cartão de crédito	32	45,71
Máquina emissão de Nota Fiscal	35	50,00
Equipamentos controle de segurança	18	25,71
Diversificação de produtos	02	2,85
Aquis. de máquinas e equipamentos	01	1,43
Todas as acima mencionadas	09	12,85
Não informaram	12	17,14
TOTAL	70	-

FONTE: Pesquisa de campo; jan/ 2007

NOTA: em relação ao subtotal de empresas inovadoras (70 empresas)

Quanto ao nível organizacional, 40% das empresas inovaram em marketing, 37,14% na capacitação de funcionários, conforme tabela 2.

TABELA 2
Inovação administrativa/ organizacional

TIPO DE INOVAÇÃO	ABSOLUTO	RELATIVO (%)
Layout	12	17,14
Estrutura funcional	18	25,71
Estratégia de marketing	28	40,00
Capacitação de funcionários	26	37,14
Todas acima mencionadas	13	18,57
Não informaram	14	20,00
TOTAL	70	-

FONTE: Pesquisa de campo; jan/ 2007

NOTA: em relação ao subtotal de empresas inovadoras (70 empresas)

Diante dessas inovações ocorridas, foi questionado sobre o processo de terceirização nestas empresas, uma vez que, conforme Sena (2006) é um processo que consiste na contratação de serviços externos para atuar em áreas específicas, normalmente distantes da atividade-fim das empresas, que vem assumindo uma intensidade maior como parte da estratégia de reestruturação, modernização e incremento da produtividade, alavancando o processo de racionalização das empresas, principalmente nos ramos industriais. Diferentemente do que vem ocorrendo em diversos setores da economia, percebeu-se, que mais de 2/3 das empresas (67,53%) ainda não aderiram a este tipo de processo, o que se justifica pelos ramos em que atuam essas empresas, não necessitando muito dessa prática, como ocorre no setor industrial, por exemplo. Das empresas que terceirizaram, os serviços mais citados foram: transporte e contabilidade.

Quanto aos motivos que levaram estas empresas a inovarem, o aumento da competitividade do mercado é citado por 78,57% dos empresários do setor comercial de Pau dos Ferros; a expansão de mercados se destacou também como importante motivo, sendo citado também por 60% dos empresários do ramo.

Questionados sobre as dificuldades para implementação das inovações apresentadas, os entrevistados mencionaram a falta de técnicos especializados na área (25,71%) e, citadas numa mesma proporção, (24,29%) a falta de recursos financeiros e a liberação dos funcionários para capacitação. Conforme se observa, as empresas não estão fora dos problemas que acontecem com as empresas dos outros setores, principalmente quando se refere à limitação financeira que também é indicado pelas empresas como uma das principais dificuldades para inovar.



Quanto à estrutura ocupacional, as empresas comerciais de Pau dos Ferros possuem um total de 610 pessoas empregadas, o que corresponde a uma média de, aproximadamente, 8 trabalhadores por empresa. Em relação a forma de ocupação, percebeu-se que o cargo de vendedor se destaca, com mais de 40% empregados neste setor, e em segundo, com 19,18%, está a ocupação de entrega e montagem.

As tabelas seguintes mostram o perfil dos trabalhadores no comércio local, ressaltando alguns aspectos relacionados às exigências para contratação da mão-de-obra.

Conforme a tabela 3, observa-se que as empresas não utilizam para contratação o critério de gênero, uma vez que 50,65% das empresas pesquisadas são indiferentes a esse critério.

TABELA 3

Exigências para contratação - Gênero

GÊNERO	ABSOLUTO	RELATIVO (%)
Masculino	24	31,17
Feminino	14	18,18
Indiferente	39	50,65
TOTAL	77	100%

Fonte: Pesquisa de campo; jan/ 2007

Em contrapartida, as empresas se mostraram criteriosas em termos de idade. De acordo com a tabela 4, mais de 62,34% das empresas exigem que o contratado tenha a idade entre 21 e 30 anos, e 22,08% das empresas declararam preferir uma mão-de-obra na faixa de idade entre 15 a 20 anos. Depreende-se, portanto, que os proprietários de um modo geral demandam uma mão-de-obra jovem.

TABELA 4

Exigências para contratação - Faixa etária

IDADE	ABSOLUTO	RELATIVO (%)
Entre 15 e 20 anos	17	22,08
Entre 21 e 30 anos	48	62,34
Entre 31 e 40 anos	04	5,19
Entre 41 e 50 anos	-	-
Acima de 50 anos	-	-
Indiferente	08	10,39
TOTAL	77	100%

Fonte: Pesquisa de campo; jan/ 2007

No que se refere a variável experiência, os dados obtidos divergem dos números apresentados em termos de país, e do próprio discurso oficial, uma vez que quase 50% dos proprietários declararam contratar mão-de-obra sem experiência e com menos um ano de experiência. E ainda para quase 15% dos entrevistados esse critério é indiferente, conforme mostra a tabela 5.

TABELA 5

Exigências para contratação - Experiência

EXPERIÊNCIA	ABSOLUTO	RELATIVO (%)
Sem Experiência	28	36,36
Menos de 1 ano	17	22,08
Entre 1 a 2 anos	17	22,08
Entre 2 a 3 anos	01	1,30
Acima de 3 anos	03	3,90
Indiferente	11	14,28



TOTAL	77	100%
Fonte: Pesquisa de campo; jan/ 2007		

Uma das principais características do processo de reestruturação produtiva experimentada pelo setor empresarial nos últimos anos é a realização de modificações relevantes na maneira como o processo de trabalho é organizado no interior das empresas, impactando, por sua vez, sobre a qualificação da mão-de-obra. Nas empresas pesquisadas, o grau de instrução têm se mostrado como uma variável de exigência, uma vez que mais de 50% das empresas requerem que o contratado tenha pelo menos o nível médio completo. Entretanto, o número de proprietários, para o qual esse critério é indiferente, ainda é bastante alto, conforme mostra a tabela 6.

TABELA 6

Exigências para contratação de mão-de-obra

ESCOLARIDADE	ABSOLUTO	RELATIVO (%)
Fundamental Incompleto	02	2,60
Fundamental Completo	08	10,39
Médio Incompleto	05	6,49
Médio Completo	40	51,95
Indiferente	22	28,57
TOTAL	77	100%

FONTE: Pesquisa de campo; jan/ 2007

Em linhas gerais, constata-se que as empresas do setor comercial de Pau dos Ferros-RN têm procurado inovar para fazer frente a um mercado competitivo. Diante dessa conjuntura, a necessidade de um trabalhador mais qualificado e atualizado tem levado as empresas do setor comercial pauferrense a contratarem pessoas com maior nível de escolaridade, sendo outro fator explicativo para a maior presença de jovens no mercado de trabalho local. Apesar da experiência ser um item que muitas das empresas utilizam como critério de contratação os entrevistados não atribuírem tanta importância para esse critério de contratação.

Considerações finais

A discussão dos efeitos da reestruturação produtiva sobre o trabalho tem apontado que estão ocorrendo modificações no universo do trabalho, sendo que, uma das consequências mais visíveis é a ampliação da exigência por qualificação dos trabalhadores.

Se as exigências de “multqualificação” se revelam, por um lado, como uma necessidade do processo de acumulação, e se constituem como estratégias empresariais para manutenção de suas taxas de lucro, por outro lado, também se apresenta como um desafio a ser enfrentado para os trabalhadores empregados, bem como para os que pretendem se candidatar ao mercado, uma vez que a insegurança é a consequência mais imediata nessa processualidade do mercado de trabalho brasileiro.

Tal qual pode ser observado no âmbito nacional, em Pau dos Ferros-RN, as empresas do setor comercial de Pau dos Ferros têm procurado se reestruturarem nos últimos 3 anos, inovando no âmbito tecnológico e organizacional para fazer frente a um mercado competitivo. Em relação aos trabalhadores, isso tem refletido em exigências de qualificação profissional para atuarem no mercado de trabalho. Por outro lado, somente o nível de escolaridade não garante mais um



trabalhador qualificado. No que se refere aos proprietários pesquisados, eles se mostraram mais criteriosos em termos de escolaridade, do que em experiência, uma vez que mais da metade dos entrevistados declararam exigir nível médio completo para contratação, e apenas 25%, exige mais de 1 ano de experiência. Quanto à idade e ao gênero, observou-se que 62,34%, exigem pessoas com idade entre 21 e 30 anos, e que para metade das empresas, a categoria gênero é indiferente.

Tudo isso em vista, destaca-se a necessidade de políticas sociais, públicas e privadas, no sentido de induzir uma distribuição mais equitativa entre ganhadores e perdedores no processo de reestruturação produtiva e tecnológica. Essas políticas se fazem necessárias principalmente no tocante ao emprego e qualificação da mão-de-obra, especificamente para o setor de comércio e serviços, haja vista o crescimento desse setor na composição do PIB e de sua importância na geração de emprego e renda para o município de Pau dos Ferros-RN.

Referências

- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. _____. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- _____. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ARRUDA, M. da C. C. Qualificação versus competência. **Boletim Técnico do SENAC.** Rio de Janeiro, vol. 33, nº 2, maio/ago., 2000.
- DELUIZ, N. Formação do trabalhador em contexto de mudança tecnológica. **Boletim Técnico do SENAC.** Rio de Janeiro, vol. 20, nº 1, jan/abr, 1996.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** São Paulo: Loyola, 1996.
- IANNI, O. **A Era do globalismo.** 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População dos municípios, 2000.** Disponível em www.ibge.gov.br. Acesso em 15/04/2006.
- RÉGNIER, K. V. D. **Educação, trabalho e emprego numa perspectiva global.** **Boletim Técnico do SENAC.** Rio de janeiro, vol.23, nº1, jan/abr, 1997.
- SENA V. M. P. Reestruturação produtiva e os desafios a formação profissional. In: **I Encontro Internacional Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores.** Fortaleza: imprensa universitária, 2006.



VIVÊNCIA NA LITERATURA INFANTIL: A LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Verônica da Costa SOUSA

Dominique Cristina Souza de SENA

Uiliete Márcia Silva de MENDONÇA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

A leitura e contação de histórias

A leitura e a escrita só são importantes na escola, porque são importantes fora dela.

Emília Ferreiro.

O presente trabalho trata de uma experiência realizada no Núcleo de Educação Infantil – NEI/UFRN, que privilegia em sua rotina diária a prática da leitura e contação de histórias no contexto escolar. Entendendo-se que essa prática possibilita a construção de um sólido vínculo de afetividade com a criança estimulando-a na busca de livros e, consequentemente, o gosto pela leitura.

A prática da leitura e contação de histórias articulada às atividades de linguagem proporcionam ao aluno o contato com o real, o maravilhoso e o mítico, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades que o leva a tornar-se um leitor capaz de compreender, analisar, interpretar e produzir textos. Para Amarilha (1997, p.22), “[...] a oralização tem a finalidade de enriquecer a bagagem antecipatória do leitor, buscando familiarizá-lo com as estratégias da narrativa, por conseguinte, com as convenções da escrita”.

Essa forma de aprender estender-se-á em um processo mais amplo na vivência do aluno levando-o a organizar idéias/fatos, exercitar a criatividade e a reflexão através da leitura. Assim, essa prática de ouvir histórias lidas ou contadas por um leitor experiente e sua exploração constante no ambiente escolar, vivificará o prazer pela leitura através da interação que se estabelece entre ouvinte e o leitor, constituindo uma relação singular com o mundo imaginário e lúdico. Segundo Amarilha (1997, p. 49):

A linguagem literária organiza os fatos diferente da linguagem oral do cotidiano. Como essa roupagem tem bossa, ritmo, humor, o leitor mirim percebe que está diante de uma maneira diferente de ser da língua. É por essa razão que muitas vezes a criança solicita a repetição de uma mesma história, principalmente, crianças pré-escolares. Visto que não dominam ainda os esquemas e convenções da escrita, elas precisam ter um apoio para aprenderem as novidades da linguagem literária- o ritmo das frases, o jogo de sonoridade, a arrumação das palavras são para elas pontos de referência no acesso à escrita.

A leitura é um processo de construção contínua, através do qual as possibilidades do leitor aumentam e o aproximam da figura do leitor competente. Para que o aluno aprenda a ler é necessário a atribuição de sentido ao texto, a formação de recursos cognitivos específicos e a presença de leitores que o estimulem e que medeiem durante esses momentos de forma significativa.

De acordo com alguns autores, no processo de leitura intervêm tanto as experiências, a motivação e o conhecimento do aprendiz, como os auxílios e recursos que lhe proporciona o educador. Dessa forma, o processo de aprendizagem da leitura far-se-á com sujeitos com ritmos e características diferentes em contextos particulares, pois “o aprendizado da leitura é um ato



social; ele resulta da interferência pedagógica de uma geração sobre a outra" (AMARILHA, 1997, p. 43).

Como dito anteriormente a leitura é um processo longo, que se constitui numa atividade cognitiva complexa, não implicando apenas, num processo de decodificação. De acordo com Gallart (1998/1999), as habilidades de decodificação constituem um importante componente, mas não são os únicos implicados na leitura, pois é necessário também atribuição de sentidos, motivação e prazer.

O professor se insere nesse processo como elemento mediador, possibilitador de atividades desafiadoras e problematizador no processo de aprendizagem, considerando o aluno como um sujeito ativo na construção dos seus conhecimentos, respeitando a diversidade desses alunos e intervindo para que ele avance. Assim, será possível uma aprendizagem significativa e compreensiva da leitura, ampliando, então, a visão reduzida de leitura como decodificação.

Gallart (1998/1999), defende o início da aprendizagem da leitura na Educação Infantil, visto que a maioria das crianças já começou, de fato, seu contato com a leitura, mesmo antes de entrar na escola, ao escutar as primeiras histórias e cantigas contadas e cantadas pela família, pois já está inserida num mundo letrado, nos ambientes informais que freqüenta.

De acordo com Teberosky e Colomer (2003), para o ensino da leitura na Educação Infantil, considera importante a inserção de algumas propostas como: o uso combinado de diversas estratégias; o oferecimento às crianças de diversos tipos de textos, com momentos dedicados à leitura realizada pelo outro (pais, professores, etc.), além da realização de atividades que fomentem o prazer de ler, permitindo às crianças experimentar o poder da leitura para transportá-las a outros mundos; aproveitando o interesse da criança pela leitura e valorizando as intenções que demonstrem essa aproximação; considerando os questionamentos das crianças sobre o sistema – “o que se põe aqui?” “Como se escreve?”, aproveitando, também, seus conhecimentos prévios acerca do significado do texto, de palavras desconhecidas e outros conhecimentos mais próprios da narrativa. Além do que, há de se levar em conta à possibilidade do acesso a bibliotecas, ao canto da leitura e ao momento da história na própria sala de aula.

Dessa forma, a leitura e contação de histórias são recursos a serem utilizados para auxiliar o domínio da linguagem, colocando o sujeito em uma situação de comunicação social, na construção da interação com o outro, fornecendo-o conceitos e uma organização do real, estabelecendo assim uma relação entre o leitor e o objeto de conhecimento, sendo assim, deve ocupar o lugar de “linguagem a ser conhecida, descoberta nos aspectos que lhe são próprios (internos), e reconhecida como portadora de inúmeras significações (sócio-culturais, históricas, emocionais, lingüísticas, literárias)”. (BRASIL, 1992, p.31).

No NEI, como parte inerente da rotina, todos os dias tem-se o momento da leitura e contação de histórias, seja ela com fantoches, dedoches, caixas de histórias, dramatizações e a própria leitura dos livros. Além disso, possui a Biblioteca Visconde de Sabugosa onde as crianças, uma vez por semana, desfrutam desse espaço, manuseando os livros, lendo-os e ouvindo suas histórias, vivenciando e sendo transportadas para o mundo real ou imaginário, levando-se em conta o fato de que a separação entre história de ficção e história real envolve conceitos que a criança ainda não tem condições de formular ou entender nesse momento. (BRASIL, 1992).

A leitura e contação diária de histórias, contos ou fábulas, envolverá grande parte do grupo nas atividades desenvolvidas em sala de aula e mesmo aqueles que ainda não lêem ou escrevem convencionalmente sentir-se-ão estimulados para participar das atividades propostas.

De acordo com a autora Soligo (2001) uma prática constante de leitura na escola pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e textos que caracterizam as práticas de leitura de fato. Diferentes objetivos exigem diferentes textos e cada qual, por sua vez, exige um tipo específico, uma modalidade de leitura.

A escola é lugar excelente para proporcionar aos alunos ricos ambientes instigadores para



a leitura, como também oferecer profissionais responsáveis e capacitados, que estimulem seus alunos, tornando-os leitores autônomos.

Para Soligo (2001) o trabalho com a diversidade de materiais de leitura e a prática pedagógica são eficientes. Só percebemos os resultados da formação de leitores autônomos, quando refletimos sobre a importância da formação dos professores, implicando nos conhecimentos sobre as estratégias de leitura (seleção, antecipação, inferência, verificação), sobre a responsabilidade da escola, implicando ainda nas políticas públicas de educação, para oferecer uma educação de qualidade.

Nesse sentido, ressaltamos a importância do trabalho com a leitura e contação de histórias na Educação Infantil, por propiciar ao aluno aprender de maneira eficaz e repleta de sentidos, a língua materna, possibilitando-o significar o mundo e a realidade, aprendendo assim, não só palavras ou frases isoladas, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades que o leva a tornar-se um leitor capaz de compreender, analisar, interpretar e produzir textos, pois de acordo com Amarilha (1997, p.56) “quando se lê para a criança estamos lhe proporcionando informações e estruturas acima do seu nível de leitura, estamos tornando-lhe acessível o complexo mundo da escrita”.

A leitura e contação de histórias são, assim importantes aliados, principalmente, por despertar e formar leitores autônomos, além de enriquecer o processo ensino-aprendizagem tornando-o lúdico, instigante e desafiador. Como esclarece Amarilha, (1997, p.91), “na relação criança e ficção, o caminho do lúdico é o acesso seguro na elaboração do significado textual. O lúdico é uma forma de como a comunicação textual se dá, estimulando a memória semântica do leitor, que é essencial à aprendizagem formal”.

Dessa forma, percebemos que a leitura e contação de histórias são importantes por apresentarem um vínculo de afetividade com a criança, estimulando-a na busca de livros e, consequentemente, no gosto pela leitura, levando assim a organizar idéias, exercitar a criatividade, o desenvolvimento do imaginário contribuindo para a estruturação da linguagem oral e escrita possibilitando a ampliação do repertório lingüístico utilizado no cotidiano.

Nesse sentido, estimula a busca da autonomia do aluno, dando significado à diversidade de textos com que se envolverá.

Era uma vez...

Ler e contar histórias é uma atividade sempre presente na rotina das crianças da Educação Infantil. Essa prática é considerada importante, não só para os professores, mas para autores dessa área, pois essa atividade proporciona a formação de pequenos leitores contribuindo para construção de um repertório lingüístico diversificado.

Ao planejar o momento da leitura em sala de aula o professor ou o contador deve dispor de alguns elementos para que haja um feedback entre o ouvinte e a história, como conhecer o grupo, a escolha de um bom livro para as crianças, conhecer a faixa etária e o nível de leitura que se encontra no grupo. Para alguns autores os professores devem se utilizar de recursos para essa leitura ou contação, esses são para o envolvimento do ouvinte e apoio para quem está lendo. O primeiro deles é a pré-leitura, um recurso que incita sobre a história que será contada, a partir do título ou das imagens na capa que o livro oferece. O segundo, da leitura que envolve todo o momento da própria leitura da história. E o último é o da pós-leitura, momento esse em que o ouvinte faz suas reflexões e discussões sobre o andamento da história, sobre o desfecho e até mesmo do que ele gostou, se era o que esperava e da imaginação.

Considerando esses aspectos devemos levar em conta que o professor ou contador deve estar ciente desses elementos para não ultrapassar etapas do momento da leitura.



De acordo com Abramovich (1991) para contar histórias, seja qual for, é bom saber como se faz. A descoberta de palavras novas, o contato com a sonoridade das frases e dos nomes são recursos que a contação proporciona as crianças.

A leitura e contação de histórias, especialmente para crianças, não pode ser de qualquer jeito. No decorrer da leitura, demonstrar que não está familiarizado com uma ou outra palavra, inventar palavras, dar pausas nos lugares errados, fazendo ponto final quando a idéia continuava, atrapalha, confunde e desconcentra as crianças.

Assim é essencial ler o livro antes, aqueles que nos emocionam, para no momento de narrar à história, transmitir emoção verdadeira. Claro que podemos contar qualquer história à criança: comprida, curta, antiga, contos de fada, realistas, lendas, mas que elas sejam bem conhecidas do contador.

É bom que quem esteja contando a história crie um clima de envolvimento, de encanto, que saiba das as pausas, criar os intervalos, respeitar o tempo, utilizando a voz nas diferentes entonações, para que der tempo do ouvinte pensar, permitindo, também, que a criança crie sua história, deixando o campo aberto para o imaginário. “E é bom valorizar o momento em que o conflito está acontecendo e dar tempo, muito tempo, para que cada ouvinte o vivencie e tome a sua posição...” (ABRAMOVICH, 1991, 21).

De acordo com Abramovich (1991), algumas dicas são importantes na contação de histórias:

- Iniciar a narração e “prender” o ouvinte desde o início para garantir uma boa reflexão da história. Sempre é bom começar com a palavra mágica: “Era uma vez...”, e acabar de um jeito especial: “E assim acabou a história. Entrou por uma porta , saiu pela outra quem quiser que conte outra...”.
- Deixar a criança desfrutar da leitura, das ilustrações, sozinha, manuseando os livros.
- Mostrar as crianças que o que ela escuta na leitura e contação de história está impresso num livro.

O ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo. Ouvir histórias é viver um momento de gostosuras, de prazer e de divertimento.(ABRAMOVICH,1991). Pois, o livro da criança que ainda não lê é a história contada. Como esclarece Abramovich (1991, apud Louis Paswels p. 24) “quando uma criança escuta a história que se lhe conta penetra nela simplesmente, como história. Mas existe uma orelha detrás da orelha que conserva a significação do conto e o revela muito mais tarde”.

... E foram felizes para sempre

A reflexão sobre a prática da leitura e a contação de histórias diária em sala de aula de Educação Infantil nos permite compreender melhor a importância da leitura e da escrita e o desenvolvimento da oralidade, sendo atividades que exercitam a produção do conhecimento, pois ao escutar uma história, a criança pode ter um caminho de descoberta e compreensão de mundo, um caminho que incentiva a criatividade e a criticidade. No entanto, a iniciação dessa prática nessa etapa da educação perpassa para além da leitura, mas percorre e engloba, para o contador, os diversos caminhos de uma contação, seus artifícios, estratégias e recursos, visuais e lingüísticos, para a transição de outros mundos proporcionado por ela.

Percebe-se que a leitura e a contação realizada cotidianamente na escola para as crianças, de forma prazerosa e intencional expande as experiências, aumenta o seu repertório lingüístico e os seus conhecimentos. Logo, ao ouvir histórias a criança traduz idéias, sentimentos, vontades, pensamentos, categoriza os objetos, busca a solução de problemas e ações articuladas e situacionais, além de se familiarizar com o jeito próprio de se construir narrativas.



Referências

- ABRAMOVICH, F. Literatura infantil: gostosuras e bobices. SP, scipione, 1991.
- AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Ed. Vozes, Natal: EDUFRN, 1997.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Professor da pré-escola/ Fundação Roberto Marinho – 2^a ed. São Paulo: Globo, 1992.
- FERREIRO, Emilia. A Representação da Linguagem e o Processo de Alfabetização. In: _____. **Reflexões sobre Alfabetização.** Tradução por Horácio González et al. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1985. p.9-41. Título Original: não encontrado. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 17).
- FERREIRO, Emilia. Os processos construtivos de apropriação da escrita: as letras enquanto objetos em si; as letras enquanto objetos substitutos (Fragmentos de Pesquisas). In: FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita Gomes (Coords.). **Os Processos de Leitura e da Escrita:** novas perspectivas. Tradução por Luíza Maria Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, p.108-114 / 01fl. Título original: Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura.
- GALLART, Isabel Sole. **Leitura em Educação Infantil? Sim, obrigado!**. Pátio Revista Pedagógica Nº 7 – nov 1998/jan 1999.
- GOMES, Adriano. **A voz que vem de longe**: o contador de histórias na formação do leitor. Fundação Vingt-un Rosado – Coleção Mossoroense. Série “C” – Volume 1404, 2003.
- SOLIGO, Rosaura. **Para ensinar a ler.** In BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de educação fundamental. Equipe Pedagógica do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores/PROFA. Coletânea de textos/Módulo 1. Brasília: MEC, 2001, Texto M1UI7T8.
- TEBEROSKY , Ana e COLOMER, Teresa. Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.



A SEXUALIDADE FEMININA: O CONTEÚDO MANIFESTO E CONTEÚDO PSÍQUICO LATENTE NA RELAÇÃO ESTER/EDNA EM “RIACHO DOCE” DE JOSÉ LINS DO REGO

Vilmária Chaves NOGUEIRA

José Vilian MANGUEIRA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Riacho Doce de José Lins do Rego publicado em 1939 é um livro que conta a história de Edna, uma jovem que passa por diversas experiências ao longo da vida. O livro é dividido em três partes: a primeira trata da infância de Edna na Suécia, uma terra onde os ares são frios e os rios congelam em certa época do ano; a segunda retrata as primeiras sensações da protagonista do romance, Edna, na nova terra, Riacho Doce; e, a última parte conta o romance que a personagem tem com um jovem de Riacho Doce, Nô. Em meio a todos os acontecimentos da vida de Edna o narrador também fala da natureza, da vida em comunidade e das crenças e preconceitos que influenciam no comportamento dos personagens.

As três partes do livro mostram momentos diferentes da vida da protagonista que podem ser analisados sob diversas perspectivas. No entanto, nosso enfoque nesse trabalho estará voltado para a análise do inconsciente da personagem a partir de suas ações, lembranças, pensamentos e dos sonhos criados por ela através da simbologia das imagens que refletem sua histeria e suas neuroses incontroláveis na relação com Ester, sua professora. Para essa análise, utilizamos conceitos da psicanálise, sobretudo de Sigmund Freud, fundador dessa teoria.

A relação Ester e Edna retrata a sexualidade feminina e as transformações psicológicas de Edna durante essa fase e o espelho dessa experiência na sua vida adulta. Podemos perceber o desejo sexual da personagem pela professora em todo o livro como uma representação de uma passagem negativa da fase pré-edipiana para a fase edipiana.

Começamos nossa análise falando, sobretudo, da primeira fase da criança do sexo feminino, a fase pré-edipiana. É nessa fase, segundo Freud (1997b), que a criança começa a experimentar e a ter seus primeiros desejos saciados. Como a figura mais próxima à criança é a mãe, no momento fálico, aquela desenvolve uma relação mais achegada com essa e a tem como o objeto que sacia seus desejos. O objeto de desejo pode ser também representado por uma pessoa que tome o lugar do papel materno (através da transferência que a criança faz), uma babá, ou até mesmo uma professora, como no caso da personagem.

No começo da história podemos perceber a forte atração de Edna pela professora como uma representação da atração que a criança sente pela mãe. O narrador descreve a sensação da personagem da seguinte maneira: “Eram os cabelos. Aqueles cabelos pretos luzindo, enchendo a vista, atraindo a impressão de beleza real que Edna sentira fortemente em sua vida” (REGO, 1990, p. 7). Nesse primeiro momento, podemos perceber que o substituto materno de Edna para com a professora inicia-se pela atração da personagem por uma parte do corpo de Ester, os cabelos. Essa substituição de objetos é explicada por Freud (1997a) em seu artigo intitulado “As aberrações sexuais” quando ele diz que:

O substituto do objeto sexual geralmente é uma parte do corpo (os pés, os cabelos) muito pouco apropriada para fins sexuais, ou então um objeto inanimado que mantém uma relação demonstrável com a pessoa a quem substitui, de preferência com a sexualidade dela (um artigo de vestuário, uma peça íntima).

A transferência do desejo sexual da mãe pela professora torna-se mais nítida quando observamos a fala do narrador ao descrever a emoção de Edna pela voz da professora. Somos



informados pelo narrador que tanto a mãe como a professora têm vozes doces sendo que a da professora era para Edna mais atraente, como podemos ver no seguinte trecho:

Edna levantou-se, trêmula de uma emoção que não era medo, nem era o terror que Dona Clotilde provocava. A voz da nova mestra era doce, não daquela doçura de sua mãe, um canto de pássaro mais que uma voz humana. Era uma voz que atraía, que dominava sem ferir [...] (REGO, 1990, p. 7-8).

A preferência de Edna pela professora pode ser explicada pelo trauma que a criança do sexo feminino tem pelo fato de não poder saciar suas pulsões sexuais, como acontece com os meninos que podem sentir prazer e saciar seus desejos através da masturbação. Essa proibição que a criança passa é originada, sobretudo, pela mãe que investi uma doze maior de cuidados⁸³ para com a criança do sexo feminino na busca de preservar sua castidade. De modo que esse acontecimento desperta, segundo Freud, certa hostilidade na criança: “A proibição da masturbação, como vimos, [...] torna-se motivo para se rebelar contra a pessoa que a proíbe, ou seja, a mãe [...]” (1997a). Daí a preferência da personagem Edna por Ester e não mais pela mãe, pois como vemos na citação acima a voz da mãe a feria enquanto a da professora não. Assim, podemos ver que o verbo *ferir*, representa para Edna a idéia de sua castração ou proibição da satisfação da libido por parte da própria mãe, pois a menina tem consciência plena que não possui o *falo*, mas sua expectativa é a de que no decorrer do processo de desenvolvimento do seu corpo ela ainda possa adquiri-lo e dessa forma sentir os desejos saciados:

A segunda linha a leva a se aferrar com desafiadora auto-affirmatividade à sua masculinidade ameaçada. Até uma idade inacreditavelmente tardia, aferra-se à esperança de conseguir um pênis em alguma ocasião. Essa esperança se torna o objetivo de sua vida e a fantasia de ser um homem, apesar de tudo freqüentemente persiste por longos períodos (FREUD, 1997b).

Essa fase da criança é marcada por desejos provenientes do Id, dos quais ela ainda não consegue controlar agindo pelo comando dos seus próprios instintos. As pulsões instintuais de Edna pela professora tornam-se sugestivas se observarmos, por exemplo, a personagem no momento que fala do cheiro da professora dizendo que “Vinha um cheiro bom do corpo, do hálito de Ester quando falava com ela” (REGO, 1990, p. 8). O prazer manifesto por Edna pelo cheiro da mestra representa o reconhecimento do seu parceiro sexual. Paralelo a esse desejo e a essa identificação de parceiros estão o comportamento dos animais retratados nas experiências das pesquisas de Freud em pacientes neuróticos obsessivos:

Gostaria de novamente retornar à vida instintual dos neuróticos obsessivos e acrescentar mais uma observação a seu respeito. Revelou-se que nosso paciente, ademais de todas as outras características suas, era um *renifleur*. Conforme ele próprio relatou, quando criança reconhecia cada pessoa pelo seu cheiro, como o faz um cachorro; e mesmo quando adulto era mais suscetível às sensações olfativas do que a maioria das pessoas (FREUD, 1997d)

De modo que Edna continua movida pelas pulsões sexuais a favor da mãe representadas na fase pré-edipiana do desenvolvimento da criança, mas que, no entanto, como vimos anteriormente, a personagem transfere esse sentimento para a figura da professora e tenta saciar seus desejos e reconhecer seu objeto sexual através do prazer do cheiro.

⁸³ Quando falamos de cuidados, estamos nos referindo aos cuidados com as partes íntimas que a mãe tem para com a filha e que de certa forma é bem maior do que nos meninos.



A neurose obsessiva da personagem pode ser percebida pelas marcas que simbolizam a posse e a perda da professora como quando Ester faz sua primeira viagem de férias e passa algum tempo longe de Edna. Esse acontecimento intensifica ainda mais a imagem dos desejos e da transferência da personagem, como podemos observar na seguinte passagem do livro:

Depois a mestra arrumou as malas, guardou as suas coisas, pediu a Edna para trazer uma caixa de sapatos. Ester era dela. Uma sensação absoluta de posse, de completo domínio, se apoderou de Edna. Ester era sua, com seus cabelos pretos [...] Fora-se a mestra de cabelos pretos. Esta foi a primeira dor profunda da sua vida (REGO, 1990, p. 8).

Essa neurose obsessiva presente no comportamento da personagem pode ser explicada tendo como ponto de partida as idéias obsessivas que ficam guardadas na mente e que se originam da perda de sentimento ou de idéias que a personagem não quer admitir, como a ausência da professora. A perda da professora representa, além da neurose da personagem, uma ameaça à sua castração visto que, longe de Ester, ela não pode mais saciar seus desejos. Além disso, a personagem conta apenas com a figura da mãe ao seu lado e essa significa para ela frustração e fraqueza: “Ester se fora, a avó Elba ficava, a pobre mãe seria sempre fraca, o pai sem forças. Tudo seria ruim, tudo sem esperança para ela” (REGO, 1997, p. 9).

Nossa compreensão acerca da transferência que a personagem principal de *Riacho Doce* faz com relação às questões sexuais e sentimentais pode ser também adquirida através do simbolismo e do mundo que Edna cria com a imagem da boneca figurando a pessoa de Ester:

Começou assim a sofrer pela boneca prisioneira. Pobre Espanhola fora da terra como um peixe de olhos vidrados expostos ao sol, fora da água. E sonhava com o destino da boneca. Aquilo era como se fosse Ester que Edna sentia perdida, sem uma notícia, afastada dela como em desterro. Nunca que aquela boneca lhe pertencesse, nunca mais que Ester voltasse para sua escola, para a casa das cortinas brancas, de jardim cuidado. E começou a premeditar um assalto que libertasse a prisioneira, que lhe desse a liberdade. Sua imaginação trabalhava (REGO, 1990, p. 12-13).

Podemos perceber que Edna tinha uma relação de prazer e que dependia de Ester para encontrar sua verdadeira satisfação, sua verdadeira felicidade e isso é mostrado pelo narrador quando expressa a dor de Edna pela partida de Ester. Para ela, era como se nada mais existisse sem sua Ester, pois ela despreza até o prazer de se divertir no rio na época de verão: “Havia o rio que o sol derretera, o rio que era outra vez água branca correndo, o rio que era a atração maior de todas. E o rio não existia para Edna” (REGO, 1990, p. 10). Percebemos dessa forma que a relação de Edna e Ester é uma relação de passividade, na qual Ester, representando a figura materna, controla ativamente a “relação sexual” que existe entre as duas. Isso é expresso na seguinte cena:

A mãe correu para ela. Todos queriam saber o que era aquilo. Ester comprehendeu, procurou curar, abrandar aquela dor. Botou Edna no colo, acariciou-a, falou-lhe com ternura: não precisava fazer aquilo, ela não ia morrer e no outro ano estaria com ela, viria muito em breve e queria encontrá-la pronta para ser a melhor aluna (REGO, 1990, p. 10).

O trecho citado acima enfatiza a questão da passividade de Edna. A idéia de sentar no colo e acariciar expressa na cena representa para o inconsciente da personagem a sua própria sedução. De modo que a dor que a personagem sente não se limita apenas a partida de Ester, mas sua angústia por não poder controlá-la ou controlar a relação das duas. Isso é explicado por



Freud (1997c) quando diz que “A histeria pressupõe necessariamente uma experiência primária de desprazer — isto é, de natureza passiva. A passividade sexual natural das mulheres explica o fato de elas serem mais propensas à histeria”.

Dessa forma, ao relacionar a imagem da professora com a da boneca, a personagem expressa o desejo de transformar a relação sexual passiva que até então tinha com a professora em ativa. Nessa relação, Edna poderia controlar os lugares onde a professora estaria, pegá-la no colo, aquecer-lá se sentisse frio, etc. Esse desejo da personagem mostra também que sua esperança de adquirir o falo ainda continuava, pois a imagem que Edna constrói mentalmente é a de que ela seria o rei ou até mesmo o príncipe (um homem) que salvaria a espanhola do perigo, Ester, na imaginação da personagem. É o que podemos ver nos seguintes trechos: “A espanhola precisava de um príncipe assim. Ela seria este príncipe” (REGO, 1990, p. 13) e “Queria ser um rei assim, andar de um lado para outro, vencer batalhas, libertar todas as espanholas” (REGO, 1990, p. 14). As experiências de Freud (1997b) confirmam que a criança pode escolher um brinquedo para tentar transformar sua passividade em atividade:

[A criança deseja] repetir suas experiências passivas, sob forma ativa, no brinquedo, ou, então, transforma realmente a mãe em objeto e comporta-se para com ela como sujeito ativo. [...] Raramente ouvimos falar numa menina que quer lavar ou vestir sua mãe, ou que lhe diga para efetuar suas funções excretórias. Às vezes, é verdade, ela diz: ‘Agora vamos brincar que eu sou a mãe e você é a filha’; geralmente, porém, realiza esses desejos ativos de maneira indireta, em seu brinquedo com a boneca, brinquedo em que representa a mãe, e a boneca, a filha.

Até esse momento, percebemos que as ações da personagem em todo o seu desenvolvimento desde a infância à adolescência aparecem no livro como o que poderíamos chamar de conteúdo manifesto. Essa fase da criança é considerada normal. No entanto, espera-se que até certa idade a criança tenha superado essa fase reconhecendo a diferença de sexo em si própria e transferindo suas atenções e desejos da mãe para alguém do sexo oposto, um homem. Na maioria dos casos essa primeira transferência de sexo se inclina para a figura do pai e posteriormente para outro homem e, assim, a mulher adquire o grau normal de feminilidade. Esse momento de desenvolvimento da criança é o que é conhecido pela fase edipiana.

No relacionamento da personagem Edna com Ester podemos perceber que essa transferência de sexo se torna tardia, pois a personagem na idade dos quatorze anos mostra ainda marcas de atração e desejo pela professora:

Sentia-se quase uma moça. O pai falava em mandá-la para o Conservatório. Não queria. Preferia ser o que era, mas que não a separassem de sua mestra. E crescia nela cada vez mais o desejo de só viver para Ester. (REGO, 1990, p. 26)

Debaixo dos cobertores, com um frio intenso lá fora, e Ester juntinho dela, de cabelos soltos, de cabelos negros e soltos como uma touceira de rosas cheirando... E o corpo e a presença de Ester... Era feliz. (REGO, 1990, p. 27)

Só Ester era assim com aquela cor, aqueles cabelos negros e espessos cheirando como roseiras. Recostou a cabeça no ombro da amiga. Queria ficar para sempre a seu lado, andar assim junto dela, como uma sombra (REGO, 1990, p. 29).

Dessa forma o romance nos mostra que a personagem, por não fazer a transferência no momento certo, continua a viver atraída pela figura da professora. Isso se torna mais nítido no comportamento de Edna quando ela descobre a relação de Ester com Roberto e passa a expor seus ciúmes. Assim, a repressão das pulsões que ela quando criança teve da mãe vem à tona



novamente. A única diferença é que essa se manifesta em um contexto diferente, no qual Roberto representa a figura do castrador, pois “rouba” de Edna a pessoa que ela mais ama: “Ester era dele. Um do outro. Ester dele, tudo dele, o mundo inteiro dele. Ela não queria mais nada, nada sobraria para ela” (REGO, 1990, p. 32).

Percebemos, dessa forma, que a personagem tem uma passagem negativa da fase pré-edipiana para a fase edipiana, pois essa se torna duradoura e ela não aprende a controlar os seus desejos bem como não reconhece sua própria sexualidade. Como vimos anteriormente, as mulheres são mais propensas a histeria pela angústia de terem nascidas mulheres e a tentativa de se tornarem homem. Essa angústia e histeria ainda permeiam a personalidade da personagem e podemos ver isso mais claramente pela tentativa de suicídio dela:

“Eu quero morrer, fugir de todos vocês, desta casa infeliz!” E quase como louco subiu outra vez para o quarto. Ester feliz, dando tudo que era seu a Roberto, a voz, o corpo, as carícias, a ternura. [...] Abriu a gaveta. E a pistola de cano comprido, a pistola que fora de seu avô, lá estava estendida como num sono profundo. Não queria mais nada do mundo. Ester... Ester... Os cabelos pretos cobririam o seu corpo morto. E um tiro estrondou na casa (REGO, 1990, p. 40).

Outro ponto que podemos destacar com relação à transferência negativa que a personagem faz no que diz respeito à figura materna e à figura paterna se dá através da atitude masoquista que ela possui. Edna sente-se culpada por tudo que aconteceu a Ester depois da sua tentativa de suicídio e, a fim de solucionar ou amenizar essa culpa, a personagem se prontifica a suportar todas as dores que imagina que Ester possa estar sentindo:

“[...] Eu, sim, é que mereço o desprezo, as iras dos bons, dos justos”. [...] Era agora ela que fazia quase tudo em casa. Pretendia com o trabalho pesado corrigir o seu erro. Este erro pesava em suas costas como uma herança de geração em geração. De erros e erros de gerações (REGO, 1990, p. 42).

Com relação a esse ponto podemos destacar que as ações masoquistas estão intimamente ligadas ao amor e ao sexo quando se trata de desejos provenientes do Id e que podem ou não estarem latentes no inconsciente da personagem. Essa relação masoquista e sua ligação aos sentimentos e as pulsões foram percebidas por Freud em suas pesquisas:

De maneira similar, a designação de “masoquismo” abrange todas as atitudes passivas perante a vida sexual e o objeto sexual, a mais extrema das quais parece ser o condicionamento da satisfação ao padecimento de dor física ou anímica advinda do objeto sexual (1997a)

Voltando à questão da transferência negativa, podemos destacar que quando isso acontece, ao invés da mulher transferir o sentimento que deveria sentir pelo pai para o marido, acaba transferindo sua relação de trauma e repressão que teve com a mãe. Isso significa dizer que não tendo superado de forma positiva a passagem da fase pré-edipiana para a fase edipiana, as pulsões permanecem dentro do inconsciente da personagem como o que poderíamos chamar de conteúdo psíquico latente. No caso da personagem do romance *Riacho Doce*, os desejos reprimidos impedirão que Edna sinta prazer genuíno pelo marido e o verá como alguém que a reprime e que a tortura. É o que Freud explica quando afirma:

Há muito tempo, por exemplo, observamos que muitas mulheres que escolheram o marido conforme o modelo do pai, ou o colocaram em lugar do pai, não obstante repetem para ele, em sua vida conjugal, seus maus relacionamentos com as mães. O marido de tal mulher destinava-se a ser o



herdeiro de seu relacionamento com o pai, mas, na realidade, tornou-se o herdeiro do relacionamento dela com a mãe. Isso é facilmente explicado como um caso óbvio de regressão. O relacionamento dela com a mãe foi o original, tendo a ligação com o pai sido construída sobre ele; agora, no casamento, o relacionamento original emerge da repressão, pois o conteúdo principal de seu desenvolvimento para o estado de mulher jaz na transferência, da mãe para o pai, de suas ligações objetais afetivas (1997b)

Desse modo, podemos explicar o mal relacionamento de Edna com seu marido Carlos, na segunda e terceira partes do romance, através da falha no desenvolvimento da sexualidade da personagem. Podemos dizer que a relação de repressão que a personagem teve, aconteceu de certo modo com duplicidade, pois ela passa por um momento em que reprime os desejos com a mãe através dos cuidados íntimos e também com a professora. Assim, Carlos torna-se para a personagem símbolo de repressão e de hostilidade, como podemos perceber no seguinte trecho:

Não gostava quando Carlos a procurava para o amor. Via as preparações, os agrados, as carícias do marido, como se ele estivesse tramando contra ela. Casara-se para o amor, para as delícias de amor. Carlos queria-a e desejava-a. Era sôfrego para tê-la nos braços, dar-lhe aqueles beijos demorados, fazer-lhe aqueles afagos. Edna começou a sentir repugnância de tudo isso com verdadeiro desespero (REGO, 1990, p. 60).

Outro indício forte que podemos mencionar a respeito de sua relação com Carlos e a influência dos desejos latentes de sua primeira relação, a relação com Ester, acontece através das lembranças que a mesma tem da professora. Mesmo depois de casada, o que dá prazer à personagem é a música que Edna costumava ouvir junto com Ester. Podemos mencionar ainda que o contato corporal que tem quando está na cama com o marido transmite para a personagem algo abominável. Esse mesmo contato corporal mostra o contraste de sentimentos da personagem, pois esse momento que tem com o marido é um retrato de que seu inconsciente continua preso aos dias que ela dormia junto com a professora, no contato físico que existia entre ambas.

É importante ressaltarmos que para Freud (1997b) quando acontece a transferência negativa, geralmente o segundo casamento [para as mulheres] tende a dar mais certo do que o primeiro. Isso acontece porque no segundo casamento a mulher já foi capaz de vencer os problemas de repressão e reconhece sua própria sexualidade. Podemos perceber esse estágio da sexualidade feminina também na personalidade e no desenvolvimento da sexualidade da personagem de *Riacho Doce*, pois Edna não adquire felicidade no casamento com Carlos, primeiro marido, enquanto que com Nô, o qual funciona como o segundo marido, ela consegui sentir prazer completo na relação sexual e não o vê como alguém que a opõe, mas que completa sua vida:

Nô parara. Lá debaixo deram um grito por ele. [...] Uma felicidade imensa cobriu Edna da cabeça aos pés. Deus lhe havia entregue o mundo na palma da mão. Corria a brisa branca, e o cheiro do mar, o rumor das ondas e dos coqueiros, o falar dos pescadores limpando a rede, a terra de sei amor que vinha chegando, que não seria só para os sonhos e seu despertar angustioso (REGO, 1990, p. 138).

Podemos concluir, dessa forma, que a relação que Edna manteve com Ester durante a infância e parte de sua adolescência marca a vida da personagem. O desenvolvimento da sua sexualidade não acompanha o processo natural do desenvolvimento da personagem como é de se esperar no desenvolvimento normal de uma mulher, mas acompanha os processos psicológicos e



interfere nas ações, sentimentos e escolhas da personagem na busca de se descobrir e redescobrir. Suas manifestações de ciúmes, de desejos de posse durante sua infância são naturais a quaisquer crianças, mas seu desenvolvimento sexual não acontece de modo proveitoso e, até a personagem alcançar sua real personalidade, acaba sofrendo. Podemos, dessa forma, justificar seus atos e suas ações pelo conteúdo de seu inconsciente e seu desenvolvimento sexual, mostrando o que há de mais profundo na mente de Edna.

Referências

- FREUD, S. *As aberrações sexuais*. In: Edição Eletrônica das Obras Psicológicas de Sigmund Freud. Versão 2.0. Rio de Janeiro: Imago, 1997a. 1 CD-ROM.
- _____. *A Sexualidade Feminina*. In: Edição Eletrônica das Obras Psicológicas de Sigmund Freud. Versão 2.0. Rio de Janeiro: Imago, 1997b. 1 CD-ROM.
- _____. *As neuroses de defesa*. In: Edição Eletrônica das Obras Psicológicas de Sigmund Freud. Versão 2.0. Rio de Janeiro: Imago, 1997c. 1 CD-ROM.
- _____. *A vida instintual dos neuróticos obsessivos e as origens da compulsão e da dúvida*. In: Edição Eletrônica das Obras Psicológicas de Sigmund Freud. Versão 2.0. Rio de Janeiro: Imago, 1997d. 1 CD-ROM.
- REGO, J. L. *Riacho Doce*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.



A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO: SEPARADOS NA SALA DE AULA?

Viviane Maria Ferreira FARIA
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Podemos definir que o termo letramento surgiu quando se tornou mais evidente o problema do “analfabetismo”. O fato da falta de conhecimento da leitura e escrita gerou uma preocupação maior para que se gerasse questionamentos para discutir a problemática. Foi quando, logo, após os estudiosos perceberam que não bastava apenas ler e escrever e sim usar ambas adequadamente de maneira interpretativa. Assim, surgiu a denominação **letramento**.

A alfabetização, de uma maneira geral, se preocupa de forma mais efetiva com a aquisição da escrita da criança. Enquanto o letramento se empenha na interação linguística com os aspectos sócio-históricos da aquisição — leitura e escrita.

Atualmente nós — brasileiros — nos preocupamos demais com os altos índices de analfabetismo no país. Poucos discutem sobre letramento. No final do ano letivo o que mais importa é que as crianças consigam escrever seu nome completo e talvez algumas palavras soltas. Confirmamos todos esses índices:

Pelos últimos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, PNAD, do IBGE, de 2003, a taxa de analfabetismo no Brasil, na população de 10 a 14 anos, caiu de 11,3% em 1993, para 3,5% em 2003. Porém a taxa de analfabetismo da população com mais de 14 anos — jovens e adultos — ainda é de 10, 06% (**SIMONETTI**, 2007, p. 14).

O grande problema do Brasil é justamente de apenas se preocupar com os números de analfabetos, o que traz complicações para a imagem do país em termos políticos, por isso tamanha preocupação. Mais importante que ensinarmos nossos alunos a ler e escrever é darmos subsídios para que estes, compreendam a língua como um todo — gramaticalmente, coloquialmente e colocando em prática nos diálogos do cotidiano. O oposto acontece em países de primeiro mundo, onde praticamente não esse tipo de preocupação — com o analfabetismo. Em países como os Estados Unidos, a França e a Inglaterra, onde o ensino fundamental é obrigatório (e com duração maior que o nosso — 10 anos nos Estados Unidos e na França, 11 anos na Inglaterra). É praticamente zero a taxa de analfabetismo nesses países, porém os mesmos se preocupam com os níveis de letramento. Pois ao sair da escola, esses jovens sabem ler e escrever, entretanto enfrentam dificuldade em preencher formulários, por exemplo. Ou seja, são alfabetizados, mas insuficientemente letrados.

A experiência aqui relatada aconteceu no ano de 2007, em uma escola municipal da cidade de Campina Grande (PB). Nós fomos estagiar por um período de dois meses por um período de dois meses nessa escola. Em um grupo de quatro estudantes de pedagogia, ficamos responsáveis pela turma de 1^a série — atualmente correspondendo a nomenclatura de 1º ano do Ensino Fundamental I — a sala continha aproximadamente cerca de doze alunos. Uma das alunas tinha uma idade “avançada” para estar na turma, porém, por “incrível” que possa parecer ela era uma das mais interessadas em aprender conosco e com os (as) colegas de classe.

Nosso primeiro impacto foi constatar que apenas uma aluna se encontrava em nível alfabetico — a única que construía pequenas frases, porém o fazia com muita segurança, quando não tinha tanta certeza vinha até nós tirar dúvidas — os demais pareciam continuar na “educação infantil”, enfatizando não em termos comportamentais, mas cognitivos. Imaginem quatro “garotas” sem muita experiência tendo que, pelo menos tentar alfabetizar essas crianças? Sentimos uma grande responsabilidade ao lidar com esses (as) alunos (as). Além da missão de



alfabetizá-los, previamente nós elaboramos um projeto pedagógico — segundo as solicitações da nossa professora (que supervisionava nossa prática) — fizemos isto antes mesmo de termos qualquer contato com a turma e nossa professora autorizou o projeto. Escolhemos a “Literatura Infantil” como tema. De certa forma isso ajudou para que as crianças se concentrassem mais em nossas aulas. Toda semana elaborávamos novas maneiras de contar histórias, fizemos até uma “peça” da Branca de Neve em que envolvemos os próprios alunos em sala de aula, alguns deles se entusiasmaram muito e logo aceitaram ser os “anões”, enquanto nós (professoras) atuamos como os outros personagens.

Com exceção da menininha anteriormente citada, o resto da turma mal sabia escrever quanto mais ler. A professora titular havia confeccionado pequenas “fichas” com os nomes completos, as crianças só escreviam o nome quando copiavam das fichas. Alguns poucos (as) alunos (as) escreviam ao menos o primeiro nome sem olhar. Além disso, eles apenas “tiravam”/copiavam palavras ou frases do quadro.

Nossa pouca experiência e nosso breve estágio, que acontecia uma vez por semana... nos fez adotar métodos tradicionais, misturados com o construtivismo no momento de nossa avaliação. Apesar de termos utilizado métodos como: listas de palavras, ditados e “elaboração” de pequenos textos. Para descontrair fazíamos o joguinho da “forca” no quadro negro, pois eles gostavam muito e com isso, criavam hipóteses, raciocinando primeiro para dar uma resposta.

Atualmente, refletindo métodos e teorias sobre letramento e alfabetização, sabemos que nossa didática não era a mais correta e que hoje, temos a oportunidade de fazer uma autocrítica ao nosso trabalho. Com o intuito maior de melhorarmos e nos preparar mais adequadamente para uma sala de aula. E é por isso que se faz muito necessário conhecermos conceitos, teorias de ensino e aprendizagem.

A questão mais relevante é colocarmos a alfabetização e o letramento caminhando juntos. Precisamos, então lembrar que para alfabetizar e letrar é preciso também “perseverança” por parte do (a) professor (a), ou seja, competência, decisão e acreditar no trabalho que está sendo realizado. No entanto, apesar de nossa função ser importantíssima, pouco podemos fazer quando há falta de vontade e investimento político, considerando a amplitude do cenário cultural e econômico da maioria da população.

Em linhas gerais da linguística ainda há muita discordância entre os estudiosos:

Se afirmarmos que ler não é codificar, é porque a escrita alfabética não é um código, mas um sistema notacional. Qualquer aprendiz de uma escrita alfabética, criança ou adulto, para aprender as convenções daqueles sistemas (aí incluídas as relações de letramento), precisará dar conta de uma tarefa conceitual: compreender como o sistema funciona. Isto pressupõe desvendar dois enigmas básicos: descobrir o que a escrita nota (ou representa) e descobrir como a escrita cria estas notações. Para chegar a compreender que o que a escrita alfabética nota no papel ou na tela do computador são sons das palavras orais e o que faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba, o indivíduo, necessariamente, precisará desenvolver suas habilidades de análise fonológica. Para aprender como o alfabeto funciona, basta conviver com textos. É preciso olhar para o interior destes, é preciso exercer uma reflexão metalingüística, em especial aquela modalidade que observa os segmentos sonoros das palavras. (MORAIS, 2004 *apud* SIMONETTI, p. 19)

O autor em sua abordagem nos lembra sobre as especificidades do sistema alfabético, e o que a criança necessariamente deve aprender com a escrita e suas notações.

A interação com os elementos do mundo externo é essencial, porém a convivência com os livros, não garante que a criança aprenda a ler e escrever, pois não é o bastante.



O letramento em linhas gerais pode ser definido, “como condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. (SOARES, 1998 *apud* SIMONETTI, p. 21).

Atualmente devemos tratar o letramento e a alfabetização como processos distintos, porém simultâneos e de certa forma “inseparáveis”, já que um remete ao outro. Logo, caso façamos uma profunda reflexão, descobrimos que o letramento é um processo de continuação da alfabetização. O mais certo é que o (a) educador (a) alfabetize letrando.

Temos consciência de que a escola não forma leitores sozinha, mas sabemos que a instituição é fundamental para ajudar nessa formação. Até porque é um ambiente propício.

Percebemos logo, que a tarefa de alfabetizar na perspectiva do letramento, é colocar em prática no cotidiano, a vivência com as crianças nas práticas de leitura e escrita e instrumentalizá-los, dando assim subsídio a elas para que estejam preparadas para usar os vários tipos de linguagem em qualquer tipo de situação.

É essencial que o (a) professor (a) amplie sua visão sobre a alfabetização e o letramento. É importante inserir os alunos na escrita, visitar a biblioteca, dramatizar histórias, porém deve-se também inserir os (as) alunos (as) nas artes em geral – dança, pintura, música, etc.

As crianças não devem apenas ler — letras, palavras, frases. E sim ler o contexto emocional, incentivando, assim a criatividade e a capacidade em experimentar coisas novas.

Necessitamos de uma reflexão no campo educacional principalmente, no que se diz respeito ao ensino da leitura e da escrita para que possamos finalmente formar melhores leitores e escritores, letrados e alfabetizados. Esse é o maior desafio que temos como professores (as).

Um dos aspectos mais difíceis da arte de se alfabetizar alguém — seja criança, jovem e adulto — é colocar em prática todos os subsídios teóricos que estudamos. Recorrer aos teóricos para fundamentar e justificar o que fazemos e como fazemos em sala de aula.

Através de muitas leituras e de uma reflexão mais profunda, conseguimos identificar os pós e os contras de cada teoria, decidindo, assim, qual delas se adequa melhor a nossa realidade em sala de aula.

“O aluno constrói o conhecimento da língua escrita, portanto, mais importante do que saber como se ensina, é saber como a criança aprende”. (KLEIN, 2002, p. 93). Não devemos analisar apenas a nossa prática, mas também estudar o processo e aprendizagem da criança como um todo.

De acordo com os principais teóricos, tais como Piaget, Wallon e Vygostky, podemos conceber a idéia de que o ser humano constrói seu próprio conhecimento a partir de uma interação com o mundo externo — cultura, linguagens e pessoas.

Podemos, então observar que a aprendizagem acontece de maneira interativa, surge na interação dos (as) nossos (as) alunos (as) com a cultura, acontece também através do diálogo com as pessoas. No caso da escola, tal interação se dá: com os colegas de turma, com o (a) professor (a) e com os materiais pedagógicos.

Se estudamos a teoria de Emilia Ferreiro, percebemos as divisões que esta faz ao nível de escrita: nível pré-silábico; nível silábico, onde a criança relaciona sonoramente os grafemas e os fonemas; nível alfabetico, no qual a criança começa a compreender que cada um dos caracteres da escrita corresponde ao som menor do que a sílaba, refletindo bem, antes de escrever as palavras.

Temos que reconhecer que os estudos sobre a psicogênese da escrita foram realmente revolucionários. A partir deles podemos avançar muito na qualidade do processo ensino/aprendizagem ao entendermos melhor como a criança se apropria da linguagem escrita. (SIMONETTI, 2007, p.40).



Sabemos que os processos de alfabetização e letramento se iniciam até mesmo antes da criança frequentar a escola; isso se deve ao fato do contato infantil com o mundo letrado através de placas, outdoors, letreiros e entre outros portadores de textos, assim como a mídia em geral: televisão, internet, etc.

O desafio que enfrentamos é o de organizar uma boa proposta pedagógica mantendo coerência as teorias e os valores que acercam.

O mais importante que devemos ter em mente: “É preciso ter um método, uma proposta pedagógica fundamentada numa teoria sólida para se produzir uma ação didática de qualidade”. (op. cit., p. 44)

A idéia de se adotar um método de alfabetização foi bastante difundida, porém no final da década de 80 houve uma rejeição a adoção dos métodos; estes eram vistos como ultrapassados, principalmente pelos defensores do construtivismo.

Simonetti (2007) demonstra sua apreciação pela idéia de aprendizagem interativa, ou seja, que a aprendizagem se dê pelas interações. Assim que nascemos, interagimos com o meio e passamos a aprender com outras pessoas.

Torna-se necessário salientarmos que tal interação e mediação com finalidades pedagógicos só terão realmente sentido se houver um significado sendo desejadas pelos (as) professores (as) e pelas crianças.

Para os (as) educadores (as) o mais importante deve ser o que a criança pode aprender e não o que ela já sabe. É muito importante que os profissionais da educação dominem o processo de construção do conhecimento de seus alunos. Particularmente com relação a leitura e escrita, o (a) professor (a) deve estudar psicogênese — da leitura e escrita — e a linguística aplicada.

Ler e escrever são processos frequentemente vistos como imagens espelhadas uma da outra, como reflexos sob ângulos opostos de um mesmo fenômeno: a comunicação através da língua escrita. Mas há diferenças fundamentais entre as habilidades e conhecimentos empregados na leitura e aqueles empregados na escrita, assim como há diferenças consideráveis entre os processos envolvidos na aprendizagem da leitura e os envolvidos na aprendizagem da escrita. (SMITH, 1973 *apud* SOARES, p. 68).

Em alguns momentos se torna muito difícil para nós, associar a leitura com a escrita e diassociá-las completamente. Desde a nossa infância aprendemos uma coisa dentro da outra, portanto nem sempre conseguimos nos desprender de algumas idéias que cercam a nossa língua - principalmente com relação a aprendizagem da leitura e escrita.

Simonetti (2007) leva em consideração a teoria de Gerard Vergnaud, com relação à didática:

- Situação conceitual: A aprendizagem dos conteúdos requer diversas ações didáticas sistematizadas pedagogicamente. Um conceito leva ao outro, ou seja, estão interligados;
- Ação cognitiva: Pode ser entendida como a ação mental do nosso aluno, este coloca suas hipóteses experimentais, erros, enfim. Há uma interligação dos conhecimentos prévios com os atuais e isso acontece de acordo com sua estruturação de pensamento.
- Representação mental: Essa terceira variável é compreendida pela aprendizagem interativa, ou seja, as múltiplas linguagens levam a tomada de consciência da aprendizagem.

A nossa ação didática deve estar devidamente organizada no “tripé-didático”, sendo ele: atividade didática, registro da atividade e reflexão. Este tripé geralmente acontece no mesmo tempo e espaço, de maneira inseparável.

A atividade didática são os momentos proporcionados pelo (a) educador (a) aos alunos, com intencionalidade pedagógica, contendo objetos específicos para a aprimoração da construção do conhecimento. O registro da atividade, por sua vez, é uma representação verbal –



podendo ter outras representações – onde as crianças registram “graficamente” a atividade didática. A reflexão da atividade, como subentendemos através da palavra, reflete a ação.

No momento da avaliação da atividade realizada individualmente é importante a reflexão para que o (a) professor (a) possa, então, prosseguir.

No papel de mediador (a), o (a) educador (a) deve escutar a criança, saber o que foi entendido ou não, como foi registrado e se restam dúvidas a respeito.

É muito difícil para nós — professores (as) — definirmos uma prática “certa” aliada a teoria, geralmente a prática deve ser utilizada de acordo com o modelo de nossa sala de aula — prestando atenção nas suas maiores dificuldades e nos seus pontos positivos. O quadro mais delicado é quando vamos estagiar para estabelecer a prática pedagógica e mesmo com pouca ou nenhuma experiência temos que lidar com uma maioria de alunos (as), sequer alfabetizados (as). Como alfabetizá-los em tão pouco tempo de estágio? Acredito que nos nossos primeiros contatos na sala de aula são frustrantes, pois além de sofrerem de dificuldades de aprendizagem a maioria das crianças tem um triste histórico sócio-econômico — problemas financeiros, de convivência familiar e em muitos casos com as drogas. Devemos nos conscientizar que nosso cargo está se tornando a cada dia mais humanizante e que além de sermos professores (as), temos uma função “assencialista”, muitas vezes fazendo papel de psicólogo, ouvindo questionamentos, temores e relatos de vida.

Enfim, como podemos definir a fase do pré-letramento com a da pós-letramento? Através das características sintáticas, características lexicais e características morfológicas. As características sintáticas, poderiam se dar pela quantidade e tipo de estruturas, extensão dos períodos, desvios em relação a norma culta e limitação vocabular. Já nas características morfológicas: o uso de tempo/ tipos de modais, concordância, desvios da norma padrão.

A nossa concepção de um bom ensino/ aprendizagem deve estar baseada na constituição de alunos críticos, reflexivos, ativos, alunos estes que farão toda a diferença dentro de nossa sociedade.

Nossa didática — ação docente — vai se estabelecendo através do nosso cotidiano; dia após dia buscamos novas soluções, subsídios e materiais pedagógicos, levando em consideração obviamente, as necessidades e dificuldades de nossa turma.

Dentre as diversas práticas que podemos utilizar com nossos alunos, destacamos o projeto pedagógico: “Estratégia pedagógica muito aceita hoje, visa ensinar conteúdos através de ações significativas com objetivos preestabelecidos, de modo que esses conteúdos sejam aprofundados e ampliados”. (**SIMONETTI**, 2007, p.57).

No início dos anos 90 começamos a trabalhar efetivamente com projetos com a finalidade de que nossos alunos pudesse extrair um aprendizado mais substancial dos conteúdos e também é uma maneira de relacionar o que é visto em sala de aula com a realidade que os cercam.

Os projetos possuem uma concepção de ação pedagógica, dinâmica, sendo realizadas em grupos — alunos (as) e professor (a) — permitindo desse modo uma ação interdisciplinar.

É necessário entretanto, que façamos um roteiro e para realizarmos este, Kishimoto (2002) nos recomenda os seguintes passos: escolha do tema; discussão; debate (sobre o tema); conhecimentos prévios — o que sabemos e o que queremos saber — ; atividades que iremos realizar; interdisciplinaridade; trabalho de campo e materiais; registros; produção e exposição de materiais “conclusivos”.

Outro ponto relevante que devemos observar é a da sequência didática, que é importante por se tratar de uma forma de articular as mais variadas atividades.

Uma sequência didática permite a construção e o aprofundamento de um conteúdo específico. A potencialidade da sequência didática está em favorecer



possibilidades para a aprendizagem das crianças, permitindo que aprendam a aprender e aprendam que podem aprender. (op. cit., 2007, p. 59).

A nossa finalidade — como professores(as) — ao organizar atividades na “complexa” sequência diática — visando a aquisição de conhecimento de determinado conteúdo —, é conceder ao profissional da educação uma estratégia de organização fazendo com que se atinja o objetivo: o conhecimento.

Para todos (as) nós que estamos iniciando um maior contato com o cotidiano é essencial sabermos que: “A escrita apresenta similaridades e diferenças formais com a fala, sendo estas decorrentes das diferentes condições de produção e aquelas devidas ao de serem ambas — a escrita e a fala — realizações de uma mesma gramática, e de poderem codificar os mesmos objetivos retóricos”. (KATO, 2003, p. 41).

Ao avaliarmos e medirmos o letramento — nos termos de anos de escolarização — notamos alguns tipos de vantagens ao invés de fazer isso se baseando numa auto-avaliação.

Enquanto na auto-avaliação nos centramos na suposição de que existe um determinado ponto específico, numa “reta” de habilidades e práticas que, de certa forma, diferencia o aluno alfabetizado, do letrado, do analfabeto e iletrado. Ou seja, há uma série de etapas a serem cumpridas no processo escolar, que ao longo dos anos contribuem para a transformação de uma criança alfabetizada em uma criança letrada.

Sabemos que a avaliação do letramento já é um tanto confusa, muito mais para nós que estamos iniciando uma carreira em sala de aula.

[...] a falta de concordância sobre o que deve ser avaliada e medida — não elimina a necessidade ou a importância de avaliação e medição do letramento, única forma de obter dados sobre esse fenômeno, dados que são necessários para fins teóricos e práticos. (SOARES, 2006, p. 112).

Há ainda um momento muito delicado durante a avaliação que devemos analisar: como devemos proceder diante do erro do aluno? Muito se fala hoje sobre o construtivismo, então a questão principal é como apontarmos o erro de forma “não constrangedora” para não causar nenhum tipo de bloqueio no (a) aluno (a). Devemos então, colocar a criança numa situação de conflito cognitivo, fazendo com que esta duvide da sua resposta, procurando assim, elaborar novas respostas para satisfazer coloquialmente a língua escrita. O objetivo principal desse método é que nos distanciemos do ensino tradicional, não enfatizando a memorização — fase/método retrógrado (a) da educação — retirando da criança, desse modo passivo de aprendizagem, da ausência de reflexão e senso crítico.

Esse tipo de aprendizagem contribui para uma própria visão individual do (a) aluno (a), cujo (a) a prática gira em torno de uma melhor interação entre o (a) professor (a) com a criança. Pois o (a) educador (a) disponibiliza a sua sala de aula: explicações, exemplos. Dando subsídios para que caminhem com suas próprias pernas.

Subjaz, a tal princípio, a idéia de que a explicação verbal é necessariamente impeditiva de uma compreensão profunda, ou seja, de que a criança só aprende efetivamente se percorrer, sem maiores intervenções do adulto, o seu próprio processo pessoal de reconstrução do objeto. Assim, quanto mais respeitarmos as tentativas da escrita da criança, não as taxando de errada, mais deixaremos a criança à vontade para novas tentativas. É necessário, tem-se afirmado, não inibir, pela intervenção do adulto, a criatividade do aluno. (KLEIN, 2002, p. 125).



Como foi aqui anteriormente relatado, nosso estágio serviu não apenas como uma experiência, mas também como uma ampliação do nosso horizonte educacional — do saber a aprendizagem.

No final do estágio, um dos meninos se aproximou de nós, todo satisfeito afirmando que havia aprendido a ler conosco. Logicamente, tivemos uma participação neste passo, porém acreditamos que o maior mérito foi dele pelo esforço, dedicação e inteligência. Sabemos, no entanto, que o “aprender a ler” apesar de ser essencial não é suficiente, pois ao ser alfabetizado ele(a) — o (a) aluno (a) — deve utilizar a leitura e escrita como uma prática diária, que se trabalhada corretamente e dentro dos interesses da criança irá torná-la um indivíduo letrado.

Referências:

FERREIRA, Luciano; **PEIXOTO**, Cyntia; **SILVIA**, Eliane; **SILVA**; Ivan. *Letramento: você pratica?* Disponível em: <<http://www.eduquenet.net/letramento.htm>>

Acesso: 07 set 2008.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7^a ed. São Paulo: Ática, 2003. 144p.

KLEIN, Lígia Regina. *Alfabetização: Quem tem medo de ensinar?* 4^a ed. São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2002. 143p.

SIMONETTI, Amália. *O desafio de alfabetizar e letrar*. 2^a ed. Fortaleza: IMEPH, 2007. 208p.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2^a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 128p.

**A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LEMBRADA OU ESQUECIDA?**

Viviane Maria Ferreira FARIA
Maria do Socorro Moura MONTENEGRO
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Este trabalho tem a finalidade de discutir as práticas pedagógicas de instituições públicas e privadas, além de abordar possíveis soluções para a inserção da literatura no cotidiano escolar.

A literatura é apaixonante e o hábito pelo gosto da leitura deve se iniciar desde a nossa base escolar, ou seja, na educação infantil. A literatura, entretanto, não apenas impulsiona o lado cognitivo (ou intelectual). No caso das crianças – do maternal ao 1º ano – traz uma conexão afetiva, pois a partir do momento que a criança ainda não consegue ler sozinha – não pelo menos do modo convencional, decodificando as letras – a participação do professor (a) no ato de contar histórias, se faz necessário.

Sabemos que a escola tem o compromisso de propiciar ao aluno o desenvolvimento de sua leitura de mundo. Conforme Frantz (2005): “Assim, uma educação que se queira libertadora, humanizante e transformadora passa, necessariamente, pelo caminho da leitura” (p.21). Isso também acontece no convívio de uma sociedade mais democrática e justa, que procura ampliar as oportunidades de acesso ao saber, não há como ignorar a relevância política da leitura.

A experiência aqui relatada foi concebida através de estágios na rede pública e particular – entre o segundo semestre de 2007 e o primeiro semestre de 2008 – onde, observamos e atuamos ao mesmo tempo. A série escolhida foi a do Jardim II (ou Pré-II como é chamada em instituições públicas). Ambas as escolas estão localizadas na cidade de Campina Grande, PB. Por meio dessa experiência, muitas expectativas foram “quebradas” e outras superadas, principalmente na escola pública, onde fomos muito bem recebidas tanto pela professora titular quanto pelas crianças.

As comparações das rotinas das escolas pública e privada, de certa forma, são inevitáveis. Afinal, observei como ambas lidam com a literatura na educação infantil. Há semelhanças e diferenças extremas entre elas, principalmente ao que se diz respeito ao acervo literário, cuja quantidade de livros, na rede pública é muito superior ao da instituição particular. A gestão de projetos literários também acontece de maneira mais efetiva nesta, enquanto na rede privada, a limitação da professora se dá mais ao ensino da escrita.

Partindo do contexto social, sabemos que vivemos numa sociedade contemporânea, caracterizada pelo consumismo “desenfreado” das pessoas. Além dos bens materiais, consomem idéias, comportamentos e valores. Numa reflexão mais profunda, a globalização “induz” a perda de identidade do ser. O que não podemos generalizar, entretanto, é que todas as pessoas sejam tão “influenciáveis” e “manipuláveis” a esse ponto. Mas afinal, aonde queremos chegar com esses questionamentos? Bem, acreditamos que a literatura é um bem cultural. Como parte da cultura, a sociedade dita o que está na “moda” ou não. Ultimamente muitas coisas estão na moda no Brasil, então por que o hábito da leitura – algo tão sofisticado – ainda é para tão poucos brasileiros? Talvez a literatura esteja sendo trabalhada de forma monótona e cansativa por parte de muitos profissionais da educação... O que nos faz relatar nesse momento da importância da inserção das crianças no contexto literário.

Mesmo sem saber ler ainda, a criança deve ser estimulada a conhecer cada vez mais as histórias dos livros infantis. Observando crianças entre quatro e cinco anos de idade – e é impressionante que quando se abre um espaço a elas – , estas mostram interesse em literatura, seja discutindo sobre a história ou levando livros para a escola e pedindo para a professora ler.



Os contos de fadas possuem um momento “certo” e oportuno para serem introduzidos na vida das crianças, variando com o grau de complexidade existente em cada obra. Histórias como: Chapeuzinho Vermelho, João e Maria, O soldadinho de Chumbo, são mais adequadas para crianças na faixa dos quatro aos seis anos de idade. Porém, isso não quer dizer que elas não possam ser apresentadas a crianças mais velhas ou mais novas. Cabe a nós – educadores (as) – investigar a nossa turma e descobrir as suas histórias favoritas. O (a) professor (a) não é, necessariamente, um (a) orientador (a), pois em determinados momentos ele (a) não, apenas, sugere, mas impõe. Nesse momento, a literatura, passa a ser usada por ele (a) como didática, o que provavelmente tornará o hábito de ler chato, sem sentido e obrigatório para os alunos.

O contexto literário é capaz de sintetizar e equilibrar a realidade utilizando recursos de ficção. A leitura condiciona que o leitor reconheça e se descubra na observação de outras vidas, realidade que, em determinados momentos se aproximam ou distanciam da sua própria vida.

Se considerarmos o leitor infantil – principal objeto de nossa preocupação neste estudo – veremos então que aqui a literatura desempenha um papel fundamental, decisivo e intransferível. Considerando que é por meio da fantasia, da imaginação, da emoção e do ludismo que a criança apreende a sua realidade, atribuindo-lhe um significado, veremos que o mundo da arte é o que mais se aproxima do universo infantil, à medida na qual ambos falam a mesma linguagem simbólica e criativa. O mundo para ambos é do tamanho da fantasia e alcança até onde vai a imaginação criadora da criança e do artista. (FRANTZ, 2005, p.32)

Percebemos assim, na afirmação da autora, a propriedade com que esta aborda a relação de fantasia, imaginação e toda a emotividade que transcede através da literatura. A importância da relação entre a fantasia e a realidade do cotidiano infantil.

Devemos então, salientar que existem alguns textos que abusam pela linguagem extremamente infantil, pelo enredo altamente simplório, demonstrando uma certa descrença na capacidade da criança. Estes reproduzem isso, convencidos de que a criança é inferior ao adulto e que, portanto, deve ser introduzida aos valores dos adultos. A partir desse momento mostra um universo fechado, de valores impostos e inquestionáveis, cuja submissão e obediência são a única possibilidade de relacionamento da criança com o mundo.

Segundo Frantz (2005) têm-se cometidos vários equívocos com relação à Literatura Infantil. O maior deles é a preocupação pedagógica, que acaba por colocá-lo à condição de simples instrumento da educação formal, relegando-o à posição de livro paradidático. Espera-se da criança que lendo, a mesma aprenda a escrever conscientemente, inconscientemente e coloquialmente, a partir da internalização das estruturas da língua, aproveitando para repassar ensinamentos morais.

Outra questão preocupante é o critério utilizado pelos (as) professores(as) no momento de escolher o livro adequado para seus alunos, pelo que pudemos observar, tal critério é inexistente. Ou seja, faz-se uso de qualquer livro disponível ou algum que tenha uma boa “lição” moral no final da história. Uma das professoras, na qual acompanhamos, pelo menos pesquisava um pouco e anotava tudo sobre os livros que eu levávamos, demonstrando assim mais interesse em aperfeiçoar sua metodologia.

[...] a leitura pode ter duas funções distintas e opostas. A primeira alienadora, quando fornece ingredientes que alimentam o mundo de aspirações ilusórias, desvinculadas de qualquer intenção questionadora. Uma segunda, reflexiva, que desperta no leitor reações face ao que a obra contém e ao tudo que ela revive e evoca do sujeito. (RESENDE, 1985 *apud* FRANTZ, p.52).



Tal ponto de vista da mesma é bastante pertinente, pois dependendo do teor da metodologia utilizada pelo (a) professor (a) em sala de aula, o (a) mesmo (a) pode tornar a leitura algo sacrificante e obrigatório. Como também pode despertar cada vez mais nos nossos jovens a vontade de ler. Relembrando, é claro que, esses futuros leitores devem ser estimulados desde os primeiros anos de vida.

Não podemos esquecer que a literatura também é: ludismo, emoção, beleza, jogo, etc. É através do lúdico que se pode propiciar prazer, a partir do ritmo, do som, do jogo de palavras e imagens, portanto, a literatura é algo de caráter imaginário que nos leva a descobrir novos horizontes.

Outro fator relevante é o de como se posicionar quando estivermos contando uma história. O humor, certo clima de expectativa ou mistério são fatores importantes nos livros para pré-leitores. Assim também como o estímulo visual, realizado através das imagens que atraem a criança e despertam a imaginação desta. Tal afirmação se torna realmente clara, quando levamos algumas histórias a alunos que se encontram na segunda infância – entre os três aos seis anos de idade – que se sentem estimulados com os desenhos contidos nos livros.

Para a criança ouvir histórias estimula a criatividade e formas de expressão corporal. Sendo um momento de aprendizagem rica em estímulos sensoriais, intelectuais, dá-lhe segurança emocional. Ouvir histórias também ajuda a criança a entrar em contato com suas emoções, supre dúvidas e angústias internas. Através da narrativa, a criança começa a entender o mundo ao seu redor e a estabelecer relações com o outro – socialização. Consequentemente, são mais criativas, se saem melhor no aprendizado e serão adultos mais felizes. (BARBOSA, 1999 apud FRANTZ, p.22)

As histórias a serem contadas pelo (a) pedagogo (a) ou até mesmo pelos pais podem ser encontradas na literatura oral – contos de fadas, lendas, fábulas – ou podem ser encontradas em textos produzidos por autores contemporâneos. O mais relevante é que seja um texto de qualidade e que esteja voltado ao público que vai ouvir a história. Percebemos que essas simples observações não são muito seguidas pelos (as) professores (as) em geral. Muitas vezes os livros não são exatamente “escolhidos” – não é feita uma pesquisa – pelo fato da acomodação, lê-se então, o primeiro que lhe aparece pela frente, como pudemos comprovar ao analisar o cotidiano das salas de aula.

Um recurso bastante interessante, que pode ser utilizado por nós, é a transformação do contador de histórias através de formas, roupas, acessórios, entre outros objetos; pois na compreensão da criança, nós realmente nos transformamos no personagem ao colocar uma capa, um chapéu ou máscara, por exemplo.

Enfim, trabalhar a literatura em sala de aula com crianças pequenas é algo que envolve sutileza e planejamento de nós – educadores (as) – é nítida a necessidade de propiciarmos uma melhor educação aos nossos alunos. Assim como a autora analisa:

Criar boas condições de leitura não significa apenas levar os alunos à biblioteca uma vez por semana. Significa também criar uma atmosfera agradável, um ambiente que convide à leitura na própria sala de aula, demonstrando assim que essa é uma atividade importante, fundamental e que merece também ocupar um espaço nobre. (FRANTZ, 2005, p.48).

Logo, nós – professores (as) – passamos a dialogar com nossas crianças a respeito das leituras realizadas. Dessa maneira, os (as) educadores (as) são mediadores da conversação entre o texto e o leitor.



Será que quando lemos algo para as crianças associamos essa leitura a outro tipo de atividade? Como foi abordado, anteriormente, muitos profissionais da área educacional ainda insistem em manter atitudes retrógradas, como se o aluno só aprendesse alguma coisa se a este fosse aplicado um exercício. São essas atitudes que dificultam o “investimento” em futuros bons leitores. Na prática, vemos que, mesmo na educação infantil, após se contar uma história, os (as) professores (as) tentam “didatizar” a leitura pedindo que as crianças desenhem a história, algumas vezes escrevem no quadro e pedem para estas copiarem os nomes dos personagens, etc. A respeito disso:

Às vezes uma simples leitura basta. Nem tudo o que se lê precisa ser discutido, comentado, interpretado. Esse é outro erro que se vê eventualmente em livros didáticos. A leitura às vezes é como uma música que se quer ouvir e não dançar. (CAGLIARI, 1989 *apud* FRANTZ, p.80).

Uma rotina de leitura juntamente com exercícios, condiciona nossas crianças a se sentirem desmotivadas a se envolverem com o mundo literário, já que acaba se tornando uma maneira mecânica de se realizar, sem falar que não incentiva, não atingindo logo, o objetivo fundamental.

Quando contamos histórias, muitas vezes nos deparamos com intervenções dos alunos, seja através de uma pergunta ou de interligação de alguma parte do livro com o conhecimento prévio deles. Já aconteceu das crianças comentarem do (a) personagem e se referirem a alguém da família, fazendo uma comparação entre o real e o imaginário? Provavelmente, pois as maiorias das crianças possuem uma memória e a capacidade de conectar fatos, muito aguçada.

Lendo uma história, de repente descobrimos nela umas pessoas, que de alguma forma, são tão idênticas a nós mesmos, que nos parecem uma espécie de espelho. Como estão, porém, em outro contexto e são fictícias, nos permitem certo distanciamento e acabam nos ajudando a entender melhor o sentido de nossas próprias experiências. (MACHADO, 2002, p.20).

Somos de certa forma, formadores de opiniões, mesmo que muitas vezes agindo de maneira indireta, especialmente, para as crianças bem pequenas que se espelham em nós – professores (as). Vemos que na maioria dos casos, entretanto, a escola pública possui um bom acervo literário, mas nem sequer os (as) educadores (as) se interessam em ler esses volumes. Por que não usam esses livros? Imaginemos se pelo menos 30% dos alunos de cada classe tivessem acesso aos mesmos... Essa pequena quantidade de leitores seria capaz de transformar a realidade dessa escola. Mas o que vemos na realidade são as pilhas de livros que ficam no chão de algumas das dependências da instituição. Trazendo a tona essa realidade, não devemos, entretanto, afirmar que a rede particular é um exemplo de incentivo à leitura. Até porque continuamos a colher frutos da leitura obrigatória que começam no Ensino Fundamental I – com a utilização dos livros paradidáticos – chegando até a extremidade do Ensino Médio em que os alunos lêem para serem aprovados no vestibular.

Na nossa experiência pessoal, tivemos a oportunidade de pesquisar os livros que mais agradavam as crianças tanto da escola pública quanto da escola privada. Os livros que mais fizeram sucesso foram obras baseadas nos filmes da Disney: Ursinho Pooh, Procurando Nemo, etc. Com relação a contos de fadas Cinderela e Branca de Neve foram as histórias mais pedidas pelos alunos. Ao ler essas histórias, as crianças comparavam o enredo do livro com o do dvd que tinham assistido.

A literatura definitivamente deixa marcas na infância:



Engraçado como todas essas lembranças infantis ficam nítidas e duráveis. Talvez porque nas crianças a memória ainda está tão virgem e disponível que as impressões deixadas nela ficam marcadas de forma muito funda. Talvez porque sejam muito carregadas de emoção. (MACHADO, 2002, p.10).

Quantas recordações de nossa infância são importantes para nós? Provavelmente várias, portanto a literatura deve e pode estar entre elas. Assim como pessoas e situações, os livros deixam expressas suas marcas tanto no intelecto quanto em nossa alma. Uma obra bem lida deixa um rastro em nossa história de vida. Por isso, que nossos pais e avós gostam tanto de nos contar histórias e estas nem sempre são provenientes de livros, muitas vezes são fatos verídicos acontecidos na vida deles.

A literatura também tem a função de nortear sobre alguns assuntos, nos dando, então, subsídios suficientes para termos conhecimento prévio antes de nos aprofundar o estudo em algo de nosso interesse. Até um simples diálogo entre amigos se torna mais fácil quando estes possuem certo conhecimento prévio sobre diversos assuntos.

Outro ponto relevante que devemos sempre discutir entre a classe educacional, principalmente entre os (as) professores (as) alfabetizadores (as) são as estratégias de incentivo a leitura, em especial àquelas crianças que estão iniciando a sua vida de leitor. Temos que usar, não apenas a criatividade, mas também incentivar a espontaneidade infantil. Pode ser feita uma “mini” biblioteca em sala de aula, onde os alunos possam tanto “pegar” livros para ler em sala quanto para ler em casa. É importante não preencher “lacunas” do tempo com a literatura e sim dar o espaço merecido a ela.

Ninguém tem que ser obrigado a ler nada. Ler é o um direito de cada cidadão, não é um dever. É alimento do espírito. Igualzinho a comida. Todo mundo precisa, todo mundo deve ter sua disposição – de boa qualidade, variada, em quantidades que saciem a fome. Mas é um absurdo impingir um prato cheio pela goela abaixo de qualquer pessoa. Mesmo que se ache que o que enche aquele prato é a iguaria mais deliciosa do mundo. (MACHADO, 2002, p.15).

Podemos concluir que enquanto a inserção de projetos literários, o campo pedagógico precisa focar mais suas atenções a eles, já que na grande parte de salas de aulas brasileiras, o contato das crianças com os livros só é possível quando há uma sobra no tempo das rotinas diárias administradas pelos (as) educadores (as). Necessitamos urgentemente remeter a literatura seu lugar de destaque no cotidiano escolar.

Requerer livros infantis na lista escolar no início do ano letivo, precisa deixar de ser uma mera questão obrigatória – para enriquecer a imagem da instituição em questão – é necessário na verdade, que esses livros, sejam na verdade, utilizados da forma mais competente possível tanto pelos pequenos leitores quanto pelo (as) professores (as). Portanto, no sentido prático, a literatura atualmente, anda mais esquecida do que lembrada na educação infantil.

Referências

FRANTZ, Maria Helena Zancan. *O Ensino da Literatura nas séries iniciais*. 4. ed., Ijuí: Unijuí, 2005. 120 p.

MACHADO, Ana Maria. *Como e Por Que Ler: os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002. 145 p.

**CONSELHOS TUTELARES E ESCOLAS: POSSIBILIDADES DE DIÁLOGOS.**

Wigna Eriony Aparecida de MORAIS

Patrícia Gomes de FARIAS

Maraisa Damiana Soares ALVES

Ilane Ferreira CAVALCANTE

Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-RN)

Introdução

Neste artigo pretendemos mostrar qual a relação existente entre o Conselho tutelar (CT) e as escolas da Zona Sul de Natal no Rio Grande do Norte. No entanto, previamente vamos discorrer sobre a construção dos direitos da criança e do adolescente desde o primeiro código de leis voltado para este segmento, elaborado por Mello de Mattos⁸⁴ em 1927, que era denominado como Código de Menores, e que não atendia a todas as necessidades das crianças e dos adolescentes, até o atual Estatuto, de 1990, que resguarda os direitos desses cidadãos, passando pelo processo de criação do Conselho Tutelar e sua relação com a escola.

O objetivo desse artigo é apresentar os possíveis diálogos que podem surgir entre os Conselhos Tutelares (CT) e as Escolas, analisando principalmente se a escola recorre ao conselho, e se os casos denunciados deverão ser mesmo resolvidos pelo CT.

Por isso, foi utilizada a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, realizada no Conselho Tutelar da Zona Sul da cidade do Natal, capital do Rio Grande do Norte. Lá, entrevistamos dois dos cinco conselheiros atuantes, Thayza Vyvyanne S. De Oliveira e Kellington Gama da Cruz, que nos apresentaram a finalidade do Conselho proporcionando a visão da instituição sobre a realidade não só da escola, mas de todos os direitos que assistem a criança e o adolescente.

Do código de menores ao surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente

No dia 12 de outubro de 1927 foi estabelecido o primeiro Código de Menores, denominado Mello Mattos. Nele, o juiz sempre determinava o destino das crianças e adolescentes quando a família não podia oferecer as condições básicas de sobrevivência. Uma vez sendo considerada pobre, a criança ficava sob os cuidados do poder público.

Era dever da família suprir as necessidades básicas de seus filhos, como: moradia, alimentação, de maneira adequada (concepção defendida pelos que estavam à frente de Estado, independente da situação econômica da família); caso contrário, perderia o pátrio poder. A pobreza era o bastante para caracterizar o menor como abandonado. (SILVA, N. 1993, p. 154)

Em 1941 foi instituído o Serviço de Assistência ao Menor (SAM)⁸⁵, que trouxe consigo o apoio do Ministério da Justiça, tendo como intuito orientar os menores abandonados e delinqüentes que se encontravam nos estabelecimentos direcionados para melhora de conduta. Posteriormente, em 1964, fundou-se a FUNABEM (Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor) e no âmbito estadual foi criado a FEBEM (Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor), que

⁸⁴Juiz de Menores da capital da República, autor do Código. (COSTA, s/d)

⁸⁵O SAM funcionava como um equivalente do sistema penitenciário para os menores de idade.



herdou os descasos oriundos do SAM no tratamento aos menores, tais como a falta de higiene, a alimentação precária, nenhum acompanhamento psicopedagógico e maus tratos físicos.

De acordo com a definição de Maria Inês Bierrenbach, (1987:47 *apud* SILVA, N. 1993, p.156) a internação “se afigura uma solução simplista que atraiu um grande número de adeptos, apesar de segregar, estigmatizar, criar situações artificiais de vivência, descharacterizar e massificar os projetos de vida, das condições propícias para a pecha definitiva de ‘infratores’”. Isso era fruto da idéia errônea de que a solução para a má condição econômica das famílias estava em internatos de “boa conduta” para os menores infratores que possuíam a “falta de sorte” de não terem lar que lhes proporcionasse condições dignas de sobrevivência.

Em 1979, considerado pela ONU como o Ano Internacional da Criança, o Brasil implementou o novo Código de Menores. Em 10 de outubro desse mesmo ano, estabeleceu a nova Doutrina da Situação Irregular, pois mantinha a filosofia menorista do Código Mello Mattos com pequenas alterações.

O novo Código representava os ideais dos militares que estavam em crise e respaldava a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBM). Os adolescentes e crianças ainda encontravam-se limitados em instituições totais e sob ordens do juiz de menores e isso não correspondia aos interesses das forças civis e aos interesses das crianças e adolescentes, já que inibia ações democráticas e afastava os menores infratores para longe da sociedade “ideal”.

No entanto, nos anos 80, que foram considerados como a “década perdida” no que tange ao desenvolvimento econômico do país, houve grandes avanços nos âmbitos político e institucional em direção à democratização de direitos.

Na conjuntura nacional da década de 1980, o Brasil vivia um clima de efervescência com o processo de transição político-democrática, com o (novo) sindicalismo, com o movimento das “Diretas-já”, com o movimento pela anistia e com as lutas por direitos trabalhistas, sociais, políticos e civis. [...] A proclamação de direitos e as condições para a sua exigibilidade constituíam demanda imperativa do próprio Estado de direito. (SILVA, M. 2005, p. 31-32)

Os movimentos populares foram se intensificando e ganhando apoio de entidades privadas, como emissoras de rádio, TV e jornais que propagavam mensagens de conscientização sobre direitos para todos. Segundo Costa (s/d), duas emendas de iniciativa popular foram apresentadas à Assembléia Nacional Constituinte, contendo mais de duzentas mil assinaturas de eleitores: “Criança e Constituinte” e “Criança - Prioridade Nacional”. Depois esses textos foram fundidos e tornaram-se parte da Constituição.

O artigo 227 da Constituição de 1988 manifesta o resultado da luta realizada pelo movimento em favor dos direitos da criança e do adolescente no Brasil, que relata:

Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, crueldade e opressão.

Segundo Silva (2005), o Código de Menores e a PNBM, com o seu paradigma da “situação irregular”, entraram em colapso, “desaparecendo” do cenário nacional em 1990 com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Sendo, esse estatuto, gerado por diversos pensamentos da sociedade, contrários ao antigo Código que fora elaborado unicamente com idéias de juristas conservadores.

Zelando pelo direito da criança e do adolescente



Visualizando um cenário social e econômico local, mais precisamente na cidade do Natal, percebe-se cada vez mais a necessidade de implementar políticas públicas que visem garantir plenamente os direitos previstos no estatuto da criança e do adolescente (ECA). Sendo assim Instituições como os CT's devem ser fomentados e incentivados a funcionar no intuito de assistir e cumprir os fins a que se destinam

Esse estatuto zela pelo direito da criança e do adolescente, definidos na Lei Federal 8.069 de 13 de julho de 1990, que entrou em vigor no dia 14 de outubro de 1990, principalmente no que diz respeito à educação enquanto instrumento de construção de cidadania. Assim, essa Lei altera a idéia de menor idade e passa a tratar a criança como cidadã possuidora de direitos e deveres. Surge, então, o Conselho Tutelar, que vem unir o Poder Público com a comunidade, criando um canal de organização regido com base no ECA.

O Conselho Tutelar é um órgão municipal autônomo e permanente, não jurisdicional, com um vínculo com a prefeitura, porém no âmbito de suas decisões o Conselho não se subordina às pessoas, apenas se baseia no texto da lei (do Estatuto) que é a fonte de sua autoridade pública.

O ECA surgiu após a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) rompendo com o Código de Menores. No estatuto está regulamentado que a criança tem direito à liberdade, ao respeito, ao desenvolvimento entre outros. Para garantir que esses direitos sejam cumpridos o ECA institui algumas ações:

[...] prevê a formulação de políticas sociais a partir da articulação de ações governamentais e não-governamentais; reconhece como crucial a garantia ao direito de proteção integral e especial àqueles que dela necessitarem; aponta a descentralização político-administrativa como fundamental no processo de delineamento das políticas sociais voltadas para este grupo social; garante a participação da população na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis; além disso, atribui novos papéis e funções ao Ministério Público, Defensoria Pública e à justiça da Infância e Juventude; e, finalmente, a criação de Conselhos de Direito, Conselhos Tutelares e os Fundos Financeiros, a fim de favorecer a implementação dos direitos fundamentais da criança e do adolescente. (OLIVEIRA *apud* ALENCAR e SALES, 1993, p. 36).

Os Conselhos Tutelares foram criados no Brasil com o intuito de garantir os direitos da criança e do adolescente estabelecidos pelo ECA, cobrando e fiscalizando a atuação dos pais, bem como das instituições responsáveis pela prestação de assistência social, sempre que esses direitos forem negados por quaisquer motivos.

A composição dos conselhos se dá através de processo seletivo que ocorre em três momentos: em um primeiro momento, os interessados em compor o referido conselho têm sua documentação averiguada, podendo ser qualquer cidadão civil, desde que já tenha exercido qualquer trabalho com crianças e/ou adolescentes em um período mínimo de dois anos; passada essa etapa, os candidatos aprovados na primeira etapa são convocados a prestarem um exame (prova escrita) com questões objetivas e subjetivas que abordam unicamente o ECA, sendo necessário o conhecimento aprimorado do que trata o Estatuto; e, finalmente, em uma terceira e última etapa, utiliza-se de um processo eleutivo direto, permitido o voto a qualquer pessoa portadora do título eleitoral e que resida na respectiva área de atuação de cada conselho. Em Natal existem quatro (Zonas Leste, Oeste, Sul e Norte) e a eleição ocorre a cada três anos, podendo o conselheiro eleito se candidatar a uma reeleição.

Algumas das atividades realizadas pelos conselheiros para alcançar o objetivo do CT são a fiscalização de órgãos governamentais e não-governamentais no tocante à execução de programas sociais voltados para criança e adolescente. Junto à escola (através de denúncias que podem ser feitas através de ligações telefônicas ou diretamente nos Conselhos), o CT trabalha



com objetivo de reverter o quadro das evasões escolares, assim como o de atender ao direito da criança e do adolescente de acesso à escola. Também faz parte das atribuições do CT, a pesquisa, junto aos órgãos competentes, pela inclusão desses jovens em serviços que estejam à sua disposição; a participação, quando necessário, em audiências de casos que envolvam a negligência ou o não cumprimento dos direitos dos assistidos pelo ECA e a realização de palestras informativas sobre a importância do Conselho.

Com entrevistas realizadas no Conselho Tutelar da Zona Sul do município do Natal-RN, no período de junho a julho de 2008, pudemos conhecer o funcionamento e a relação existente entre o CT e as escolas desta mesma zona da cidade, - do ponto de vista dos Conselheiros - já que não foi possível fazer entrevista com as escolas dessa região, devido ao tempo disponível. E constatamos que todo o processo, desde origem a eleição, procede de acordo com a Lei Federal nº 8.069/90. De acordo com o conselheiro tutelar Kellington Cruz, em uma das entrevistas realizadas, os conselhos tutelares chegaram a Natal em 1996, em que o primeiro CT atendia às quatro zonas de Natal e estava localizado na Rua Gonçalves Lira, no Baldo. Neste mesmo local funciona hoje o CT da Zona Leste. Depois, em 2003, o CT da Zona Norte foi implantado e no mesmo ano houve eleições para os outros conselhos (Zona Oeste e Zona Sul), mas só em 2004 foram implantados.

Em uma outra oportunidade, a conselheira Thayza Vyvyanne S. De Oliveira mencionou que os encontros entre todos os conselheiros (no total de cinco, no CT Zona Sul) ocorrem semanalmente para tratar da pauta de serviços e definir suas ações que são determinadas em consenso, pois não existe uma hierarquia dentre os membros, tendo apenas uma distribuição administrativa para melhor gerir o Conselho (executivo, administrativo, patrimonial, pessoal e financeiro), o que caracteriza autonomia que tem o Conselho na sua tomada de decisões.

No que discorre o custeio das atividades exercidas pelo CT que advém de uma verba mensal do Município, que nem sempre é repassada no período devido, chegando a atrasar em até dois meses, o que já causou até mesmo corte de energia da sede, mostrando o descaso da Prefeitura com as atividades do Conselho, já que este é um órgão que fiscaliza as ações do Município na assistência a infância e a juventude.

A relação do Conselho Tutelar com as secretarias Municipal, Estadual e Federal fica restrita à fiscalização dos programas sociais, zelando para que chegue realmente a quem necessita. O CT tem um maior contato com a esfera Municipal, pois encaminha as solicitações dos que ainda não participam dos programas sociais, que, em grande parte, são de responsabilidade do município.

De acordo com o artigo 53 da lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; direito de ser respeitado por seus educadores; direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; direito de organização e participação em entidades estudantis; acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Baseado nesse artigo, um papel importante no trabalho do Conselho é a vigilância do acesso e permanência das crianças e adolescentes na escola, através de denúncias realizadas pela mesma e pela sociedade, evitando a evasão de crianças e jovens. Pois, uma vez fora da escola, esses jovens podem estar à mercê de problemas sociais diversos, tais como a exploração de trabalho infantil, uso de drogas e outros delitos, como furtos, que muitas vezes tem o único intuito de obter alimento.

Considerações finais



O ECA representa um dos grandes avanços no que se refere à garantia dos direitos de crianças e adolescentes, lei que se sobrepõe ao Código de Menores (1979) que não os reconhecia como pessoas de direito. É importante destacar, também, o papel dos Conselhos Tutelares que vieram contribuir para o desenvolvimento do ECA zelando e garantindo os direitos estabelecidos por esse Estatuto.

Desse modo, é de suma importância à participação e o comprometimento do Estado, da Sociedade Civil, da família, bem como da escola, na concretização dessa lei para minimizar a violação dos direitos. Para a conselheira Thaysa Oliveira (2008), esse trabalho torna-se mais difícil devido a falta de denúncia tanto por parte das escolas como nossa, que fugimos à responsabilidade enquanto cidadãos.

Faz-se necessário que a escola, ao detectar os casos de evasão, denuncie ao Conselho para que ele exerça o seu papel fiscalizador. No entanto, se não houver uma conscientização social e cultural que quebre os moldes existentes fazendo aparecer à importância do respeito individual, seja com relação à criança e ao adolescente ou também que desperte em todos o interesse de tratar a educação como de fato ela objetiva, ou seja, um processo capaz de introduzir o indivíduo num mundo globalizado por meio de um processo multidisciplinar que o torne capaz de atender suas demandas pessoais e sociais bem como contribuindo em sua formação dotando-o de criticidade para que não atue apenas como coadjuvante, mas como ator capaz de intervir no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, considerando que este artigo foi embasado em pesquisa de campo, em que nos detemos unicamente na visão que o CT possui em relação às escolas, não tendo sido possível, ainda, uma pesquisa com as escolas, apresentamos uma conclusão ainda parcial, certas de que este pensamento poderia ser diferente tendo em vista a relação das escolas com o CT.

Referências

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Presidência da República: Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em 25 de jul. de 2008.

COMDICA. **Comdica alerta instituições para inscrição no Conselho.** Natal, 2007. Disponível em: <http://www.natalpress.com/index.php?Fa=mat.inf&EDI_ID=9&MAT_ID=18383>. Acesso em 20 de jul. de 2008.

CONSEC. **O que é o Conselho tutelar?** Governo do Estado do Rio Grande do Norte, 2006. Disponível em: <<http://www.consec.rn.gov.br/oque2.asp#topo>>. Acesso em 10 de jul. 2008.

COSTA, A. C. G. **De Menor a Cidadão: Notas para uma História do Novo Direito da Infância e da Juventude no Brasil.** Ministério da Ação Social. Governo do Brasil, s/d.

CRUZ, Kellington. **Como funciona o Conselho Tutelar?** Conselho Tutelar da Zona Sul do Natal- RN: julho de 2008. Entrevista concedida as alunas do curso de Licenciatura em Espanhol do CEFET RN.

LEGISLAÇÃO. **Artigo 227 da Constituição Federal de 1988.** Disponível em: <<http://www.antt.gov.br/legislacao/Regulacao/suerg/Art277.pdf>>. Acesso em 26 de jul. de 2008.

OLIVEIRA, Thayza Vyvyanne S. de. **Como funciona o Conselho Tutelar?** Conselho Tutelar da Zona Sul do Natal- RN: junho de 2008. Entrevista concedida as alunas do curso de Licenciatura em Espanhol do CEFET RN.



SALES, M. A.; ALENCAR, M. M. T. **O Estatuto da Criança e do Adolescente e a Política Social para a Infância e a Juventude.** Em Pauta: revista da Faculdade de Serviço Social da UERJ, Rio de Janeiro, n. 01, p. 33-51, 1993.

SÉDA, E. **A a Z do Conselho Tutelar.** Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: <<http://www2.uel.br/programadecapacitacao/arquivos/A%20a%20Z%20dos%20Conselhos%20Tutelares%20Edson%20S%C3%A3o%20AAdaptado.pdf>>. Acesso em 10 de jul. 2008

SILVA, N. C. R. Do Código de Menores ao ECA: **Um Perfil da Atenção Sócio-Institucional ao Adolescente Autor de Ato Infracional.** Em Pauta: revista da Faculdade de Serviço Social da UERJ, Rio de Janeiro, n. 01, p. 153-172, 1993.

SILVA, M. L. O. **O Estatuto da Criança e do Adolescente e o Código de Menores: descontinuidades e continuidades.** Em Pauta: revista Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 83, p. 31-48, 2005.

SOARES, J. B. **O Garantismo no Sistema Infanto-Juvenil.** Disponível em: <<http://www.mp.rs.gov.br/infancia/doutrina/id214.htm>>. Acesso em 20 de jul. 2008.



AUTO-PERCEPÇÃO DA AUTONOMIA FUNCIONAL E SAÚDE DE IDOSOS DO GRUPO DE CONVIVÊNCIA “VIVER MELHOR” JOSÉ DA PENHA/RN

Wigna Ionara Soares da COSTA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Objetivando uma maior clareza sobre os resultados obtidos nesta pesquisa subidiariu-se as informações em três unidades conforme os objetivos da investigação:

- a) Informações gerais e percepção de saúde;
- b) análise das atividades básicas da vida diária dos idosos e atividades instrumentais da vida diária dos idosos.

a) Informações gerais e percepção de saúde

A média de idade encontrada na amostra foi de 64 anos. Identificou-se que 21 (80,8%) dos sujeitos pesquisados são do sexo feminino e 5 (19,2%) do sexo masculino, caracterizando a maior participação das mulheres nos grupos de convivência. Essa discrepância revela a necessidade de se buscar estratégias de promoção de atividades físicas a idosos também do sexo masculino (Virtuoso Jr, 2004), além disso, convém destacar fatores sócio-culturais.

Quanto ao estado civil (tabela 1) verificou-se que 73,1% ($n = 19$) são casados (as) ou vivem com parceiros; 11,5% ($n = 3$) solteiro (as), e 15,4% ($n = 4$) viúvo (a), divorciado (a) ou separado (a). Esses dados assemelham-se com o levantamento feito por Virtuoso Jr (2004) em Florianópolis SC, revelando que 50,2% dos idosos pesquisados eram casados ou viviam com parceiros.

No que diz respeito ao arranjo familiar é possível verificar que 61,5% ($n = 16$) dos idosos pesquisados relataram morar na mesma residência que os filhos e o conjugue; 23,1% ($n = 6$) relataram morar só com o conjugue; e uma porcentagem de 15,4% ($n = 4$) mora com filhos ou netos. Isso representa a estrutura familiar dos países subdesenvolvidos, o que não difere do Brasil

Em relação à situação ocupacional, 42,3% ($n = 11$) dos idosos eram aposentados; 38,5% ($n = 10$) embora fossem aposentados mantinham atividades em casa, ou na agricultura, 3 pessoas representando 11,5% da porcentagem estudada eram servidores públicos estaduais ou municipais; 7,6% ($n = 2$) disseram ser apenas dona de casa ou relataram outras ocupações.(TABELA 1) A aposentadoria, muitas vezes, está relacionada com a perda da autonomia funcional, Rosa et al (2003 apud JAIR, 2004, p. 40). O fato de a aposentadoria influenciar na autonomia funcional diz respeito ao idoso se acomodar e achar que por ter um direito garantido, não necessita de trabalhar. Com isso há à diminuição das atividades habituais, além disso, há o distanciamento do idoso das relações sociais, o convívio com pessoas no ambiente de trabalho (escolas, roça) ou mesmo a diminuição no stress cognitivo. (VIRTUOSO JR, 2004).

Tabela 1 - Características sócio-demográficas

VARIÁVEIS	F	%
-----------	---	---



ESTADO CIVIL

Solteiro (a)	3	11,5
Casado/vivendo c parceiro	19	73,1
Viúvo (a)	2	7,7
Divorciado (a)/separado (a)	2	7,7

ARRANJO FAMILIAR

Com conjugue	6	23,1
Com filhos	2	7,7

OCUPAÇÃO

Dona de Casa	1	3,8
Aposentada	11	42,3
Aposentada/Trab	10	38,5
Serviço Público Estadual	3	11,5
Outras ocupações	1	3,8

No que diz respeito à percepção de saúde Pavarini e Neri (2000 apud VAROTO, 2005 p. 128) ressaltam que a dependência na velhice pode estar relacionada a um ou mais elementos. Isso inclui problemas de saúde já existentes ou algumas doenças típicas que podem se instalar com a velhice.

A percepção do nível de saúde foi avaliada considerando uma escala de quatro pontos (excelente; muito boa; boa; regular; ruim). De um modo geral, 53,8% (n = 14) da população consultada relataram estar com o nível de saúde regular; 34,6% (n = 9) consideraram a sua saúde atual em boa condição, e 3 (11,5%) pessoas consideram-na ruim.(GRÁFICO 1)

A percepção do estado de saúde foi significativamente associada às variáveis: idade, convívio familiar, condições financeiras e hereditariedade. A proporção de idosos que classificam a saúde atual como sendo boa, relata também que antes bem melhor, que, com o passar dos anos apresentou algum declínio. Mesmo apresentando algum problema de saúde estes convivem normalmente com doenças e a amenizam por meio do uso de medicamentos e tratamentos, além das atividades que realiza no grupo de convivência “viver melhor”.

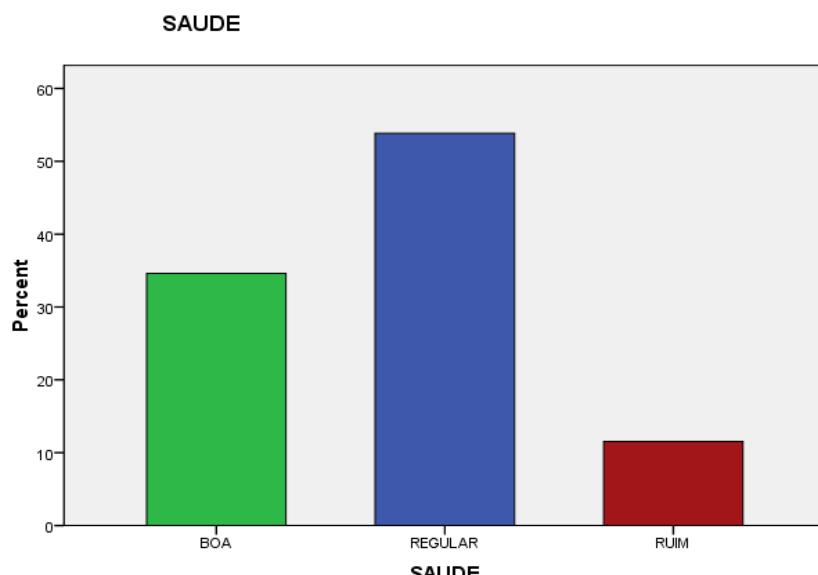


GRAFICO 1. Percepção de saúde

A avaliação dos idosos acerca do estado de saúde, comparada com outros fatores relacionados à saúde, manteve-se associada com sinusite, trombose, colesterol alto, dor de cabeça, pressão baixa, tontura e depressão.

No referente a percepção de saúde comparado com os últimos anos, 46,2 % ($n = 12$) dos entrevistados, consideram o seu estado de saúde atual pior do que antes. 8 (30,8%) pessoas relatam que atualmente sua saúde melhorou e 23,1% ($n = 6$) assemelharam o estado de saúde atual com os dos últimos anos.

Em relação a percepção de saúde comparada com de outras pessoas de mesma idade, 57,7% ($n = 15$) dos entrevistados consideram sua saúde melhor; 30,8% ($n = 8$) percebem uma semelhança entre sua saúde e a das pessoas de mesma idade que a sua. E apenas três pessoas que corresponde a 11,5% da população estudada relatam que a sua saúde é pior ou muito pior em comparação com a saúde de pessoas de mesma idade.

Deve-se levar em consideração no referente à saúde relacionada com a autonomia funcional, é o aspecto psicossocial e a ocorrência de doenças crônicas e degenerativas. Varoto, (2005), ressalta que a probabilidade das pessoas acima de 65 anos desenvolverem doenças crônicas e degenerativas é grande e tem um aumento significativo após os 80 anos. Dentre elas as que se observam com mais freqüência são: hipertensão, artrite, reumatismo, problemas cardíacos, diabetes, osteoporose, problemas cognitivos dentre outros. (Piveta, 2003; Santos, 2003; Camarano, 2002; Mendiono, 2002; Ramos, 2002; Rodrigues e Rauth, 2002; Chaimowicz, 1997 apud VAROTO, 2005).

Os problemas de saúde citados pelos idosos com maior proporção foram: reumatismo/artrite/artrose, hipertensão e problemas relacionados a déficit auditivo e/ou visual. No entanto, é importante citar os demais problemas de saúde. Dos 26 idosos entrevistados 15 disseram ter mais de um problema de saúde. Dentre estes, nove citaram ter duas doenças, dois relataram ter três problemas de saúde, dois citaram ter quatro doenças e dois tinham até cinco problemas de saúde; nove pessoas possuíam um problema de saúde, e duas pessoas disseram não ter nenhum problema de saúde. Além dos problemas supracitados, em relação à saúde, três entrevistados disseram ter diabetes, um ressaltou ter incontinência urinária, um disse sofrer de labirintite, um relatou sentir dores de cabeça constantemente, um possuía certo grau de depressão, um já teve trombose, duas pessoas sofrem de sinusite, um relatou estar com nível de gordura no sangue elevado, uma pessoa disse ter pressão baixa e uma sente tontura.



b) Atividades básicas da vida diária (AVD'S) e atividades instrumentais da vida diária dos idosos (AIVD'S)

Estudos conduzidos em diversos países apontam o estilo de vida como indicador de saúde e longevidade no processo de envelhecimento. Neste sentido o nível das atividades da vida diária influencia no modo como as pessoas envelhecem e numa melhor qualidade de vida. Embora o estilo de vida apresente um impacto negativo na saúde pública, estudos que determinam à prevalência da inatividade física são ainda escassos, dificultando a comparação dos dados obtidos em outros estudos. (VIRTUOSO JUNIOR, 2006).

No presente estudo, 100% (n=26) dos entrevistados apresentam independência no que diz respeito às atividades da vida diária (AVDS). Embora um participante declare que se deita e levanta-se da cama com alguma ajuda (de pessoa ou suporte qualquer) e outro necessite de ajuda para tomar as refeições (cortar carnes, descascar laranja e cortar pão) caracterizando-os como dependentes leves.

Ambas as senhoras que apresentaram grau de dependência leve, associaram estas a questões relacionadas à saúde especificamente as dores que sentem nos braços, pernas e coluna.

Em relação às AIVDS, a maioria dos idosos apresentavam dependência leve 57,7% (n = 15), seguidos de dependência moderada grave 30,8% (n = 8), e apenas 3 pessoas (11,5%) são independentes no que diz respeito a AIVDS.

As variáveis que apresentaram grau de dependência estão relacionadas a deslocamentos, compras, limpeza e arrumação da casa e lidar com finanças. Dentre os 26 entrevistados 16 (61,5%) relataram deslocar-se para lugares distantes que exigem tomar condução sem ajuda, ou seja, viajam sozinhos de ônibus, carro de linha, táxi, moto táxi, ou dirige seu próprio carro. Seguidos da variável com ajuda 38,5% (n=10) necessitam de alguém para ajudar-lhe ou ir consigo na viagem. Observa-se que esse resultado não depende somente de fatores relacionados com a capacidade física, idade elevada, ou a presença de algum problema de saúde mais é um fator social, tendo em vista que muitos ressaltaram não gostar de viajar sozinho.

Em relação à variável fazer compras de alimentos, roupas, móveis e de outras necessidades pessoais, 69,2%(n=18) disseram que não precisam de ajuda para realizar tal feito; 6 pessoas correspondendo a 23,1% relataram que precisam de ajuda para fazer compras, especificamente de roupas e móveis, pelo fato de necessitarem da opinião de pessoas da família para estas necessidades; 2 pessoas (7,7%) são dependentes no que diz respeito a fazer compras, ou seja, não podem fazer compra de modo algum, essa variável mostrou-se fortemente associada ao fator saúde, já que, os dependentes são portadores de alguma patologia ou doença como hipertensão, reumatismo/artrite/artrose, déficit auditivo e visual, e trombose.

A variável fazer compras relacionadas ao aumento da idade não se mostrou relacionada com a autonomia, já que os indivíduos categorizados num grau de dependência moderada grave tinham 62 e 84 anos, representando assim grau de dependência também nos indivíduos mais novos.

Em relação à limpeza e arrumação da casa a maioria 57,7%(n = 15) são dependentes leve, necessitam de certa ajuda para limpar e arrumar a casa, embora faça trabalhos leves, porém não conseguem realizar trabalhos pesados como faxina geral; 6 (23,1%) pessoas são dependentes, ou seja, não conseguem fazer trabalhos de casa demodo algum. Apenas 5 (19,2%) pessoas conseguem sem ajuda fazer faxina e arrumação diária da casa.

A variável lidar com finanças também se mostrou associada à autonomia funcional dos idosos estudados. 16 (61,5%) dos entrevistados são independentes no que diz respeito a lidar com suas próprias finanças, sem ajuda estas assinam cheques, pagam contas, controlam saldo bancário, recebem aposentadoria ou pensão; seguido da variável com ajuda 34,6% (n=9) lidam com dinheiro para as compras do dia a dia, mas necessitam de ajuda para controle bancário e



pagamento de contas maiores e/ou recebimento de aposentadoria; apenas uma pessoa (3,8%) não consegue lidar mais com suas finanças, este resultado relaciona-se as variáveis idades (senhora de 84 anos), a ocorrência de algumas doenças tais como: reumatismo/artrite/artrose, hipertensão, déficit auditivo e visual, no entanto, não tem correlação com as AVDS já que esta se enquadrou no nível independente para estas atividades.

As conclusões deste estudo referem-se à amostra representativa de 26 idosos, com idade média de 64 anos, residentes na vila Major Felipe município de José da Penha – RN e que fazem parte do grupo de convivência “Viver Melhor”.

Com base nos resultados, a cerca de faixa etária observou-se que este não é o principal fator relacionado à perda ou declínio da autonomia funcional, tendo em vista que este declínio foi observado em diferentes faixas etárias, desde os idosos mais novos aos mais velhos. O nível de saúde relatado pela maior parte dos idosos encontra-se categorizada como regular esse fator se dá principalmente pela presença de algumas doenças crônico-degenerativas, além, de fatores psico-sociais.

No que diz respeito às AVDS (atividades da vida diária), a maioria dos idosos relataram não ter dificuldades para tais atividades, categorizando-se como idosos independentes. A autonomia funcional relacionada às AIVDS (atividades instrumentais da vida diária) demonstrou um declínio considerável.

Questões relativas à saúde também se mantiveram associada ao declínio observado para realização das AIVDS. Além de variáveis como: deslocamentos, compras, limpeza e arrumação da casa, e lidar com finanças mantiveram uma maior correlação com o declínio da autonomia funcional.

Frente às novas demandas, a criação de grupos de convivência é uma alternativa que surge, onde os idosos procuram como meio de se manter em ativa. Esses espaços buscam a estrutura de suporte, apoio e interação de vários tipos de atendimento e de níveis de atenção, em especial a busca de melhorias na autonomia funcional, consequentemente numa melhor qualidade de vida e manutenção da saúde.

Esses grupos voltados à terceira idade, sem dúvidas, contribuem para a autonomia funcional independente, além de aumentar a auto-estima, diminuir a depressão, possibilita uma melhor socialização, além de proporcionar o bem estar físico.

Referências

- ANDREOTTI, R.A. OKUMA, S.S. Validação de uma bateria de testes de atividades da vida diária para idosos fisicamente independentes/capacidade funcional na velhice. **Revista paulista de Educação Física**. São Paulo, 13 (1), 46 – 66 jan./jun. 1999.
- CARDOSO, V; GONÇALVES, L.H.T. Instrumentos de avaliação da autonomia no desempenho das atividades da vida diária do cliente idoso. **in arq cat med**,out.dez.24(4):41-8.
- COLOMA, A. L. et al: **Adaptações ao treinamento de força na terceira idade**. 9 f.
Programa de pós-graduação latu-sensu em musculação e treinamento de força.
Universidade Gama Filho – UGF, Bahia
- FIGUEIREDO. V. L. M. Estilo de vida como indicador de saúde na velhice. Ciências & Cognição. **Ciências e cognição**, Rio de Janeiro, v.12,156-164, 2007.
- GALLAHUE, D. L; OZMUN, J. C. **compreendendo o desenvolvimento motor: Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos**. 3^a Ed. São Paulo: Phorte, 2005.
- HEIKKINEN, R. L. **O papel da atividade física no envelhecimento saudável**. Trad. Maria de Fátima da Silva Duarte e Markus Vinicius Nahas. 2 ed. Florianópolis. UFSC. 2005.



MAZINE FILHO, M.L; FERREIRA, R.W; CÉSAR, E.P.Os benefícios do treinamento de força na autonomia funcional do indivíduo idoso.**Revista de Educação Física**,n.134,57-68,2006.

NÓBREGA, A.C.L. et al. **Posicionamento oficial da sociedade brasileira de medicina do esporte e da sociedade brasileira de geriatria e gerontologia: atividade física e saúde no idoso**, V5, Nº 6, 207-211, 1999.

RAMOS, L.R. **Fatores determinantes do envelhecimento saudável em idosos residentes em centro urbano: Projeto Espidoso**, São Paulo – in *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 19(3): 793-798 mai-jun, 2003.

ROSA, T. E. C. et al. **Fatores determinantes da capacidade funcional entre idosos**. *Rev. Saúde Publica*; 37 (1): 40-8, 2003.

ROBERGS, R. A; SCOTT, O. R. **Princípios Fundamentais de Fisiologia do Exercício**: para aptidão, desempenho e saúde. São Paulo: Phorte Editora, 2002, p. 361-369.

SHARKEY, B. J. **Condicionamento físico e saúde**. 5^a Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SPIRDUSO, W.W. **Dimensões físicas do envelhecimento**. Barueri, SP: Manole, 2005.

VAROTO, V. A. G. **E quando a dependência chegar?Um estudo das organizações disponíveis para idosos em uma cidade média do interior paulista**. 194 páginas. Doutorado em engenharia de produção-programa de pós- graduação. Faculdade (centro) de ciências exatas e de tecnologia. Universidade federal de são Carlos, são Carlos-sp, 2005.

VIRTUOSO JÚNIOR, J.S. **Atividade física habitual e autonomia funcional de idosos em Florianópolis**, SC.69 páginas. Dissertação (mestrado em educação física) – programa de pós-graduação. Faculdade de educação física. Universidade federal de santa Catarina, Florianópolis-SC, 2004..

WILMORE, J. H. COSTILL, D. L. **Fisiologia do esporte e do exercício**. 2^a Ed. Editora Mande Ltda. 2001.

**INCLUSÃO DIGITAL: TECENDO SABERES NOS CAMINHOS DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA – UMA EXPERIÊNCIA DO CURSO DE LICENCIATURA DE
COMPUTAÇÃO DA UEPB**

Wilkens Lenon Silva de ANDRADE
Maria do Rosário Gomes GERMANO
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Introdução

A sociedade atual, chamada de sociedade do conhecimento, vive momentos de transformações em seus mais variados setores: político, econômico, tecnológico, científico, social e cultural. Um dos fatores que influenciou de forma significativa estes processos de mudanças foi o advento das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, as denominadas TICs.

Porém, ao que parece, este processo de apropriação dessas novas tecnologias pela população não ocorre de forma igualitária, ao contrário, ele revela, repete e reforça a desigualdade social existente, principalmente em países não desenvolvidos como é o caso do Brasil.

De acordo com a pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas (Mapa da Exclusão Digital, FGV, 2003), atualmente, somente 12,46% da população brasileira tem acesso a computadores e apenas 8,31% à Internet. Este dado mostra que, aproximadamente, 150 milhões de brasileiros ainda se encontram marginalizados do processo de apropriação das tecnologias digitais, processo este denominado por alguns autores como “apartheid digital” (FGV, 2003; PAIVA, s/d). E mais, o Mapa da Exclusão Digital revela também que a exclusão digital está intimamente relacionada com a exclusão social e econômica de uma determinada camada da população. Por exemplo: a média de escolaridade dos incluídos digitalmente é de 8,7 anos, ou seja, o dobro da média de escolaridade da população brasileira como um todo. Enquanto a renda média mensal do primeiro grupo é de R\$ 1677, a renda média do total da população economicamente ativa é de R\$ 569. Somente citando estes dados podemos afirmar que, no Brasil, os “apartheids digital, social, econômico e cultural” andam de mãos dadas. Em pesquisa mais recente, o IBGE apresenta os seguintes números: “Vinte e um por cento(32,1 milhões) da população de 10 anos ou mais de idade acessaram pelo menos uma vez a Internet em algum local - domicílio, local de trabalho, estabelecimento de ensino, centro público de acesso gratuito ou pago, domicílio de outras pessoas ou qualquer outro local - por meio de microcomputador. As informações fazem parte do suplemento da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios-PNAD de 2005 sobre acesso à Internet e posse de telefone móvel celular para uso pessoal. O levantamento, realizado pelo IBGE, em parceria com o Comitê Gestor da Internet no Brasil - CGI.br, mostrou também que o rendimento, o nível de instrução e a idade apresentam reflexos evidentes no acesso à Internet. Dentre os 32,1 milhões de pessoas que acessaram a Internet, em 2005, a maior parte era de homens(16,2 milhões), tinha entre 30 a 39 anos (5,8 milhões), 13,9 milhões eram estudantes, 20 milhões integravam a população ocupada e 4,2 milhões era de trabalhadores de serviços administrativos.

Segundo a pesquisa, os internautas tinham em média 28 anos de idade, 10,7 anos de estudo e um rendimento médio mensal domiciliar per capita de R\$1.000,00. Além disso, metade dos internautas utilizou a rede no domicílio em que morava e 39,7% em seu local de trabalho. A conexão discada à Internet mostrou-se mais difundida que a banda larga.” Esses dados, embora



mais recentes que os anteriores, reforçam ainda mais a realidade da cultura digital brasileira, mostrando números que demonstram que a exclusão digital ainda é um grande desafio a ser vencido no Brasil.

Diferentes iniciativas em prol da inclusão digital foram e estão sendo realizadas, adquirindo diferentes perfis, de acordo com os órgãos nela envolvidos. Tais iniciativas são apresentadas por diversos setores da sociedade, têm origens, objetivos e campos de ação diferenciados. Entretanto é importante destacar aqui que, à medida que constatamos que a exclusão digital nada mais é do que uma faceta da exclusão social, faz-se necessário que as iniciativas que têm como objetivo possibilitar a inclusão digital considerem aspectos relativos também à inclusão social. Nesse sentido,

Inicialmente acreditava-se que bastaria democratizar o acesso à informação para garantirmos a inclusão digital da população, ou seja, bastaria distribuir equipamentos em pontos estratégicos, permitindo aos sujeitos o acesso à Internet e a utilização das ferramentas básicas de utilização de programas que estes se apropriariam dos instrumentos informáticos, utilizando-se destes instrumentos cotidianamente (**Borges, 2004, p.02**).

Na prática, vimos que este tipo de estratégia não garantiu a inclusão digital. Portanto, é fundamental ampliarmos tal conceito, aprofundá-lo, pois, como já discutimos anteriormente, a inclusão digital passa necessariamente pela inclusão social dos sujeitos. Segundo Paiva (s/d),

A exclusão só acaba no momento que o usuário aprende que o computador é um meio de acesso à educação, ao trabalho, ao contato e troca com a sua comunidade, ao pensamento crítico e ao exercício pleno de sua cidadania. O fim aqui não é disponibilizar tecnologia, mas sim a integração perfeita de indivíduos na sociedade. Incluir os usuários na mídia digital é também gerar renda. Inclusão digital é construção de conhecimento, apropriar-se do instrumento para incluir-se socialmente (**Paiva, s/d**)

Neste cenário as discussões sobre a inclusão digital dos docentes e a implicação desse uso na organização da sociedade e da escola estão constantemente presentes na literatura e nos discursos dos educadores que trabalham com a formação de professores. Nas escolas, esta discussão perpassa pela preocupação com a apropriação das NTC'S pelos docentes e as contribuições que estas podem trazer para o processo de ensino e aprendizagem. Antes de pensarmos na possibilidade do uso do computador como uma ferramenta educativa é preciso resgatar, nessa discussão, as demandas relacionadas ao processo do ensino-aprendizagem. Isto é necessário porque a aprendizagem não é o resultado do uso de uma tecnologia específica, mas um processo que exige o envolvimento de sujeitos - professor e aluno - num relacionamento colaborativo e dialético, de apropriação do conhecimento, com vistas à transformação do homem e, também, da realidade. Estamos, portanto, colocando aqui o sujeito em perspectiva nesta discussão.

Esse é um fundamento importante defendido por Freire(1996) ao afirmar que “não há docência sem discência”, e que a verdadeira educação “respeita os saberes do educando” e, por isso mesmo, essa docência é dialógica na medida em que percebe o aluno como sujeito do aprendizado. Freire (op.cit) também afirma em sua obra que “ensinar exige uma reflexão crítica sobre a prática” mostrando, com isso, que toda prática de ensino precisa ser pensada e orientada para aqueles objetivos sublimes da educação: formar o homem para viver em sociedade e, nessa vivência, permitir que ele construa o seu próprio destino. Dessa maneira, guiados por esses entendimentos, discutimos nesse artigo, o uso do computador como ferramenta de mediação pedagógica sabendo que as Novas Tecnologias (NT's), também conhecidas como TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação, são meios de ensino e também meios de aprendizagem, mas, nunca um fim em si mesmas. As NT's, aqui representadas pelo computador,



são hoje ferramentas imprescindíveis como mediadoras no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido Conforme Linhares,

As TICs auxiliam o alargamento na autonomia do pensar, pois as mesmas possibilitam ao sujeito a autocriação, criando diferentes formas para mediar o jogo da solidariedade humano-coletiva, bem como fazem emergir novas concepções de vida, conhecimento e arte... (Linhares, 2001, p.165).

Dessa maneira, assim como a sociedade mudou e evoluiu através das descobertas científicas, a escola também precisa mudar seus métodos de ensino proporcionando a todos os envolvidos nesse processo condições criativas que sejam capazes de provocar mudanças no sujeito que ensina, no sujeito que aprende e na escola, *locus* desse relacionamento, e também na sociedade, para a qual essa relação se amplia. É, nesse sentido, que as TIC são meios potencialmente eficazes nas mãos de educadores e educandos que saibam tirar proveito delas. Em relação a essa questão, Brito (2006) Professora Doutora do Departamento de Comunicação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná diz o seguinte:

Acreditamos que a escola, em relação às TIC, precisa estar inserida num projeto de reflexão e ação, utilizando-as de forma significativa, tendo uma visão aberta do mundo contemporâneo, bem como realizando um trabalho de incentivo às mais diversas experiências, pois as diversidades de situações pedagógicas permitem a reelaboração e a reconstrução do processo ensino-aprendizagem. (In.: Revista Educar, Curitiba, n. 28, p. 279-282, 2006. Editora UFPR).

São enfáticas as palavras da professora Gláucia no tocante à experiência do uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação como um *ensaio* no âmbito escolar, pois a escola, de fato, é o *locus* onde o ensino-aprendizagem se materializa em ação politicamente refletida. *Locus* em cujo contexto surge o homem preparado para viver em sociedade, onde se espera que seja formado o cidadão. Todavia, o experimento não se dará sem base teórica, sem que haja reflexão que oriente as ações pedagógicas. As ações educativas precisam ser pensadas e articuladas levando em consideração o lugar social do aluno.

As crianças que nascem no mundo tecnológico compreendem que podem ocupar diferentes lugares, ao mesmo tempo, diminuindo as distâncias geográficas. A escola ainda não se dá conta disso e mantém os atores do processo de ensino aprendizagem presos ao relógio mecanicista, cartesiano, do início da era moderna, determinando a hora do pode e do não-pode, limitando a ação física, negando a presença das tecnologias no cotidiano escolar e a extração desse espaço. (LEAL, et al, 2006.17).

Portanto, cabe à escola estar atenta para a rede de associações que os educandos estabelecem com os demais saberes que são produzidos e construídos pela humanidade, pois deste modo estará exercendo o papel de mediadora do processo de construção de conhecimentos e saberes.

É, pois, nesse contexto que surgem o computador e todas as outras formas de tecnologias da informação e comunicação que conhecemos. Surgem, portanto, como novidades grávidas de possibilidades inovadoras, abrindo um espaço necessário para a reinvenção do processo de ensino-aprendizagem. Não é simples mudança da escrita em papel para a impressão digital, nem do quadro negro para o novo visual do monitor ou da projeção em multimídia, mas a possibilidade real da reelaboração criativa das metodologias de ensino. Para Freire (1996, p. 21) “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”. Reflexão crítica que conduz a ação crítica capaz de produzir a transformação. O experimento, portanto, deve ser elaborado e pensado em seu contexto próprio, recheado de conteúdos relevantes e atuais mostrando ao aluno que o computador não é apenas uma Nova Tecnologia, mas uma ferramenta que nos convida ao novo e



a novas e desafiadoras modalidades de aprendizado. Com efeito, o Curso de Licenciatura em Computação da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB vem buscando tecer fios que construa um verdadeiro laboratório dessa proposta, aqui discutida.

O curso de licenciatura em computação da uepb: um breve olhar

A Licenciatura em Computação é uma área nova e, por isso mesmo, em processo de construção. Mesmo sendo estabelecida, do ponto de vista técnico, sobre os fundamentos da Ciência da Computação e, por outro lado, trazendo um forte conteúdo pedagógico em sua proposta educacional, não tem sido fácil, ao longo desses quatro anos de experiência, promover a sua emancipação. Fundado no ano de 2004 o curso de Licenciatura em Computação da UEPB já gerou os primeiros frutos discentes com a turma pioneira chegando ao período de conclusão do curso. Ao longo desses quatro anos a experiência tem sido rica, sob vários aspectos. Primeiro, pela vibração dos discentes que acreditaram na proposta, ainda que ao longo da caminhada a própria identidade docente venha sendo construída no espírito discente. Ao mesmo tempo em que o discente vê a si mesmo como aluno, em algum momento inicia-se uma profunda transformação, a percepção de que também é, ou será professor.

Essa construção é cheia de meandros, despertando, por um lado, o medo diante dos desafios propostos pelas novidades que o próprio curso oferece, mas também permitindo o crescimento intelectual e humano dos alunos do curso. Afinal, esses alunos que agora são ou serão professores percebem diante de si as possibilidades de uma escola também em transformação. Isto porque as NT's já se encontram lá, dentro dos seus laboratórios, esperando que alguém lhes dê um caráter educacional. Com efeito, laboratórios de informática dentro das escolas servem, sobretudo, para possibilitar a ampliação do espaço educativo escolar, transformando o computador, de mero equipamento eletrônico, em ferramenta de mediação pedagógica.

Em segundo lugar, a experiência também se revela rica pela transformação do próprio curso que, ao longo da caminhada, adaptou-se às necessidades formativas dos discentes a partir dos olhares docentes sensíveis ao contexto em que o curso se insere e atentos às demandas sociais advindas desse mesmo contexto. Dessa maneira, reformulou-se o projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Computação, algumas vezes, e ainda hoje, permanece o debate sobre seu aperfeiçoamento com vistas ao preparo adequado dos alunos frente a essa nova realidade de uma escola em transformação. Por outro lado, O curso, como um experimento, busca sua afirmação definitiva enquanto proposta que objetiva a formação de professores-cidadãos que precisam desenvolver o domínio da técnica sem prescindir do conhecimento pedagógico. Essa proposta passa sempre pela necessidade de construção de uma ponte de diálogo permanente com a escola.

Por causa das demandas advindas com a evolução tecnológica a escola vem tentando apropriar-se das novas ferramentas disponíveis afim de melhor cumprir seu papel social. Evidentemente que o novo traz consigo desafios e incertezas. Desafios porque é preciso mudar o jeito de ensinar e de aprender e, nesse sentido, as NT's exigem a quebra de paradigmas dos modelos tradicionais de ensino. As incertezas, por outro lado, surgem na medida em que a quebra de paradigmas demanda mudanças de comportamento e adaptação por parte de professores, alunos, educadores e profissionais da educação diante dos desafios das NT's. Não é fácil mudar conceitos, princípios. As pessoas, geralmente, têm medo de manipular o novo. As incertezas são provocadas exatamente por causa da necessidade de experimentação: qual será o resultado da experiência? Não está bom do jeito que está? Para que mudar? Isso vai dar certo? São perguntas que perturbam o coração daqueles que estão enraizados nas culturas estabelecidas, especialmente quando se trata de mudança na área educacional.



Ao que parece, não seria diferente com o curso de Licenciatura em Computação da UEPB, pois sendo um curso pioneiro no Estado da Paraíba e um dos primeiros do Nordeste brasileiro, com essa proposta de formação de professores de informática para atenderem o ensino fundamental e nível médio. Certamente, o curso é afetado diretamente pelas incertezas e desafios deste contexto, sobretudo, porque não existe uma regulamentação da profissão como também se sabe que a informática ainda não é, oficialmente, um componente da grade curricular do ensino médio e fundamental, embora seja uma necessidade latente das escolas a apropriação desses novos conhecimentos através do domínio das NT's.

A Licenciatura em Computação (LIC) chegou para ser parceira da educação porque traz, em sua essência, uma proposta dialógica. A discussãoposta é que, enquanto os professores da LIC ensinam, também aprendem e constroem sua identidade. Dessa maneira, enquanto os alunos/professores reelaboram conhecimentos, agregam valor a si mesmo, na medida em que compreendem e exercitam sua competência técnico-pedagógica. Nessa caminhada, orientada por esse pensamento o curso aventurou-se em buscar parcerias com as escolas públicas da cidade de Campina Grande. A escola Estadual Monte Carmelo têm sido um ambiente escolar de ricas experiências para o curso.

2. Inclusão digital: a experiência como *ensaio*

Iniciamos no segundo semestre 2008 a Disciplina Prática Pedagógica da Computação VIII que tem como objetivo trabalhar o processo de inclusão digital dos docentes nas escolas da cidade que possuem laboratório de informática. Nosso intuito é oferecer subsídios teórico-metodológico-práticos para que o professor conheça e compreenda o potencial pedagógico de recursos das TICs e os utilize em suas aulas. Durante este período estamos desenvolvendo o trabalho na Escola Estadual Monte Carmelo, localizada no bairro do Pedregal, área carente da cidade. Nesta ocasião, relataremos a experiência desenvolvida com um dos alunos da Prática VIII e a professora Raquel⁸⁶ que leciona as disciplinas de História e Geografia nas 5^a e 6^a séries do Ensino Fundamental.

Este estudo que vem sendo desenvolvido com professores e alunos faz uso da pesquisa de campo do tipo exploratória, descritiva, empírica e experimental. A escolha dos sujeitos e do local de pesquisa deveu-se ao fato do trabalho da Prática de Ensino da Computação VIII pretender trabalhar com a formação de professores, professores estes em atuação já que nosso objetivo é que este público preste serviços educacionais à comunidade educativa da qual faz parte.

Após várias discussões e reflexões decidimos que seria necessário que o aluno estagiário assistisse a algumas aulas de Raquel, para favorecer a troca de conhecimentos e a criação de vínculos entre a referida professora e o aluno/professor, bem como conhecer os conteúdos específicos que a discente trabalhava com os seus educandos para posteriormente construirmos uma aula com co-autoria.

O diálogo entre os conhecimentos específicos que a professora vem consolidando ao longo de sua experiência e o saber do discente/docente que traz novas perspectivas, novos olhares para o processo de ensino e aprendizagem, utilizando as ferramentas computacionais revelam que há possibilidades de encontrarmos caminhos para um processo de aprendizagem colaborativa. Afinal, eles, os professores são os alvos do nosso interesse: usar, junto com eles, o computador como aliado educativo potencializador de ensino e aprendizado de qualidade. Assim, aprendemos a contextualizar e significar o ensino, observando as necessidades e demandas que surgem da convivência com a professora e seus alunos.

A professora Raquel estudava com os seus alunos a localização, história, cultura, economia, e religião do povo Chinês. Este conteúdo tornou-se significativo haja vista a realização das Olimpíadas. Com alguns momentos de planejamento no laboratório de

⁸⁶

Nome fictício para preservar a identidade da docente



informática surgiu a proposta de iniciarmos aula com os alunos apresentando de forma descontraída e lúdica o conteúdo dado em sala de aula. É preciso dizer, no entanto, que, antes de apresentarmos a aula para os alunos tivemos a iniciativa de realizar alguns encontros com a professora Raquel com o objetivo de montar a aula junto com ela. Na verdade fomos além de uma simples montagem de uma aula em meios digitais: procuramos, na medida do possível, repassar o conhecimento dos programas de computador que seriam utilizados a fim de que ela se apropriasse de tais saberes. A idéia era a de que a professora Raquel fosse parceira, inclusive com noções de aplicação das ferramentas computacionais utilizadas em sua disciplina. Chegou o grande dia, afinal. Percebemos os alunos, ao mesmo tempo, ansiosos e curiosos, haja vista que muitos, senão todos jamais haviam participado de uma aula utilizando o computador. Montado a aula utilizando um software de apresentação de slides com os assuntos relacionados à história de China: localização, cultura, política, etc, e também com um enfoque especial sobre as olimpíadas que lá aconteceram recentemente. A proposta foi permitir que alunos e professora descobrissem as possibilidades do computador através de softwares simples como um editor de slides somados às poderosas ferramentas de busca e pesquisa localizadas na Internet como, por exemplo, a wikipedia – o maior software livre, do gênero, do planeta. Entenda-se por software livre um programa de computador construindo de forma colaborativa que possui seu código fonte aberto para que qualquer pessoa possa estudá-lo, copiá-lo, aperfeiçoá-lo e compartilhar desse aprendizado com outras pessoas e que isso pode ser feito sem que, necessariamente, todos os envolvidos nesse processo entendam de programação de computador. Dessa maneira, realizamos uma primeira aula em conjunto com a professora Raquel e percebemos as ansiedades de alguns, a curiosidade de outros, bem como a alegria de outros alunos e alunas em poder visualizar aquilo de que ouviam falar em sala de aula. Procuramos realizar as atividades em grupo através da orientação de que os alunos que já tivessem alguma prática com o mesmo dessem a vez ao colega que nunca havia tido oportunidade para que, assim, pudesse aproveitar o momento. Segundo Vygotsky (1987) os alunos sentados em duplas facilita a aprendizagem já que favorece a interação e cooperação.

Considerações finais

Embora esta experiência ainda esteja em andamento já podemos apresentar algumas reflexões. Percebemos que não existia uma cultura digital por parte do docente, ao mesmo tempo, não pudemos deixar de perceber o grande desprendimento e interesse desse mesmo docente pelo aprendizado das NT's, de aprender a manipular o computador como elemento gerador de conhecimento. Entretanto como diz Papert (1994) "o professor autor precisa ter mídia pessoal, ou seja, precisa ter meios próprios que conjuguem conhecimentos, métodos, técnicas e tecnologias que lhes permitam ocupar um lugar ativo na rede de conhecimento." Com efeito, notamos interesse por parte da docente em melhorar e renovar suas aulas com o uso de ferramentas computacionais, porém ao que parece sente-se prisioneira das estruturas organizativas e administrativas da escola.

Nesse sentido, nosso trabalho alicerça-se em dois eixos: produção de conteúdo didático junto com o professor e, ao mesmo tempo, desenvolvimento de uma cultura digital docente pela apropriação do conhecimento computacional, por parte desse docente.

Quanto aos alunos, percebemos muito abandono em relação às suas necessidades educacionais. Suas reações de resistência ao abandono, ao que parece, são caracterizadas, sobretudo pelo desinteresse, especialmente por disciplinas que exigem concentração e leitura, como é o caso de Geografia e História. Contudo, a aula no laboratório de informática foi aguardada com expectativa e interesse. Suas atitudes e falas nos permitiram observar que eles achavam importante trabalhar com o computador. O trabalho em grupo, o despreendimento, a



descontração, interesse e motivação foram aspectos observados durante a aula, porém há alunos que navegam em outros sites se dispersando um pouco do objetivo proposto.

Com esse grupo nosso trabalho pauta-se por aliar a novidade representada pelo computador em sala de aula à natural curiosidade do aluno, fazendo do momento da aula um período de saber e sabor, de busca de conhecimento e prazer pelo que se está fazendo. Nossas reflexões ainda são precisam ser melhores depuradas, mas já podemos perceber que, com um pouco de dedicação e criatividade chegaremos a um nível de aprendizado com satisfatória qualidade. Esse objetivo ainda está aberto, porém nosso trabalho continuará em busca dos melhores resultados.

Referências

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (2003). Mapa da exclusão digital. Rio de Janeiro: FGV/IBRE.

PROVENZANO, M^a Esther; WALDHELM, Mônica. Aprender e ensinar a aprender diante dos desafios das TICs. In: SANTOS, Edmáa; ALVES, Lynn (org). **Práticas pedagógicas e tecnologias digitais.** Rio de Janeiro: E-papers, 2006

LEAL, Jacqueline; ALVES, Lynn; HETKOWSKI, Tânia Maria. Educação e Tecnologia: Rompendo os obstáculos epistemológicos. In: SANTOS, Edmáa; ALVES, Lynn (org). **Práticas pedagógicas e tecnologias digitais.** Rio de Janeiro: E-papers, 2006

SANTOS, Edmáa; ALVES, Lynn (org). **Práticas pedagógicas e tecnologias digitais.** Rio de Janeiro: E-papers, 2006.

PAIVA, Fabiana (s/d). Democratização da informação ou inclusão digital? In Coletiva. <http://www.icoletiva.com.br/secao.asp?tipo=artigos&id=51>. Acesso em out 2003.

MORAN, José M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: ____; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida (org). Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: papirus Editora, 2003, p.11-66

Site do IBGE - PNAD 2005 – Acesso à Internet. http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=846&id_pagina=1 Acesso em Out de 2008.

Brito, Gláucia. Educar – revista eletrônica, Curitiba, n. 28, p. 279-282, 2006. Editora UFPR. <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/7619/5438>. Acesso em Out 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Editora EGA.1996.



A EDUCAÇÃO NO SISTEMA REPRESSIVO: UMA REFLEXÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE 1964 A 1985

Wisane Souza dos SANTOS

Marineide Furtado CAMPOS

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Segundo Emílio Garrastazu Médici a repressão desenfreada que se abateu sobre o país atingiu diversas camadas sociais, incluindo-se profissionais ligados à educação e estudantes. Reitores foram demitidos; projetos educacionais populares suspensos e/ou cancelados, professores de todos os níveis e estudantes, principalmente universitários, foram expulsos das instituições; interventores foram nomeados para universidades públicas, entre outras medidas.

O aparato repressivo que implantou o “terror” e o temor político e ideológico no seio da educação brasileira esteve representado na edição do Decreto-Lei 477 de fevereiro de 1969. Este decreto classificava como infração disciplinar a participação em qualquer movimento de resistência ao regime. Somente no último mandato presidencial da Ditadura Militar, João Figueiredo, é que o Congresso Nacional revogou tal dispositivo de lei.

A coerção física na sua aplicação em larga escala atingiu diretamente aos opositores do regime independente de ocupação profissional, incluindo professores e estudantes. Vale destacar que o fortalecimento do Movimento Estudantil após o ano de 1968 fez com que aumentassem a perseguição, prisão, tortura e morte dos seus componentes.

As consequências para educação, de tamanha repressão e falta de espaço, foram previsíveis como o desespero e a apatia. O desespero culminou normalmente no abandono da carreira. A apatia resultou de um crescente desinteresse para com o Ensino, bem como, a falta de incentivos para os jovens que desejasse ingressar na carreira.

É fato que o golpe de 1964 serviu para por no poder grupos que deveriam não só manter os privilégios da classe dominante, mas também aumentá-los. Neste período, então, a educação tornou-se um grande negócio para os grupos privados. Além do “ataque” aos Movimentos de Educação Popular, a estrutura do Governo providenciou um sistemático sucateamento do ensino público em todos os níveis.

Esta iniciativa gerou um aumento na procura por instituições particulares do ensino, para a camada da sociedade que pudesse arcar com as despesas. Mesmo para os que por ventura não pudessem, assim proceder, o Governo criou programas de bolsas e/ou financiamentos.

Sob a égide de que estava investindo na ampliação da educação, o Governo criou um imposto para custear a Educação Pública, chamando Salário-Educação. É evidente que os empresários da educação conseguiram um meio de sair lucrando com esta medida que previa como alternativa para o não recolhimento deste imposto, que estabelecia concessão de bolsas de estudo em instituições privadas.

A realidade, porém é muito dura, tendo em vista que comprovadamente houve uma diminuição dos investimentos da União no setor. Haja vista que, em 1974, o Brasil ocupava o 9º lugar em Produto Nacional Bruto e o 13º em termos de gastos públicos.

Apesar do Milagre Econômico Brasileiro dentro da lógica do “crescer o bolo para depois dividir”, o aumento da clivagem era claro. Contrariando a lógica publicitária da AERP, alguns dos defensores do regime apregoavam que se a renda estava mal distribuída, era porque uns tinham mais acesso à escola do que outros e nisso residia o motivo para tamanha desigualdade.

A bem da verdade, os números de analfabetismo e evasão escolar eram alarmantes. Com pretexto de estar ampliando a alfabetização no país, foram criados o Projeto Minerva (ensino supletivo feito através do rádio) e o Mobral (que deveria levar a alfabetização ao interior do



país). Encontramos aqui também conceitos de Integração Social Nacional, exaustivamente trabalhado em campanhas publicitárias da AERP. De qualquer forma, os resultados colhidos foram péssimos para um país que se dizia buscar o crescimento e o desenvolvimento.

A partir de 1969, o Mobral claramente utilizando-se do seu caráter escolar de alfabetização de adultos, passou também a ser utilizado para atender objetivos ideológicos de controle em favor dos Governos Militares. “(...) Não deve ser descartada a hipótese de que tal movimento tenha sido pensado também como instrumento de obtenção de informações sobre o que se passava nos municípios do interior do país e na periferia das cidades e de controle sobre a população, ou seja, como instrumento de segurança interna”. (Paiva, apud Haddad e Di Pierrô, 2000, p. 114).

Desse momento em diante, o Mobral terá a frente de sua direção o economista Mário Henrique Simonsen, apoiado pelo então Ministro da Educação, Coronel Jarbas Passarinho, que usarão o analfabetismo como “produto” para convencer o empresariado a contribuir financeiramente para a sua manutenção.

Em 1970, o Mobral foi dividido em dois programas: um de alfabetização, guardando suas origens e outro como Programa de Educação Integrada (PEI), como versão condensada da 1^a a 4^a séries primárias, mas tarde, outros programas foram criados pelo Mobral (*Ibidem*).

Nessa fase, várias foram as parceiras para tocar o Mobral, entre elas, de setores oriundos da Cruzada Evangélica de Alfabetização, CNBB, SENAC, SENAI, Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação e Cultura (Projeto Minerva), Centro Brasileiro de TV Educativa, Fundação Padre Anchieta e outros. O presidente Garrastazu Médici, nesse período denominou o analfabetismo de “vergonha nacional”, chegando a prometer sua extinção em dez anos. Evidentemente, tal objetivo não se confirmou e o Mobral seguiu o seu “descaminho” até o ano de 1985 quando foi extinto.

Em toda a sua trajetória, o Mobral serviu muito mais como instrumento ideológico sobre a massa de adultos desescolarizados. Foi conduzido antididaticamente tomando por base uma linguagem universal, indiferente às variações regionais, não permitindo a colaboração de educadores com experiências na educação de adultos. Foi o programa oficial de alfabetização mais longo no país (18 anos), cujo resultado trouxe mais frustração do que soluções para as questões do analfabetismo.

A Emenda Constitucional de 1969, conhecida como Emenda Junta Militar, cunha, pela primeira vez o slogan da educação como “direito de todos e dever do Estado”, entretanto o “Estado” na concepção dos militares abrangeia só os municípios que ficavam obrigados constitucionalmente a aplicar 20% dos seus impostos na educação (*Ibidem*, p. 57).

A Lei 5692/71 aponta que a modalidade adulta de educação visa “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos, que não a tinham seguido ou concluído na idade própria” (*Ibidem*, p. 57). Aqui fica bastante claro o sentido de suplência como “correção” de uma deficiência educativa de responsabilidade do indivíduo, portanto caberia ao Estado colocar-se à disposição para auxiliar “generosamente” nessa promoção escolar.

Os responsáveis por estas iniciativas e pelo modelo excluente de ensino também não se preocuparam com a formação específica dos professores ou com a elaboração de programas que pudessem capacitar doentes para a educação de adultos. Tal situação gerou uma perigosa transposição dos currículos de ensino regular de crianças e adolescentes para o ensino destinado a adultos e portadores de outras necessidades e experiências. Sem dúvida esta é uma das principais causas pelo agravamento do problema da educação de adultos até os nossos dias atuais.

Nas salas de aula era preciso se construir um ideário de Brasil Grande, que “Avança e Vai pra Frente”. Os Governos Militares, no nosso caso o do Garrastazu Médici, procuraram em suas campanhas destacar o papel da educação no crescimento do país. A AERP, como já observamos, tratou de fazer campanhas institucionais de cunho educativo. Mas sabia-se que na sala de aula,



em busca de uma legitimação do regime vigente, seria preciso neutralizar a crítica. Com o apoio da censura prévia estabeleceu-se um projeto daquilo que Gramsci vai chamar de Formação de Consenso. Para tanto o regime lançou mão de uma nova Legislação Educativa, a nova Lei de Diretrizes de Base (5692/71).

A nova LDB promoveu uma reordenação nos cursos de 1º e 2º graus, alterando os tempos dos cursos, fundindo segmentos e etc. Entre as formas de atuação destacamos a criação dos cursos profissionalizantes, que com a argumentação de preparar o jovem para o mercado de trabalho, visava na verdade conter a busca pelo ensino superior, que era então preparado pelos cursos Clássicos e Científico.

Porém, antes mesmo da LDB determinar os rumos do processo educativo durante o regime, uma outra ação foi fundamental para o esforço de legitimação: a publicação do Decreto-Lei 869/69 que cria a obrigatoriedade da disciplina Educação Moral e Cívica em todos os currículos escolares do país.

O ensino de Educação Moral e Cívica tinha como pressuposto básico a defesa e manutenção de princípios de ordem, segurança, integração social, culto à prática, seus símbolos e vultos históricos e um exacerbado patriotismo. Tinha como finalidade uma sólida fusão do pensamento reacionário do catolicismo conservador e da Doutrina de Segurança Nacional (combate permanente ao inimigo interno).

No curso primário o conteúdo estabelecia prioridade na comunidade, coesão e integração social. No 2º segmento (antigo ginásio) e no 2º grau o conteúdo era mais Ideológico, o valor social do trabalho, o sistema de Governo brasileiro, a defesa das instituições, das tradições e da propriedade; e a segurança nacional. Nota-se que o Ensino de História em absoluto perpassa pela análise crítica. A História (ao contrário da propaganda) era plenamente triunfalista, segundo a Escola Positivista, repleta de narrativas de batalhas e conquistas, mitificação de heróis, expectativas de crescimento e desenvolvimento.

Nos Cursos Superiores, modificou-se o nome para Estudo dos Problemas Brasileiros. Nesta disciplina obrigatória em qualquer curso, eram apresentadas de forma ufanista as políticas implementadas pelo regime para resolver os problemas brasileiros como: os sócio-econômicos, políticos, infra-estrutura, relações internacionais, educação, ciência, tecnologia e etc. Além, é claro, do papel das Forças Armadas na Guerra Revolucionária, o desenvolvimento do país e a segurança nacional.

Na verdade, o ensino de Educação Moral e Cívica em muito se aproximava do lema deus, pátria e propriedade do fascismo brasileiro. Desta forma, durante o Governo do General Médici, enquanto Milagre Econômico viveu seus dias de glória, e a repressão travava uma verdadeira Guerra Suja, com os resistentes buscava-se dominar culturalmente a sociedade pela educação. Inviabilizando o acesso, imobilizando a crítica e a discussão nas universidades e interferindo de forma reacionária nos conteúdos de todos os níveis, o regime perpetrou a sua violência simbólica unindo censura, propaganda e política educativa, na apropriação da cultura de toda uma sociedade. Conclui-se então, que a participação da política educativa foi de tal importância para o projeto legitimador do mais violento, desigual e desumano dos Governos Militares.

Referências

ALVES, Ronaldo Sávio Paes. Legitimação, Publicidade e Dominação Ideológica no Governo Médio (1969/1974) – Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal Fluminense – Niterói.2001.

Acesso no dia 04 de agosto de 2008 http://www.caxias.rs.gov.br/novo_site/_uploads/educação/publicação_29.pdf



Acesso no dia 04 de agosto de 2008 <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/egi>

Acesso no dia 04 de agosto de 2008 <http://www.wikipédia.com.br>

**O ENSINO DE HISTÓRIA, E O LIVRO DIDÁTICO NA PRÁTICA DOCENTE: A PESQUISA EXPLORATÓRIA COMO ALTERNATIVA DE ACESSIBILIDADE AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS⁸⁷.**

Yáscara Sibelly de Souza Campos

Bolsista PIBIC/UERN

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Circunscrever sobre os campos de conhecimento do ensino de história, livro didático e o seu uso pressupõe uma abordagem delineada por uma ampla complexidade, tendo em vista a multireferencialidade envolvida que faz da pesquisa um aparato de possibilidades para investigações interligadas não apenas ao âmbito teórico científico da academia, levando o pesquisador a dialogar e ter como objetos instrumentos norteadores da prática educacional.

Apoiadas nestas acepções a reflexão esboçada percorre o território das produções científicas, onde através da apresentação dos trabalhos desses eixos mostrar seu rigor metodológico e suas contribuições quanto objeto a ser problematizado. Neste espectro, os trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores ao longo dos anos demonstram a relevância existente em compreender como essas temáticas se configuram num meio que sendo intermitente pelas construções e desconstruções operadas sofrem influencias de matrizes que sistematizam os procedimentos e saberes empregados para a consolidação das produções.

Assim, mediante uma “garimpagem” em sites de pesquisa e sob o propósito de fazer um levantamento das investigações dos pesquisadores do cenário nacional acerca dos temas em foco na perspectiva da prática docente, buscar-se-á averiguar quais as características e peculiaridades preponderantes em cada categoria do conjunto dessas produções, da mesma maneira que identificar as “bibliotecas virtuais” com maior disponibilidade de acesso aos trabalhos científicos.

O Ensino de história, o livro didático e o seu uso: um panorama dessas áreas nas pesquisas científicas.

Refletir sobre o ensino de história enquanto um objeto passível de estudo na esfera científica representa colocá-lo como um campo abrangente que estabelecendo relações com múltiplas áreas distintas constrói uma teia de relações diferenciando suas temáticas e procedimentos aplicados à prática da pesquisa.

Apresentar um panorama sobre o desenvolvimento dos trabalhos no enfoque do ensino de história no Brasil requer logo inicialmente dizer que sua cadeia foi sustentada por abordagens que assim como em outros países seguia uma linha das correntes historiográficas de natureza francesa, alemã, e inglesa.

Seguindo esse pressuposto, pode-se explicitar que os primeiros indícios de sistematização das temáticas se deram a partir de 1930. Nas décadas de 60 e 70 configura-se um debate em cima de relatos de experiências de docentes, onde aqui se notava uma ascensão do enfoque para a produção do conhecimento interligada aos saberes docentes e a prática destes, incidindo, portanto, apenas uma análise prescritiva dos objetos de estudo.

⁸⁷ O artigo é resultado da atividade de iniciação científica do projeto Uso de Livro didático de história: novas temáticas e diferentes estratégias metodológicas.



Entretanto, vem ser nos anos 80 que a consolidação vai ser operada de modo ininterrupto, demonstrando toda austeridade epistemológica exigida pelos padrões científicos. Também, vai ser neste mesmo período que se terá o LD e o currículo como objetos de pesquisa, numa óptica “sócio-política ideológica” (ZAMBONI IN: NETO, 2005) do contexto educacional, inserindo-se uma problematização teórica nos estudos, tendo como suporte os referenciais da História Nova Francesa, como Jacques Lee Goff que explicitam em suas obras as inovações presumidas pelas idéias difundidas pela corrente. Segundo Fonseca:

A Relação com a nova história Francesa manifesta-se na definição dos objetos como construções históricas, criando possibilidades de investigação de temas sobre as diversas dimensões do social, temas considerados marginais podem ser investigados, buscando-se através deles analisar os mecanismos de funcionamento da sociedade (FONSECA, 1995, p.93).

Na verdade, o momento em foco transitava pela chamada crise educacional iniciada no final dos anos 70, promovendo todo um erigir de inovações como a discussão das novas linguagens utilizadas como instrumentos na prática pedagógica e consequentemente atingindo respaldo no palco acadêmico. Entre as pesquisas destaca-se a do Professor Marcos Silva “Repensando a História” e de Professores da UNICAMP. No término dos anos 80 o referencial teórico será voltado para expoentes com E. Thompson, Foucault e Guatarri.

Estabelecer uma análise do ensino de história na atualidade transcendendo a concepção de que em seu estudo não há sistematização, visa discutir os elementos que constituem as narrativas, apropriações e métodos na dinâmica da educação, de modo a romper com a idéia de que o ato de ensinar se dá através do “fazer fazendo”, vendo, portanto como um movimento do agir pensando e do pensar agindo (SOUZA APUD CUNHA, 2005). Expressa desse modo, a preocupação em ver nos sujeitos, assim como nos seus saberes e práticas um ponto a ser incitado para a ruptura de paradigmas ainda existentes na investigação do ângulo das estruturas educacionais.

O livro didático ao longo de sua construção enquanto um objeto de pesquisa adquiriu um sentido de produto cultural, colocando-se em evidencia no contexto como elemento complexo onde estão envolvidos sujeitos, interesses, uma circulação de consumo e inclusive relações de cunho comercial.

Em razão de sua presença marcante no direcionamento da prática docente, o livro didático ganha força e vem representar no terreno das investigações uma possibilidade de compreender as influências e contribuições ao ofício do professor, afinal, este é encarado não apenas como suporte, porém é subentendido muitas vezes como a mola mestra do êxito do ensino, sem falar que nele estão imbuídas matrizes e discursos nas quais o professor pode fazer uso apropriando-se de narrativas ou reinventando-as.

Uma questão pertinente a ser esboçada sobre as pesquisas brasileiras refere-se ao fato de que o livro didático de história entre as demais disciplinas é um dos que apresenta maior enfoque nas investigações. Sendo as análises voltadas inicialmente para uma perspectiva ideológica delimitadas ao conteúdo escolar nele contido. (BITTENCOURT, 2004)

Vale salientar, entretanto que ao passar dos anos, a necessidade de inserir novas categorias para a reflexão abriu o leque de aspectos a serem delineados dentro da abrangente dimensão que abarcava o LD. Assim, “defasagens ou clivagens entre a produção acadêmica e a escolar ou ausências ou esteriótipos de grupos ou minoritários da sociedade brasileira” (FONSECA, 2003) vieram a açoitar-se nos debates alavancados pelos pesquisadores.

Outras considerações que merecem destaque circundam o âmbito centralizado pesquisas relativas ao Livro didático de história e seu uso. Nos trabalhos de Carlos Visentini e Marcos Antônio de Oliveira que vêem uma consistente reprodução historiográfica preocupada somente com a produção de memórias presas a um sistema interpretativo dos acontecimentos,



favorecendo o desenvolvimento de uma visão linear e explicativa do processo histórico. Acrescentado a esse viés identificam-se também nas produções científicas os discursos que permeiam no texto didático, a condução das novas linguagens, vistas não somente como estímulos, do mesmo que as narrativas históricas configuradas no material onde ultrapassando as páginas transfiguram-se em verdadeiros diálogos nas intermediações da sala de aula.

Levantamento significativo deu-se a pesquisa de Gomes Batista categorizando em subtemas os estudos sobre o Livro didático presentes nas teses e dissertações. Sua investigação revela que os interesses dos pesquisadores recaem respectivamente para a análise dos conteúdos e metodologias de ensino (57%); o conteúdo ideológico do LD (10,48%); a produção do livro escolar (7,42%); uso do LD (5,68%); impactos dos livros no processo de ensino aprendizado (4,37%); avaliação e seleção de livros didáticos (3,06%); e por fim a distribuição e circulação do livro escolar atingindo 1,75% das temáticas pesquisadas (BATISTA e ROJO, 2005).

Neste último ponto citado nas pesquisas quanto a circularidade do livro o importante a ser evidenciado é a importância que essa relação toma na prática pedagógica, tendo-se aí um perceptível jogo de interesses sejam eles, políticos, comerciais e ideológicos; resumindo a situação numa “complicada inter-relação entre as políticas de adoção de livros didáticos do Estado e o mercado editorial que publica esses livros” (APPLE, 2006, 63).).

Dessa forma, ver-se claramente, que a natureza embaraçada do Livro didático não está imbricada apenas nas ideologias e interesses deixados pela sua produção. Entretanto, o processo de investigação da complexidade transcende o nível organizacional da obra chegando ao nível de receptividade e também da maneira como o usuário absorve o conteúdo e o utiliza. No caso dos livros de história, a preocupação torna-se ainda mais pertinente pelas narrativas histórica estruturantes do texto. Assim, equipe editorial o planeja sob um determinado parâmetro, depois os divulgadores respaldados de estratégias para vendagem do produto elaboram um discurso sobre o material didático, onde só posteriormente após análises tem seu destino final - o professor (consumidor).

As considerações de Certeau evidenciam, portanto que o livro didático enquanto um artefato cultural dissemina uma construção de táticas discursivas, que por sua vez, são também inventivas, pois são condicionadas constantemente pelos consumidores assim como reinventadas. É nesse sentido que pode-se dizer que os professores atuam enquanto integrantes do circuito cultural criador da produção didática e que os livros:

Como os utensílios, os provérbios ou outros discursos, são marcados por usos; apresentam à análises as marcas de atos ou processos de enunciação; significam as operações de que foram objeto, operações relativas a situações e encaráveis como modalizações conjunturais do enunciado ou da prática; de modo mais lato, indicam portanto uma historicidade social na qual os sistemas de representações ou os procedimentos de fabricação não aparecem mais só como quadros normativos mas como instrumentos manipuláveis por usuários (CERTEAU, 2004, p. 82)

Partindo do pressuposto de que a relação entre a prática pedagógica e o uso do livro didático pelo docente se constitui com eminência não poder-se-ia deixar de explicitar as contribuições de Chevallard com o conceito da “transposição didática”. O fundamento deste autor consiste em dizer que a transposição didática representaria o fenômeno da transformação dos discursos advindo das ciências especializadas em discursos pedagógicos a partir de uma série de regras e princípios que deslocam textos do seu *locus de “origem”* para inseri-los em contextos escolares.

Na verdade, o destaque dessa teoria está no fato de defender que as mutações no saber fazem do objeto deste conhecimento passível de ser ensinado. Essas transformações, são oriundas desde o campo acadêmico, até o a hora em que é transposto à objeto de ensino. Desse modo, a



transposição didática é focalizada como o referencial teórico para compreender “os processos que engendram os saberes escolares” (CUNHA, 2005). O que evidencia que até atingirem as finalidades da atividade de ensino ele passa por uma dinâmica de transformações que lhe é própria, por isso mesmo:

Se de um lado o termo transposição não traduz bem a idéia de transformação que ele pretende nomear de outro tem o mérito de pressupor, logo de saída, o reconhecimento de um distanciamento obrigatório entre os diferentes saberes. O que não se deve de forma alguma ser minimizado. (ANHORN, APUD CUNHA 2005)

Discorrendo por essa teoria Chevallardiana e ainda fazendo uso das inferências sobre o livro didático, buscar-se compreender na prática pedagógica, visto ser uma atividade complexa, por permear no meio escolar agentes norteadores que a caracteriza como teórica-prática, partindo desde o currículo, os fatores internos (institucionais) e externos até as concepções de mundo e de ensino dos docentes, o que acaba não permitindo a esta ser uma atividade fechada, e/ ou inflexível aos contextos Social/didático/metodológico/curricular. (AMORIM, R. APUD CUNHA, 2005).

Portanto, tais resultados demonstram o novo direcionamento tomado pelas produções acadêmicas, incitando não mais o caráter ideológico do livro didático, porém todo o processo que engloba sua circularidade, métodos de desenvolvimento da aprendizagem e da apropriação dos professores das narrativas para torná-las saberes ensinados.

A Pesquisa Exploratória nas redes de acesso virtual: Estratégias, e resultados das produções científicas da atualidade no ensino de história, Livro didático

LD de história e o seu uso na prática docente.

Mediante a necessidade de saber o que os pesquisadores brasileiros têm produzido em relação às áreas acima explicitadas como objetos e cerne para o desenvolvimento desta reflexão, a proposta inicial seria a constituição do levantamento das produções, para assim ter-se um panorama das inovações operadas nestes campos que apoioando-se nas abordagens de Zamboni “entre cruzam diferentes saberes e diferentes áreas do conhecimento”, ratificando-se como objetos de muita complexidade.

Para tanto, a estratégia escolhida para o desenvolvimento dos procedimentos do trabalho foi por meio de sites de pesquisa como o GOOGLE, SCIELO, IBICTI, e CNPq. Também foi efetuada uma “garimpagem” nos bancos de teses e dissertações de universidades nacionais remetendo-se aqui a USP, UNESP, UNICAMP, UFRN, UFPE, UFMG e UFC.

Após a localização das fontes para a pesquisa foram definidas as categorias a serem investigadas, delimitando-as em quatro: Ensino de História, Livro didático, Livro didático de história e Uso do livro. Estando os objetos demarcados, a coleta efetuada seria distribuída em arquivos distintos criados para a organização das produções de acordo com a categoria, temática e tipo de pesquisa (artigo, dissertação ou tese).

Tendo os eixos definidos, as produções subdivididas a etapa que anteriormente centrava-se no âmbito de coleta e organização das pesquisas é transposta para a aplicação dos dados em resultados.

A aquisição da coleta demonstrou que a pesquisa em onze sites resultou na construção de um banco de dados composto por cento e cinco (105) produções na visão geral. Observando-se a ocorrência de cinqüenta e seis (56) trabalhos em relação ao Ensino de História, das quais trinta e sete (37) eram artigos, dez (10) referiam-se a dissertações de mestrado e seis (6) teses de doutorado; na categoria Livro Didático verificou-se a presença de dezessete (17) artigos, dez



(10) dissertações e uma (1) tese, somando-se vinte e oito (28) produções; quanto ao Livro Didático de História foram encontrados dezesseis (16) trabalhos relacionados, dos quais onze (11) eram artigos, quatro (4) dissertações e uma (1) tese; e por fim, a categoria Uso do Livro Didático apresentou uma totalidade de quatro trabalhos, sendo três (3) artigos e uma (1) dissertação de mestrado.

Entre os sites utilizados para a realização da pesquisa verificou-se que a maior viabilização oferecida se deu no GOOGLE e GOOGLE ACADÊMICO, possibilitando aberturas para ir de encontro aos trabalhos em outros endereços eletrônicos. Enquanto o banco de teses e dissertações mais acessível e com maior número de trabalhos disponíveis nas áreas da pesquisa deu-se o da UNICAMP.

Com relação aos pesquisadores pode-se dizer que a produção científica de Luís Fernando Cerri é a que possui maior disponibilidade nos sites, mas também merecendo destaque os trabalhos de Maria Auxiliadora Schimidt, Sônia Regina Miranda, Margarida Maria Dias e Itamar Freitas.

No acervo encontrado percebe-se que a produção de artigos e dissertações de mestrado aparece com maior evidência, tendo sessenta e oito (68) trabalhos da primeira categoria, e vinte e cinco (25) pesquisas de dissertações.

No que diz respeito, ao campo que apresentou o maior número de produções o ensino de história notoriamente exerceu uma disponibilidade mais elevada de investigações, estando estas em grande parte relacionadas as construções dos conhecimentos e saberes históricos dos docentes e discentes. As produções do uso do livro didático, por sua vez, mostram uma relação intrínseca com as pesquisas sobre o livro didático; enquanto as reflexões do livro de história como objeto demonstra a preocupação em explorar suas potencialidades, já que é possível de estudos sob diversos ângulos.

Finalmente, como síntese conclusiva do trabalho a análise tida como preponderante remete-se ao fato de que os campos pesquisados vêm alcançando cada vez mais uma relevância em seus estudos em função da abrangente discussão que carregam, circulando pelas esferas teóricas e práticas da construção do docente promovendo a reflexão, e consequentemente a compreensão das estruturas e matrizes que envolvem o sistema educacional. Por isso mesmo, representadas pelos níveis de investigação colocando-as como áreas não apenas sistematizadas, mas sobretudo consolidadas no meio das produções científicas.

Referências

AMORIM, Roseane Maria de. **As Implicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais Para a Prática Pedagógica dos Professores de História do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes.** IN: CUNHA, André

Victor Cavalcanti Seal da. A (Re) Invenção do Saber histórico Escolar: Apropriações das narrativas históricas escolares pela prática pedagógica dos professores de história. Recife, 2005.

ANHORN, Carmem Teresa Gabriel. Usos e Abusos do Conceito de Transposição Didática : Considerações a Partir do Campo Disciplinar da História. IN CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. A (Re) Invenção do Saber histórico Escolar: Apropriações das narrativas históricas escolares pela prática pedagógica dos professores de história. Recife, 2005.

APPLE, Michael. A Política do Conhecimento Oficial: Faz Sentido a Idéia de um Currículo Nacional? In Moreira, Antônio Flávio e Silva, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade.** 9^a edição. São Paulo: Cortez, 2006.



BATISTA, Antônio Augusto Gomes e ROJO, Roxane. Livros escolares no Brasil: a produção científica. IN: VAL, Maria da Graça Costa e MARCUSHI (orgs.). Livros Didáticos de Língua portuguesa: Letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale: autêntica, 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria. Ensino de História: Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

CERTEAU, Michel de. A Invenção do Cotidiano. 10^a edição. Petrópolis: Vozes, 2004.

FONSECA, Selma Guimarães. Caminhos da história ensinada. 3. ed. Campinas: Papirus 1995.

_____. Didática e Prática de Ensino de História Campinas: Papirus, 2003.

SOUZA, João Francisco de. Atualidade de Paulo Freire: Contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural. APUD: CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. A (Re) Invenção do Saber histórico Escolar: Apropriações das narrativas históricas escolares pela prática pedagógica dos professores de história. Recife, 2005.

ZAMBONI, Ernesta. Encontros Nacionais de Pesquisadores de História – Perspectivas. IN: NETO, José Miguel Arias (org.). Dez Anos de Pesquisa em Ensino de História. Londrina: Aritoart, 2005.

**FELIZ ANO VELHO: MARCELO RUBENS PAIVA DA RECEPÇÃO DA OBRA À CRÍTICA SOCIOLOGICA**

Yuri Hícaro Diógenes Moura ALVARENGA

Maria Aparecida da Costa Gonçalves FERREIRA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Por um princípio sociológico da literatura

Tentar estabelecer a relação literatura e sociedade significa antes de tudo, entender o texto literário como representação de uma realidade que se encontra dentro e fora da obra literária, tendo em vista que essa mesma obra não deve ser vista separada de seu contexto em que foi produzida.

A partir dessa noção preferimos enveredar por uma análise a cerca de *Feliz Ano Velho*, obra prima do escritor Marcelo Rubens Paiva, de modo a seguir prioritariamente a visão sociológica teorizada por Antônio Cândido; tendo em vista as diversas definições divergentes a que está à mercê a crítica sociológica, o que cria consequentemente, uma atmosfera de inviabilidade teórica. Dentro dessa concepção muitos foram os teóricos que estudaram a literatura por um viés sociológico. Para que a literatura tenha um significado de cunho social não podemos esquecer que existe um jogo de relações no que concerne à posição do artista, a configuração da obra e o público a que ela se destina (cf. CÂNDIDO, 2000). Nesse sentido chamemos atenção para o fragmento:

Para tentar uma definição (e definições e generalizações são sempre discutidas), crítica sociológica é aquela que procura ver o fenômeno da literatura como parte de um contexto maior: uma sociedade, uma cultura. Sob o nome genérico de crítica sociológica encontram-se diversos autores e tendências. A classificação desses autores é, por vezes, polêmica: existem autores que colocam Bakhtin sob o título de “pós-formalismo”, ou que colocam Lukács na crítica marxista; há quem ache que a crítica marxista é um tipo de crítica sociológica e há quem separe totalmente as duas. O conceito de crítica sociológica que utilizamos é muito influenciado por Antonio Cândido, um dos autores estudados neste capítulo. Isso quer dizer que, ao contrário de outros autores (notadamente alguns autores marxistas), não acreditamos que um texto literário seja melhor porque reflete bem a sociedade; mas, sim, que um texto literário é bom porque é bem escrito, porque trabalha a linguagem de forma criativa, porque utiliza “os espaços em branco” (interstícios) para enriquecer as possibilidades de leitura etc. Nem toda corrente que se intitula “crítica sociológica” ou “sociocrítica” partilha esse ponto de vista. Portanto, é preciso atenção às definições que cada autor. (SILVA, 2003, 124)

Para Silva, a relevância maior da obra literária está na repercussão que a mesma pode proporcionar para a sociedade, a que o leitor vive contrariando a idéia de que o seu valor parte do momento em que a obra foi escrita, como resultado da existência do autor em um ambiente, cultura ou comunidade. Na verdade, a obra literária está vinculada a um contexto sócio-histórico e dentro dela estão imbricadas características culturais e naturais desse ambiente. De fato, a literatura deve ser compreendida como simbolização de uma cultura mediado pelo diálogo entre as obras literárias. Daí o caráter social da literatura, tendo em vista as condições do artista em estabelecer a relação que mantém com uma determinada sociedade que se encontra inserido. Assim:



[...] a literatura não é um fenômeno independente, nem a obra literária é criada apenas a partir da vontade e da “inspiração” do artista. Ela é criada dentro de um contexto; numa determinada língua, dentro de um determinado país e numa determinada época, onde se pensa de uma certa maneira; portanto, ela carrega em si as marcas desse contexto. Estudando essas marcas dentro da literatura, podemos perceber como a sociedade na qual o texto foi produzido se estrutura, quais eram os seus valores etc. (SILVA, 2003, 123).

De posse dessa compreensão, tentaremos buscar essas características na obra *Feliz Ano Velho* de Marcelo Rubens Paiva. Antes, com o mais absoluto interesse de clarear a idéia sociológica da literatura, utilizarei como exemplo a narrativa *Recordações da Casa dos Mortos*, de Dostoievski. A marca sociológica desta obra reside na concepção de que este livro foi escrito baseado na experiência que ele passou condenado ao exílio na Sibéria. Para Silva, o fato de o autor haver redigido a cerca da experiência que viveu apenas aproxima a obra de uma crítica bibliográfica, sendo mais relevante, em verdade, a repercussão dela, entorpecida por outra cultura e por outros valores, na vida do leitor que entre outros valores, amplia deveras os seus horizontes.

Com isso transitamos pela crítica ideológica, no sentido de tirarmos proveito dela para a compreensão da literatura, sem perder de vista o texto literário, aqui de modo especial a obra que nos dispomos em estudar. Não pretendemos com isso, encontrar respostas prontas e definidas acerca do papel da literatura na vida social, mas apenas identificar a relação desta com os mais diversos aspectos sociais que vivenciamos na relação com o outro em sociedade, como muito bem podemos compreender nas entrelinhas da obra *Feliz Ano Velho*.

Uma rápida visita à obra *Feliz ano velho*

Escrito em 1982, *Feliz Ano Velho* parece narrar até então a vida do próprio autor, caracterizando-se por uma obra de cunho autobiográfico. Em suas entrelinhas podemos observar a verossimilhança com a vida de Marcelo Rubens Paiva, escritor pós-moderno da literatura nacional. Assim, podemos compreender que a narrativa parece ficar num meio termo, ou seja, mesmo sendo um texto ficcional, não deixamos de encontrar marcas da realidade da vida do autor na construção desse texto. A obra se desenrola em primeira pessoa e o ambiente é urbano, conduzidos por uma linguagem extremamente transparente.

Nesse sentido, Marcelo Rubens Paiva era um jovem virtuoso, jogava futebol, cursava engenharia agronômica, tinha um grupo de música onde ele tocava guitarra, enfim, era dono de uma vida prazerosa, cultivada com alegria. Em um dia de sol, ao lado de seus principais amigos da faculdade sofre um acidente que muda definitivamente a sua vida de sobremaneira. Passa vários meses de cama no hospital, vivendo entre a angustia de ficar naquele estado precário cheio de dúvidas quanto ao seu futuro, sem saber se voltaria a andar, e a nostalgia do seu passado; este por sua vez, transladou entre boas e más lembranças: suas paixões e amizades inesquecíveis, além de tristes lembranças, como a de ter perdido o seu pai, o engenheiro Rubens Paiva, durante a ditadura militar. Trata-se de um relato tenso e emocionante. Depois, a narrativa passa a descrever a sua adaptação à cadeira de rodas, concluindo sem solução aparente, apenas incertezas.

***Feliz ano velho* na visão sociológica**

A partir da concepção de que existe entre literatura e sociedade uma íntima relação, é que tentamos encontrar nas entrelinhas dessa narrativa, características peculiares ao tema que buscamos trabalhar nesse artigo. Dessa forma, adotamos a perspectiva sociológica de autores



como Antônio Cândido (2000), que ressalta a necessidade de existir um receptor, ou leitor, e que este mantém relação com os fatos que o cercam, de modo a encontrá-los dentro do texto literário. Essas são algumas das marcas sociológicas que podemos encontrar entrelaçadas na obra *Feliz Ano Velho* de Marcelo Rubens Paiva.

Consequentemente, um dos fatos que nos chamam mais atenção na construção da obra, é que esta se trata de um percurso autobiográfico pela vida do escritor contemporâneo Marcelo Rubens Paiva. Nela, através de uma linguagem voltada para a primeira pessoa, ele narra a sua vida depois de um acidente que o deixou paraplégico, colocando-se num conflito existencial ao deparar-se com o vazio advindo da falta de perspectiva de vida, como se fosse um cego no escuro a deriva de um caminho desconhecido, do qual ele tem medo. Ainda em relação à linguagem podemos observar que se torna acessível no sentido de que viabiliza a leitura a um público menos familiarizado com o texto literário, evidenciando o seu caráter social. Percebam, como ele se refere ao momento que mudou sua vida:

Subi numa pedra e gritei: Aí Gregor, vou descobrir o tesouro que você escondeu aqui em baixo, seu milionário disfarçado. / Pulei com a pose do Tio Patinhas, bati a cabeça no chão e foi aí que ouvi a melodia: Biiiiiiiiiiin- / Estava debaixo d'água, não mexia bem os braços nem as pernas, apenas via a água barrenta e ouvia: Biiiiiiiiin. Acabara toda a loucura, baixou o santo e me deu um estado total de lucidez: “Estou morrendo afogado”. Mantive a calma, preendi a respiração sabendo que ia precisar dela para boiar e agüentar até que alguém percebesse e me tirasse dali. “Calma, cara, tente pensar em alguma coisa”. Lembrei que sempre tivera curiosidade em saber como eram os cinco segundos antes da morte, aqueles em que o bandido com vinte balas no corpo suspira... / - Sim, Xerife, o dinheiro do banco está enterrado na montanha azul. / Por que o cara não manda todo mundo tomar no cú e morre em paz? (PAIVA 1980, 09)

Aqui, já é possível encontrar a relação sociológica que subjaz a obra, levando em conta as concepções adotadas por Cândido (2000, 12) que, acerca de literatura tem a nos dizer: “como fenômeno de civilização, depende para se constituir e caracterizar do entrelaçamento de vários fatores sociais”.

Imbuídos desse entendimento, é possível destacar a tensão existente no momento em que o autor narra o instante da perda do seu pai durante a ditadura, um dos momentos cruciais de sua vida enquanto ser humano. Nesse sentido, ele parece transparecer com suas considerações, o seu desespero em forma de desabafo, transmitindo para o leitor, que por sua vez será acometido por uma catarse inenarrável, principalmente por ser consciente de que a obra literária que está lendo é um relato que trata da vida real de seu próprio narrador, ou seja, um texto não-ficcional marcado pela mistura realidade/ficção. Pode-se perceber isso no trecho em que ele descreve sua angústia em relação a perda do pai:

Vou usar um velho chavão, mas é verdade que não é matando um corpo que se elimina um homem. Rubem Paiva está vivo em muitas pessoas. Um homem querido, respeitado. Um homem que não temeu nada. O contrário de quem o matou. Imagine as noites da pessoa que um dia colocou um senhor de quarenta anos e pai de cinco crianças num pau-de-arara, dando uma descarga elétrica naquele corpo... / Chegará o dia de quem desapareceu com Rubens Paiva, assim como chegará o dia dos que desapareceram com vinte mil na Argentina, por que esses desaparecimentos tem o mesmo significado. O sadismo de alguns imbecis que apenas por vestirem fardas e usarem armas se acham no direito divino de tirar a vida de uma pessoa, pelo ideal egoísta de se manter no poder. (p. 65)



Pela leitura do trecho acima, é possível evidenciar que o narrador usa a palavra para expressar o grande amor e consideração que tempo r seu pai, figura muito importante em sua vida. Nesse sentido, ele compara a perda de seu pai, à perda de vinte mil argentinos, como se quisesse mostrar que a sua dor era similar a dos filhos daquelas pessoas. Então, o leitor instruído da visão sociológica advinda dos estudos de Cândido, verá que aquele sofrimento descrito pelo autor / personagem é o mesmo sentimento que milhares de brasileiros sentiram ao perder seus parentes na ditadura militar. Em verdade, o leitor terá a impressão que durante aquele período da história nacional, reinava um pavor absoluto na sociedade, a falta de liberdade, a idéia de que o país andava algemado; ao contrário da idéia de que tudo aquilo que o autor passou em sua vida, inclusive a perda insubstituível de seu pai, apenas contribuiu para que Marcelo Rubens Paiva escrevesse bem, uma vez que mesmo bons escritores escrevem livros ruins ou vice-versa.

Com efeito, um dos detalhes que não poderíamos deixar passar em branco, é a noite de reveillon, ou seja, trata-se de uma data extremamente significativa, pois todos se encontram, relembram e sonham em começar tudo de novo. Para Marcelo, os sonhos, as realizações correm o risco de não chegar a acontecer com ele, uma vez que se encontra debilitado numa cama. Tudo isso surge porque tem certeza de que nunca vai voltar a andar. Essa seria a sua maior angústia e tristeza, desesperança de voltar a ser o homem que sempre foi ou ainda sonhava ser. O fato de ser paraplégico funciona como uma espécie de quebra de seus sonhos, de seus objetivos de vida; desconhecendo a vida de um deficiente muito provavelmente desconhecia qualquer caminho que poderia trilhar. É possível perceber a incerteza que ele tem acerca de seu futuro no trecho que segue:

Não tinha o mínimo sentido. As lágrimas rolarem, chorei sozinho, ninguém poderia imaginar o que eu estava pensando. Nada fazia sentido. Todos sofriam comigo, me davam força, me ajudavam, mas era eu que estava ali deitado, era eu que estava desejando minha própria morte. Mas nem disto eu era capaz, não havia meio de largar aquela situação. Tinha que sofrer, tinha que estar só, tão só, que até meu corpo me abandonara. Comigo só estavam um par de olhos, nariz, ouvido e boca. / Feliz Ano Velho, adeus ano novo/ Foi o que prometi a mim mesmo. ‘Se eu não voltara andar, darei um jeito qualquer pra me matar.’ Era bom pensar assim. Eu não tinha medo de morrer. Era muito mais fácil a morte do que a agonia daquela situação (p. 46)

Claro está que nesse processo de desilusão, o narrador se configura como um ser que não se conforma com a sua verdadeira situação, pois ninguém poderia imaginar o seu sofrimento e a sua angústia diante da possibilidade de não andar mais. Por mais que recebesse ajuda de todos que gostavam dele, isso não adiantava nada, o estado em que se encontrava era definitivo e ele precisava se conformar com a trágica situação. É importante ressaltar aqui a forma como o narrador se refere a esses fatos, apresentando argumentos que realmente possam convencer o leitor de que seu sofrimento é real, verdadeiro. O narrador parece transformar os seus argumentos em forma trágica de narrar, numa tentativa realmente de chocar o público leitor. Pode-se entender que essa seria uma forma de se aproximar do leitor, mesmo que de forma trágica, dramática e triste, pois não podemos esquecer que no texto ficção e realidade estão a todo tempo comungando.

Nessa perspectiva, natural se faz, na literatura, a coexistência fundamental de uma diversidade interpretativa, possibilitando aos leitores de uma mesma obra obterem visões diferentes, ou criarem laços afetivos distintos no processo de relação com o texto literário. Isso nos leva a relacionar alguns detalhes dessa obras ao processo de Estética da Recepção, ou seja, quando percebemos que o texto literário é muito mais do que uma simples realidade, ou seja, é ela própria dona de sua própria realidade, sempre mantendo coincidências com uma outra



realidade, a que permanece distante, a que está do lado de fora do texto literário. Nesse sentido, é importante evidenciarmos que:

Pensando na experiência da leitura, a obra literária seria aquilo que é dado à consciência do leitor. No sentido dessas considerações [...] o texto literário não seria uma realidade independente de uma consciência que o percebesse. Ele só seria um texto literário mediante uma consciência que o experienciasse, e tal experiência só seria propiciada mediante a atuação de um leitor. Um fenômeno, qualquer que seja, é afetado pela percepção que dele tem aquele que o aprende por meio da consciência e, claro, da própria subjetividade. Nesse sentido, ler é, também, criar o texto. Por isso, pode-se afirmar que as raízes da Estética da Recepção situam-se em princípios da fenomenologia e que as vertentes da Estética da Recepção são uma espécie de fenomenologia direcionada para o leitor. (Zappone, 2001, 189)

Por tudo isso, é possível compreendermos que a grande importância sociológica dessa narrativa está no fato do texto se referir as coisas da vida real do escritor, numa perspectiva de cunho autobiográfico. Quando pensamos por esse lado, caímos na tentação de ver a literatura como representante de uma realidade, pois o autor encontra o refúgio naquilo que mais lhe satisfaz, diante da situação trágica de sua vida. Através da palavra, o autor passa nas entrelinhas de uma obra bem construída, todo o sofrimento e atitudes de um homem sem esperança e sem objetivo, depois de um acidente que o deixa paraplégico. Assim, atenta para o fato de que aquilo pode acontecer com qualquer ser humano e ninguém está imune ao destino, muito embora não se conforme com o seu.

Ainda assim, o grande caráter social deste texto literário reside no fato de que não é apenas a perda do pai que desperta ele para a vida, mas o destino que lhe reserva o pior castigo que um homem cheio de sonhos como ele pode ter; nunca mais andar. Pois, trata-se de um jovem que tinha toda a vida pela frente e todos os sonhos para realizar, no entanto, encontra-se em um leito hospitalar com limitações que terá para o resto de seus dias. Retomando o sentido sociológico, não advém de o autor ser um deficiente físico, pois não foi a deficiência que proporcionou a sua estrutura literária, mas o valor está na publicação de uma obra de arte escrita que evidencie os sentimentos e os questionamentos de um deficiente, que consequentemente está retratando milhares de outros deficientes em todo o planeta. Desse modo, de acordo com a visão da estética recepção, podemos sobrepor que:

O papel da crítica sociológica é, justamente, fazer com que cada leitor comece a observar o mundo que nos cerca e perceba, aos poucos, que os nossos hábitos, crenças e valores não surgiram “naturalmente”, nem são eternos. A partir daí, começamos a entender que muito daquilo que nós julgamos “verdade absoluta” não é bem assim; que a sociedade que nos cerca já foi diferente do que é hoje, e que pode e deve mudar ainda mais; que muitas das coisas que julgamos impróprias não são erradas, mas apenas condenadas pelo estado atual dos valores sociais. Ao percebermos o quanto a nossa própria consciência do mundo é manipulada por idéias que não são “verdades”, mas apenas convenções arbitrárias, nós nos tornamos mais fortes e aptos a agir positivamente no mundo em que vivemos. (Barberis, 1996, 188/189).

Enfim, o leitor encontra na relação com a obra literária marcas de sua características pessoais, culturais e sociais construídas na relação com o outro em sociedade. Na verdade, trata-se de enxergar o texto literário como portador de dois mundos que conversam entre si, e que não devem ser vistos pelo leitor de forma separada, só assim poderemos compreender o verdadeiro sentido e real função da literatura nas nossas vidas.



Referências bibliográficas

- BARBERIS, P. **La Sociocritique** __In: BERGUEZ, D. (Org.) **Traduction aux methods critiques pour L'andyne literary**. Paris: Drunon, 1996, p. 121 – 153 __IN: ZOLIN, L. O. & BONNICCI, T. Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: EDUEM, 2003.
- DOSTOIÉVSKI, F. **Recordações da Casa dos Mortos**. Trad. José Geraldo Vieira. São Paulo: Martin Claret, 2006.
- PAIVA, M. R. **Feliz Ano Velho**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SILVA, M. C. **Crítica Sociológica** __In: IN: ZOLIN, L. O. & BONNICCI, T. **Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá: EDUEM, 2003.
- ZAPPONE, M. H. Y. **Estética da recepção** __In: IN: ZOLIN, L. O. & BONNICCI, T. **Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá: EDUEM, 2003.



RELÍQUIAS DE MULHERES CAMPONÉSAS, TRAJETÓRIA EM CARTAS: UM LUGAR DE PESQUISA E INCLUSÃO

Ana Lúcia Aguiar Lopes LEANDRO
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

OS 10 ANOS DE PRONERA NO BRASIL E NO CEARÁ: UM BALANÇO DE SUAS CONTRIBUIÇÕES NO CONJUNTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Célia Maria Machado de BRITO
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

CONCEPÇÃO DE ENSINO E ENGAJAMENTO POLÍTICO

Daniela Aparecida EUFRÁSIO
Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL)

O DESAFIO DA LICENCIATURA EM ENFERMAGEM

Deivson Wendel da Costa LIMA
Universidade Potiguar (UNP)
Moémia Gomes de Oliveira MIRANDA
Palmyra Sayonara de GÓIS
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

PESQUISA, VIDA ACADÊMICA E EXCLUSÃO DISCENTE

Dorgival Gonçalves FERNANDES
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO E O DIREITO À EDUCAÇÃO EM
(DES) CONSTRUÇÃO**

Eliane Dayse FURTADO
Universidade Federal do Ceará (UFC/CNPq)
Sônia PEREIRA
Universidade Federal do Ceará (UFC)

USO DE AGENTES PARA ENSINO COLABORATIVO

Elmer Rolando Llanos VILLARREAL
Pesquisador DCR com apoio financeiro pela FAPERN/CNPQ
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**O PAPEL DAS ASSOCIAÇÕES DE PESQUISA COM A GRADUAÇÃO: EXPERIÊNCIA
COM O FALE**

Francisco Fransuelo da Costa SOARES
Maria Medianeira de SOUZA
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**CURRÍCULO, INOVAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROJOVEM: DESAFIOS
DO FAZER DOCENTE**

Isabel Maria Sabino de FARIAS
Maria Gláucia Menezes Teixeira ALBUQUERQUE
Universidade Estadual do Ceará (UECE)



**UM ESTUDO DESCRIPTIVO SOBRE A REALIDADE ECONÔMICA E SÓCIO-
EDUCACIONAL DOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO OESTE POTIGUAR**

Ítalla Taciany Freitas de LIMA

Allan Solano SOUZA

Arilene Maria Soares de MEDEIROS

Ciclene Alves da SILVA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

HISTÓRIA (ORAL) E MEMÓRIA: FRAGMENTOS PARA UM DIÁLOGO

John Alex Xavier de SOUSA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E AS VIAS DE CONSTRUÇÃO DA
DEMOCRACIA LATINO-AMERICANA**

Lia Pinheiro BARBOSA

Faculdade de Educação de Crateús (FAEC)

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

**NOS FIOS DA MEMÓRIA: PROPOSTA DE LEITURA DO POEMA “RETRATO DE
MINHA MÃE COSTURANDO”, DE ZILA MAMEDE**

Lílian de Oliveira RODRIGUES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**CONFRONTO DE LINGUAGENS CONTRIBUTOS DO DISCURSO AUDIOVISUAL
PUBLICITÁRIO AO DISCURSO AUDIOVISUAL PEDAGÓGICO**

Manuel Salvador de Araújo LIMA

Universidade de Açores



**O PAPEL DO EDUCADOR EM ENSINO DE CIÊNCIAS E DE BIOLOGIA E A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PESQUISADORES**

Márcia Adelino da Silva DIAS

Faculdade de Ciências, Cultura e Extensão (FACEX)

CAMINHOS DA PESQUISA NO CURSO DE PEDAGOGIA – UECE

Marcilia Chagas BARRETO

Universidade do Estado do Ceará (UECE)

**O LETRAMENTO E LITERATURA INFANTIL: NOVAS PERCEPÇÕES E
SENSIBILIDADES**

Maria Aparecida Valentim AFONSO

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

**TRADIÇÕES DISCURSIVAS, MEMÓRIA E IDENTIDADE CULTURAL: PESQUISA EM
PERSPECTIVA**

Maria do Socorro de Oliveira BRANDÃO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN-FAPERN/CNPq)

**EDUCANDO EM DIREITOS HUMANOS: DESPERTANDO SENSIBILIDADES PARA A
LEITURA DA PAZ, DA JUSTIÇA SOCIAL E DA DIGNIDADE HUMANA**

Maria Elizete Guimarães CARVALHO

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)



**O DESAFIO DE EXPERIENCIAR NOVAS SENSIBILIDADES NAS PRÁTICAS DE
LETRAMENTO AGENCIADAS PELAS ESCOLAS**

Geralda MACEDO

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

**A INVESTIGAÇÃO E (NA) A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES. O CASO
PORTUGUÊS**

Pedro Francisco GONZÁLEZ

Universidade dos Açores

OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO MST E ATUAÇÃO POLÍTICA DO MOVIMENTO

Raquel Soares SALES

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

O USO DE PERGUNTAS DIDÁTICAS EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Silvano Pereira de ARAÚJO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO SOB UMA PERSPECTIVA CONTRA-HEGEMÔNICA DO
MÓDULO EDUCACIONAL**

Simone Cabral Marinho dos SANTOS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

A TRADIÇÃO DISCURSIVA DE UM FEMININO EM CONSTRUÇÃO

Thais Oliveira BRANDÃO

Universidade de Santiago de Compostela



RELÍQUIAS DE MULHERES CAMPONESAS, TRAJETÓRIA EM CARTAS: UM LUGAR DE PESQUISA E INCLUSÃO

Ana Lúcia Aguiar Lopes LEANDRO
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Eu pensei que não valia de nada tudo o que tinha feito. Era como se tudo o que eu fazia não tivesse valor, pois era só dito da “boca para fora”. O que eu aprendia na “dureza da vida”, com uma enxada e sementes ficava ali no silêncio com a terra, os animais, as plantas. Todos os dias tudo se repetia. Mas algo era diferente para mim. Sentia uma coisa maior do que só os instrumentos e a terra. Foi aí que acordei e vi algo mais do que isso tudo. Vi uma grande aprendizagem aquela que não se aprende nos cadernos e livros. A de ser gente que sabe e que sente. (Laurentina Maria).¹

Aprender um pouquinho mais através da história de vida, por meio de cartas, é um dos momentos significativos da minha vivência como educadora e tem como objetivo, nesse encontro, tomar como referência a dimensão da carta como possibilidade para uma prática educativa que esteja vinculada ao princípio de inclusão. O desabafo, durante anos, de uma vida camponesa, foi se expressando quando Laurentina Maria aprendeu a ler e a escrever já em idade adulta. Sobre o desejo de conquistar esses instrumentos, para os quais classifica como de uma via para não ser discriminada, alimenta seu desejo como alternativa para criar seus filhos “para ser gente”, para se incluir e permitir que os outros se incluíssem.

Aprendeu, durante toda sua vida, com sua mãe e avó a lidar com as adversidades da dimensão do social, mas não teve oportunidade de compartilhar o caminho da escola em idade regular para o estudo. Uma vez conquistado o que considerava “saber e poder escrever”, seu maior sonho, iniciou o registro de sua vivência ao encontrar uma escuta. Separou papéis, apontou o lápis, escolheu a caneta e encontrou-se com o que não imaginava poder fazer, qual seja o de falar sobre a arte de trabalhar com a terra, com os animais, com o plantio, a arte de saber sobre si.

Foi escrevendo e lendo que buscou a via de encontro com ela própria, com os outros, com a oportunidade de ver sua vida erguida, agora, em um papel e lida por seus filhos. Não sabia o quanto poderia ensinar através dessas cartas, o quanto a potencialidade de seu saber poderia ser dito, escrito e servido de lição para tantos outros que a seu exemplo, teriam como ensinar e aprender com a trajetória de pessoas como Laurentina Maria. As cartas eram como um instrumento de leitura diária. Escrevia, lia, guardava. “Em qualquer pedaço de papel vou escrevendo”, diz com orgulho por começar a se ver nas letras “mal feitas”, segundo afirma, o que tinha já feito na vida. Não sabia que era tanta coisa e que serviria para embalar meus filhos antes da hora de dormir. História que comecei a contar ao lado das histórias que minha mãe e avó me contavam, todas as noites, no terraço da casa.

No balanço da rede, Laurentina Maria encontrava o lugar ideal para repensar, reviver, ensinar. Seus três filhos ao lado iam escutando e perguntando. Respostas que vinham da vida vivida diretamente por Laurentina Maria. Com todas as cores, minúcias, marcas.

Foi exatamente assim que a encontrei ao visitar um dos povoados do meu Estado. Essa cena não me saiu da cabeça até hoje e serviu como o tecer de meus dias como educadora. Pude começar a exercitar nas coisas não vistas, no miúdo, nos lugares e ocasiões simples, e que parece não

¹ Nome fictício.



importante, a via de aquecimento à minha prática educativa. Procurar a metodologia através do que possamos encontrar nos caminhos por onde andamos, nas estradas, nas vias, nos lugares nunca imaginados onde as práticas escolares podem se inscrever. Aguçar minha mente para fora dos muros da escola praticando o lugar da sensibilidade, escapando das pressões exercidas pela racionalidade instrumental, pela mecanização do ensino e aprendizagem, saindo das práticas de exclusão, aguçando o olhar para sujeitos fora da nossa rotina de trabalho, superando o hábito e o automatismo.

Vislumbrar os sujeitos que passam ao nosso lado isso me permitiu encontrar Laurentina Maria e aprender com ela o que a fez tecer no interior de seus guardados, sua história e colocar em minhas mãos o caminho da prática educativa pela via do estranhamento e da complexificação do olhar sobre elas.

Qual a importância da história de Laurentina transmitida em cartas? De que forma esse lugar carta aponta a possibilidade direta para formarmos um profissional da educação com olhares e práticas de Educação e Inclusão? De que maneira aprender e ensinar através da biografia de uma pessoa ajuda uma prática inclusiva?

Biografização: um território pertinente para informar os saberes e fazeres da mulher Laurentina

Está em curso uma pertinente discussão sobre a importância da dimensão do biográfico como via de pesquisa e possibilidade de intervenção a partir da biografia dos indivíduos ao procurar erguer das narrativas orais sobre sua trajetória de vida os contextos com os quais se relacionam e experenciam sua produção social, econômica, política, ideológica, em fim, os lugares e tempos da ação coletiva dos atores, a *pedagogia da terra* (GADOTTI, 2000).

Momberger (2005 *apud* PEREIRA, p.149) assim define biografização, no que concordamos para este trabalho, como o conjunto de operações mentais e de comportamento mobilizados pelos indivíduos para dar uma forma e um sentido às suas experiências e para construir uma figura de si mesmos e de suas existências nas quais se reconheçam e sejam reconhecidos pelos outros.

Assim entendendo, os saberes e fazeres de Laurentina Maria levantados pelos nossos encontros se fizeram pertinentes e tiveram o alcance de informar à minha prática educativa o descompasso entre os modelos propostos e a realidade com a qual realizam a dimensão de suas vidas em suas diferentes ações.

Por outro lado, abriu uma via de possibilidade, do ponto de vista de trazer outras referências da vida de homens e mulheres que não se restringe apenas à luta pela terra, pela comida, pela satisfação de necessidades materiais, mas, bem ao contrário, na luta pela dignidade, pela hora, pelo orgulho de pertencerem ao seu lugar, às suas tradições, aos seus antepassados, as suas raízes, orgulho de contar e escrever sua história.

O cotidiano de Laurentina Maria, escrito em cartas, se constitui como material do saber comum, por que é saber compartilhado, pois aduz aos seus projetos de vida, aos seus sonhos, aos seus desejos, desencantos, resistências, intervenção, tensões, desarmonias, discórdias. Esses dizeres da subjetividade podem alimentar os projetos educacionais, a dinâmica da sala de aula, as metodologias, o planejamento escolar, os projetos político pedagógicos, à avaliação, à formação continuada, outro olhar alimentador de práticas inclusivas.

Assegura Brandão (1999, p. 67), “Há um *ethos* camponês cuja encruzilhada simbólica é atravessada pelo reconhecimento de um menos-valor atribuído pelos outros e um inquestionável mais-valor de auto-atribuição”. Laurentina é mulher camponesa. Orgulha-se de sua pertença, criou seus filhos com o produto da terra, sofreu, chorou, sorriu, alimentou-se desse lugar de pertencimento, guardou, por anos, seus saberes para, ao entrar na escola, utilizá-los.



Foi escrevendo sua história de vida que Laurentina Maria se encontra com a possibilidade de ser ativa na construção de sua própria aprendizagem. O reconhecimento de si agora escrito e lido para os demais se constitui na possibilidade de todos que estavam ao seu redor de se apropriar dessa realidade e transformar sua trajetória. Laurentina Maria se apropria, na escrita e na leitura, da realidade vivida por ela diretamente e ajuda aos seus colegas de classe, aos seus filhos e aos com quem compartilha na terra sua vida, a lição de transformar sua história. Daquilo, em princípio, sem importância para alguns as cartas de Laurentina Maria vão ser material utilizado no dia-a-dia das atividades escolares dos trinta colegas de sua sala de aula, espalha-se pelos corredores da escola, anima os outros à escrita e à leitura.

Conhecer as pessoas, seus familiares, seus povoados, suas moradias, seus sítios, suas árvores e animais de estimação, seus esconderijos naturais, cada canto por onde estabelecem uma relação de ensino aprendizagem é espaço fundamental no sentido de eliminarmos barreiras quanto ao senso comum e ao preconceito.

Precisávamos fazer a rota do cotidiano de sujeitos plurais entendendo-a como polissêmica, heterogênea e feita de sombras e de luz, como observa Maffesoli (*Ibid* p. 203), para tentar uma interpretação de onde está ancorado esse lugar do saber, do dizer, do fazer, do viver e do permitir incluir. Pertinente ouvir as histórias de vida de indivíduos de diferentes lugares e fazeres “esse artefato socialmente irrepreensível” (BOURDIEU, 1996 p. 189).

O encontro com Laurentina Maria

Para o encontro com Laurentina Maria foi possível por eu ter decidido pela metodologia permanente de ida e vinda constante aos lugares de sua vida, de sua tradição. Ainda, refletindo sobre o que alerta Wolf (2003, p.328) “precisamos suspeitar profissionalmente de nossas categorias e de nossos modelos; devemos estar conscientes de suas contingências históricas e culturais; podemos entender buscas de explicações como aproximações de verdade, em vez da própria verdade”. Na mesma linha de raciocínio precisamos pensar na “interpretação da história e das mutáveis sociedades e culturas através da escuta das pessoas e do registro de suas lembranças e experiência (THOMPSON, 2002, p. 9).

As marcas de sua história na letra contida nas cartas eu pude imaginar como maior *lócus* de expressão da sua biografia de forma menos distante, através do que me disse, gesticulou, apontou e com o que ela me permitiu pensar. Através de suas cartas foi me entregando o mapa do lugar, seus passos, a expressão do rosto ao lembrar o vivenciado, as mãos obedientes ao que a memória permita, os olhos fechando, abrindo, tristes, alegres, penosos, seguros, frágeis, vitoriosos, fugitivos, esquivos ao reportarem-se aos lugares e momentos do vivenciado. Mas, não era tudo. Eu sabia que iria aprender mais sobre Laurentina Maria pesquisando e aprendendo mediante o meu próprio fazer.

Seria preciso um fazer para além das técnicas, sem dúvida, claro, longe de nos apartarmos da metodologia, porém, como esclarece Wright Mills o pesquisador como um artesão de sensibilidade refinada, perseverante que se comove diante das práticas e que cultiva sua capacidade imaginadora. O pesquisador levando em consideração “uma abordagem vista de baixo”, na rotina diária dessa vida que não pode ser dissociada das considerações mais amplas da estrutura social e do poder social. (SHARP, 1992)

Sentia necessidade de andar pelo chão de todos os lugares que apareciam no texto de suas cartas. Por isso sentia que não era suficiente como sentenciou Malinowski (1978) que o etnógrafo precisa ser um caçador ativo e atento atraindo a caça, seguindo-a cautelosamente até à toca de mais difícil acesso realizando um trabalho de campo intenso. Conhecer as pessoas, seus familiares, seu povoado, sua moradia, seu sítio, suas árvores e animais de estimação, seus esconderijos naturais, cada canto por onde e como sua vida é erguida. Fazer esse percurso, de igual modo, guiada pelas



lições de Maffesoli (1988, p. 199) quando afirma que “há uma clandestinidade da existência que jamais chegaremos a apreender de uma maneira macroscópica – e da qual não dão conta, em número significativo, os documentos quantitativo que pudemos apresentar”. Eu mesma com a mão na “massa”, ofício de um pesquisador, pois considero concordando com Portelli (1997) a importância da experiência pessoal da entrevista [pesquisa].

Precisava fazer a rota do cotidiano de Laurentina Maria entendendo-a como polissêmica e feita de sombras e de luz, como observa Maffesoli (*ibid.* p. 203), para escrever todos os artigos e capítulo, principalmente os capítulos para meus alunos. Precisava ouvir sua história de vida “esse artefato socialmente irrepreensível” (BOURDIEU, 1996 p. 189), cabe repetir. Tinha de soltar o gravador e a máquina de filmar, o papel e o lápis, a filmadora e ir sozinha com a maior tecnologia: o meu corpo e todos os sentidos. Corpo livre de objetos que a metodologia da pesquisa orienta para os registros da pesquisa. Sentia a necessidade de olhar a trajetória de Laurentina Maria desde os dias de solidão da escrita até os dias em que pode escrever sua história, sem recortar, dissecar, decompor, sem mutilar seu drama social, sem mortificar o objeto (OLIVEIRA, 1998). Exercitando uma “conversão de olhar”, um novo olhar (BOURDIEU, 1989, p.49). Sim, um novo olhar, uma mudança em toda uma visão de mundo, continua o autor. Essa foi uma possibilidade de instalar um novo olhar sobre minha prática pedagógica captando todos como especiais.

Exigi-me sentir, ouvir, pensar, observar despida de qualquer aparato exterior que me tirasse a concentração, no entanto, vestida com os instrumentos de um artesão: as mãos, os ouvidos, os olhos, o corpo em uma dinâmica pedagógica. Como o marinheiro comerciante e o camponês sedentário no ensaio de Benjamin “O narrador” (1994) procurando reafirmar a figura do narrador que para o autor está em vias de desaparecimento nas sociedades atuais.

Diante da necessidade de sentir sua história, ouvir sua biografia até então decidi em registrar tudo em minha memória, inclusive, para sentir o que eu poderia reter, como único instrumento possível. A memória. Não sabia ler, nem escrever. Eu queria sentir o mesmo. E fui. E fiz o roteiro colocado, aqui, à disposição dos leitores e ouvintes deste trabalho. Um grande acervo de sessenta cartas até agora. Outras virão. Mas, o acervo fundamental foi deixado através do trabalho de lembrar, inicialmente. Os cadernos de campo são vários. Impossível deixar tudo aqui. Neste mergulho diário exercitei minha imaginação. Entendendo que se há um domínio em que a flexibilidade é necessária é justamente o do social, cuja característica essencial é a labilidade, afirma Maffesoli.

Quero, no entanto, apenas registrar como tudo foi feito no intuito de lembrar a todos os que se envolvem com a pesquisa e com a Metodologia da História Oral, com a biográfica, a história de vida que elas exigem minúcia, atenção, sensibilidade, respeito, seriedade, sinceridade e sentir o gosto da vida dos fatos em toda a sua concretude (ALBERTI, 2005). Engraçado que, ao reler as cartas, a cada tempo percebo o acervo ampliar em virtude da metodologia adotada: ir e voltar permanente. Esse aspecto me permitiu perceber como uma pesquisa permanente oferece, ela mesma, oportunidade de rever o pensado, o escrito, o interpretado, o trabalho de compreender o lido e refazer o percurso da interpretação. Buscar o resíduo (MAFFESOLI, 1982), o atalho (MAUSS, 1979); o interstício da vida social (TURNER, 1974).

Laurentina Maria ao ler as cartas, diverti-se e chorou, relembrando das cenas que a fez viver o que nunca imaginava poder acontecer em suas vidas. O momento de alguém está ali diante dela lendo e ouvindo seus relatos. Esqueceu, lembrou, errou, omitiu, falhou a memória “(...) importando incluir tais ocorrências em uma reflexão mais ampla (...)” (ALBERTI, 2005, p.19).

Ao lado das leituras, Laurentina Maria utilizava fotos, documentos, utensílios domésticos, imagens, objetos deixados pelos pais contribuindo para que outras situações ampliassem sua biografia. Cenas, objetos, gestos e comportamentos que a motivou na crença de que, sem dúvida alguma, era alguém que podia ensinar e intervir.



Perguntei pelos seus sonhos, por seus pesadelos e por suas fantasias em sua trajetória de vida. Como nos diz Paul Thompson (1992, p. 202), “mas é igualmente compensador saber que esses recursos também constituem pistas comuns para o significado simbólico de mensagens transmitidas conscientemente”.

Não só o dito, mas o não dito tentei aqui significar e considerar o que significaram os silêncios. Sim, em alguns momentos silenciou. Silenciou para resistir à dor. Silenciar para não continuar sendo estigmatizada. Silenciou para esconder a vergonha como foi sempre conceituada. Silenciou para resistir. Em meu olhar, contribuiu para apurar os ouvidos. Convidou-me o tocar nas sutilezas da memória. Paul Thompson (*ibid.*) vê a questão da seguinte forma:

O que é tipicamente reprimido também está tipicamente presente (...). O que o inconsciente conserva pode deferir em proporção e em poder, mas não em espécie: trata-se simplesmente de experiência humana, accidental ou ativamente esquecida por todas as razões que estivemos vendo. Os sobreviventes de campos de concentração sonham com comida e com tortura. O mundo real modela até mesmo as alucinações do inteiramente louco (...). A fantasia e o inconsciente não passam, afinal, da reordenação de vidas. Às vezes, podem apresentar o mundo de cabeça para baixo; e certamente têm o poder de alterar a maneira como as pessoas atuam na realidade. O inconsciente é uma força por trás de toda história de vida”.

Por isso tudo, não tenho dúvida, da importância que esses momentos me proporcionaram qual seja o privilégio de conviver com as tensões, discórdia, não só no sentido de como os fatos aconteceram, mas da representação do drama vivido por Laurentina Maria. Esse era um caminho pelo qual estava pisando, assim, num terreno bastante significativo, pois ainda confusa, duvidosa, ansiosa e preocupada, resistiu muitas vezes a esmiuçar suas vivências pelo fato de ter sido considerada sem saber por muitos que diziam: “besteira a sua que essas cartas não vão valer de nada e o que aprendem na escola está nos livros de gente que sabe escrever”.

Cartas: o que podem dizer?

Laurentina Maria tinha quarenta anos quando a conheci em uma estrada de chão em cima de uma carroça carregada de frutas, feijão, farinha, mandioca. Nasceu em 1927 em um pequeno povoado do sertão pernambucano. Desde dez anos caminhava pelas estradas de chão com o resultado do seu trabalho. Tinha comprador certo pelas moradias e povoados daquela região. Aprendia, ouvia, “levava e trazia do que ouvia”, lembra. Era como um correio ambulante.

Por onde passava perguntavam “o que tinha visto de diferente, o que o povo estava fazendo e se a guerra estava chegando”. Laurentina tem uma memória privilegiada. Aos oitenta e um anos fala com aguda lembrança sobre o “fantasma dos militares”. Passou pela ditadura de Getúlio Vargas e pelo Regime Militar no Brasil. Levava e trazia notícias. Guardava pedaços de jornal com notícias sobre o Brasil que encontrava nas “bodegas” por onde vendia sua mercadoria. É desse lugar da história que uma carta foi escrita. Para quem Laurentina escrevia? Para ela própria, me afirmou. Para quem eu poderia escrever? “Escrevia e guardava. Foi a coisa que mais me importou foi isso de escrever quando aprendi a ler e a escrever. Queria ver como isso ficava no papel. Era minha história”, sentencia Laurentina com orgulho de poder ser uma escritora de sua história e da história do Brasil. Fui penetrando em seus escritos, em seus guardados ao mesmo tempo que Laurentina me revelava como chegou a ser presidente da Associação dos Agricultores Rurais da sua cidade. Penetramos em seus guardados.

Pureza,



Hoje é o dia 25 de agosto de 1972 e estou aqui no meio da minha casa, no terreiro, sabe? Escrevendo e pensando o que escrever. Desde que aprendi a ler e a escrever não quero parar mais. Parece que é medo de morrer e não ter deixado nada. Agora eu sei como posso falar das coisas que vejo e que imagino estar vendo. É porque às vezes eu imagino as coisas, sabe? É bom imaginar. Alivia o coração e a gente vai perdendo o medo das coisas. Imaginar o que poderá acontecer e o que não acontecerá. A coisa está feia agora. Às vezes eu sonho também. O sonho é bom. Eu via tudo como se fosse verdade. O que vejo é o povo uns sabendo de tudo e outros sabendo de nada desse regime que mata e prende pessoas. Já andei muito por essas terras e aprendo cada vez mais saber que tudo não pode ser como a gente quer que seja, mas a gente pode mudar as coisas. Quando cheguei lá perto de Cachoeirinha, ali perto da beira do rio, um povo todo sabido falando com os outros e eu fiquei escutando do lado. Deixei a carroça assim do lado e fui ouvir para aprender a falar com aquelas palavras do povo da cidade grande. Isso foi me mostrando como eu era comparando com o jeito de ser dos outros. Porque eu sou lavradora, labuto com a terra. O que sou e o que vou ser. Fui criada no mato, num lugar onde não tinha nada. Mas aprendi a ser gente. E ser gente é trabalhar com sua própria força e comer o pão do seu trabalho. Eu vivia com os bichos e as árvores, a água dos rios e isso foi bom para mim porque eu levo isso em toda a minha vida. Canto meu lugar. Fiz muitas modas com meu lugar, com as coisas do meu lugar. Isso de escrever sobre a natureza que estava bem perto de mim foi muito bom porque a gente não esquece nada quando vai ficando mais velho. Aprendi com as mãos, com o corpo, olhando o rosto dos outros quando ficava com raiva ou com felicidade e isso me ensinou saber a hora de pedir o que eu queria conseguir minhas coisas. Vender, por exemplo, era uma coisa de arte mesmo. Vendia com carinho e contando como tinha plantado e colhido. Colocava beleza nas coisas que ia dizendo, imaginação. Todo mundo comprava. De uma menina boba como diziam, do campo, sem eira nem beira, que não ia passar de puxar uma carroça fui conseguindo aprender ouvindo os outros falando, “argumentando” como dizia seu João Rodrigues aquele que tinha uma roça enorme e muito gado. Argumentar é colocar palavras nas coisas que queremos que sejam entendidas e aceitas, foi o que me respondeu. E eu fui argumentando quando queria vender meus produtos. João Rodrigues era um homem bem quisto no lugar e respeitado por todos. Um homem lido e sabido. Ele fazia seus discursos que era outra palavra que aprendi. Discurso é falar sobre um assunto com muitas palavras e ser ouvido pelos outros, como eu pude entender. Ele dizia que as pessoas não precisavam ficar com medo do Regime Militar porque ele não ia chegar lá na roça. Bastava ter um padrinho que não precisava ficar aperreado não. O padrinho resolvia tudo. Depois fui saber que padrinho era um afilhado de um coronel que obedecia em tudo, as ordens dele. Olhe, Pureza, eu tenho que parar agora porque está chegando um grupo de pessoas aqui e eu quero ver o que eles estão trazendo de interessante para nosso povoado. Depois escrevo mais para você, mas olhe, vá aprendendo também a escrever para a gente deixar os escritos para os outros. Vergonha deixe de lado. Até.

Considerações finais

Esta experiência de contato com o outro, de busca pelo outro com olhares miúdos nasceu do objetivo de poder melhorar minha prática. Os conteúdos ministrados em sala de aula e reduzidos a esse espaço não permitiam uma compreensão mais significativa do que é o mundo rural. A via, vida cotidiana, e as narrativas biográficas do cotidiano de Laurentina Maria fizeram ressaltar a realidade vivenciada com ancoragem no saber comum.

Além disso, poder refletir que existem plurais sujeitos de saberes e fazeres não devem ser entendidos como indivíduos sem aspiração, sem desejos, sem sonhos, acomodados a um mundo sem dinâmica no qual tudo é igual todos os dias.



Essa visão precisa ser interrogada, estranhada. O sentimento de pertencimento, a honra, o orgulho, o amor a terra não significa acomodação, bem ao contrário, buscar a vida do homem comum procurando estranhar esse cotidiano e levá-lo para dentro da sala de aula, das metodologias e dos conteúdos significa a necessidade de uma síntese entre saber da academia e saber do senso comum para que a idéia de pontos fixos não continue aquecendo a oposição. Não se trata de dialogar de costas, mas diálogo que respeite o homem simples, sua sociabilidade, seu jeito de fazer e vivenciar a vida como um sujeito que produz a partir do envolvimento com o cotidiano, criando, vivendo, amando, odiando.

Foi possível, por fim, através das cartas de Laurentina Maria levar os alunos perceberem a educação como um campo de investigação que instiga o diálogo na região de fronteira entre diversos procedimentos. Através das cartas pude organizar com os alunos outras tantas cartas. Instigando a prática, permitindo uma construção do ensino-aprendizagem a partir de outras configurações. A carta de Laurentina Maria, mulher camponesa, repleta de sabedoria abriu uma via de aproximação entre diversas histórias de vida, de biografias e, principalmente, a possibilidade da transformação das biografias dos alunos a partir das biografias que foram levadas para a sala de aula coletadas por eles. Aprendemos, juntos, a dimensão do ouvir histórias vividas diretamente por pessoas estranhas ao mundo escolar o que permitiu questionarmos a exclusão que muitas vezes fazemos ao outro quando pensamos que só alguns podem. Amparados pelas cartas e a metodologia da história oral, narrativas biográficas e histórias de vida, foi possível aproximá-los, com outros olhares, para uma prática educativa redimensionando saberes e fazeres em formação e inclusão.

Referências

- ALBERTI, V. **Ouvir contar. Textos em História Oral.** Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **A ilusão biográfica.** In: Ferreira, Maria de M. e Amado, Janaina (Orgs.). São Paulo: Vozes, 1996.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O afeto da terra:** imaginário, sensibilidades e motivações de relacionamentos com a natureza e o meio ambiente entre agricultores e sitiantes do bairro dos Pretos, nas encostas paulistas da serra da Mantiqueira, em Joanápolis/Carlos Rodrigues Brandão.— Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.
- GADOTTI, Moacir. Pedagogia da terra/ Moacir Gadotti. – São Paulo; Peirópolis, 2000.
- MAFFESOLI, Michael. **O conhecimento em comum:** compêndio de sociologia compreensiva. Brasiliense, 1988.
- MALINOWSKI, Bronislau. **Argonautas do Pacífico Ocidental:** um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia/Bronislau Malinowski. – 2^a. Ed.-São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- OLIVEIRA, Paulo de Sales. **Metodologia das Ciências Sociais.** São Paulo: HUCITEC/UNESP, 1998.
- PEREIRA, Maria Izabel Galvão Gomes. Práticas educativas, territórios e biografiação: reflexões a partir da educação rural. PASSEGGI, Maria da Conceição. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Tendências da pesquisa (auto) biográfica-** Natal/RN: EDUFRN; São Palo: Paulus, 2008.
- PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. In **Projeto História**, São Paulo (15), abr., pp. 13-49, 1997.



SHARP, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

THOMPSON, Paul. História oral e contemporaneidade. In: **História Oral**, nº 5. São Paulo/associação Brasileira de História Oral, v. 5, 2002.

TURNER, Victor W. **O processo ritual**: estrutura e anti-estrutura. Petrópolis: Vozes, 1974.

MAUSS, Marcel. **Antropologia**/organizador (da coletânea) Roberto Cardoso de Oliveira: (tradução de Regina Lúcia Moraes Morel, Denise Maldi Meirelles e Ivonne Toscano). – São Paulo: Ática, 1979.

WOLF, Eric. **Antropologia e poder**./Wolf, Eric; organizado por Bela Feldman-Bianco e Gustavo Lins Ri beiro; tradução de Pedro Maia Soares. – Brasília: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora Unicamp, 2003.



OS 10 ANOS DE PRONERA NO BRASIL E NO CEARÁ: UM BALANÇO DE SUAS CONTRIBUIÇÕES NO CONJUNTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Célia Maria Machado de BRITO
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

No contexto de discussão do papel dos movimentos sociais como indutores de políticas públicas é com muita alegria que trago para debate a experiência do PRONERA - Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária, me sentindo muito à vontade para levantar essa discussão, especialmente, porque me considero uma espécie de “parteira” desse programa, dado meu envolvimento com ele, desde seu nascedouro, seja como participante da 1ª. Conferência da Educação do Campo em Luiziânia – Goiás, ou como articuladora e depois coordenadora pedagógica de um das primeiras experiências desse programa - projeto de escolarização de assentados, que contou com a participação de dois movimentos sociais – Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e Federação dos Trabalhadores Rurais do Ceará – FETRAECE, e três universidades UFC, UECE e UVA, já que o Ceará, junto com Sergipe e Rio Grande do Norte, foi um dos primeiros Estados do nordeste a aderir a proposta de educação do campo viabilizada pelo PRONERA .

Transcorrido 10 anos de existência e vivendo uma forte crise cabe-nos perguntar: Como localizar o Pronera no conjunto das parcerias de corte neoliberal em que a ação dos movimentos sociais e organizações da sociedade civil limitam-se a execução de programas ou projetos, que muitas vezes, sequer atendem seus interesses mais prementes? Qual o principal foco da contradição entre a Pedagogia do Movimento que o criou, (e aqui merece destaque a atuação do MST) e a concepção de política pública, de base compensatória pensada nos moldes neoliberais? Como avaliar a tensão promovida na disputa por políticas públicas para o campo no espaço de interação entre os movimentos sociais e o Estado (sociedade política) e qual o redesenho que nasce a partir daí? Afinal, que elementos podem ser destacados para o entendimento da crise do Pronera, no momento em que se visualiza uma tendência crescente de engessamento do programa à lógica do sistema?

Na verdade, esse momento de crise do Pronera é muito sugestivo de análise e desde já, agradeço a oportunidade concedida pela organização deste evento de estar aqui, refletindo com vocês a trajetória, os impasses vividos e contribuições do PRONERA na construção da educação do campo, pontuando também os desafios que se interpõem àqueles comprometidos com a Reforma Agrária e com a Educação do Campo.

Para iniciar nosso diálogo, é importante ressaltar que o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA é fruto da luta dos movimentos sociais e de toda uma construção, desde os interesses da população, a favor da garantia do direito à uma educação com qualidade social para os povos do campo. Uma educação articulada à luta pela terra, e à efetivação da Reforma Agrária, traduzindo, portanto um projeto político que se opõe ao desenvolvimento do Agronegócio e ao projeto educativo que lhe dá sustentação. Nessa perspectiva, pode ser visto como instrumento viabilizador da proposta de educação do campo, compreendida aqui, como uma crítica à realidade educacional brasileira, particularmente dos trabalhadores, o que nos remete aos projetos de trabalho e à realidade concreta do campo.

Isso nos impulsiona a construir um olhar interpretativo sobre a educação do campo, buscando entender como ela vem se construindo desde os debates iniciais, que se deu por ocasião



da primeira Conferência Nacional da Educação do Campo realizada em Luziânia, em 1997, seguida de outros importantes acontecimentos que redundou na criação do Pronera².

Pensada como política pública do Governo Federal voltada para “estimular, propor, criar, desenvolver e coordenar projetos em áreas de assentamento rural”, esse programa, criado a partir do aval do Fórum de Reitores das Universidades Públicas, em 1998, tem se constituído referência nas práticas educativas de jovens e adultos do campo, materializando uma proposta pedagógica afinada aos elementos da realidade sócio-política e cultural e saberes dos povos do campo, desde a Educação Básica à Educação Superior. São cursos de escolarização em nível de ensino fundamental, cursos de formação para o magistério em nível médio, em nível superior e outros cursos profissionalizantes também em nível médio, e superior, e até em nível de pós-graduação. Sua meta tem sido contribuir com a escolarização, formação e qualificação de educadores envolvidos na ação educativa em áreas de acampamento e assentamentos rurais, com vistas à superação do processo de exclusão vivido pelos assentados, pela via da garantia do acesso ao mundo letrado, contribuindo com a democratização do saber e com a concretização da Reforma Agrária, no Brasil.

Integrando ações no campo da extensão de várias universidades públicas brasileiras, o PRONERA traduz uma tomada de consciência, quanto à necessidade de a universidade difundir o conhecimento acumulado, contribuindo com a democratização do saber e com a concretização da Reforma Agrária, no Brasil.

Segundo dados do INCRA, em 2006, foram formalizados 155 convênios, em âmbito nacional, atendendo a 84 mil alunos. Atualmente são mais de 60 cursos de formação profissional, como Enfermagem, Agropecuária, Zootecnia, Cooperativismo, Agroecologia, e Cursos Superiores como Pedagogia, História, Veterinária, Agronomia, dentre outros.

No Ceará, o PRONERA teve início em 1998, e contou com a participação de dois movimentos sociais: o MST e a FETRAECE- Federação dos Trabalhadores Rurais do Ceará –e de três universidades públicas : Universidade Federal do Ceará - UFC, Universidade Estadual do Ceará – UECE e Universidade Vale do Acaraú – UVA. Através de uma parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA/CE e MDA foi desenvolvido um grande projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos e de Escolarização de Educadores, em várias regiões do Estado, alcançando metas, ainda não concretizadas no âmbito dos assentamentos de reforma agrária.

Nesse mesmo período, existiam projetos em andamento, envolvendo as universidades Federal (UFC) e Estadual do Ceará (UECE), em parceria com a Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura do Ceará (FETRAECE) e com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Esses projetos abrangem os cursos de alfabetização e escolarização no 1º segmento do ensino fundamental (325 turmas), escolarização em nível médio (1 turma), formação em magistério, nível médio (6 turmas), Pedagogia em nível superior (2 turmas), Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo (1 turma), envolvendo aproximadamente 7 mil alunos de diversos assentamentos

Operacionalizado, a partir de uma gestão tripartite envolvendo entidades governamentais (INCRA e universidades), Movimentos Sociais (MST e FETRATECE), através de um modelo de gestão de base participativa, esse programa tem buscado contribuir com a elevação das condições de vida e de cidadania das famílias do campo, considerando e respeitando o seu jeito de viver e de se relacionar, permitindo a criação de uma identidade cultural e social própria.

Inspirando-se na pedagogia da alternância e privilegiando a noção de que a construção do conhecimento deve se dar a partir da inserção dos sujeitos em diferentes tempos/espaços

² O Pronera foi instituído pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária (MEPF) em 1998, por meio da Portaria nº 10/98 com uma gestão tripartite entre representantes governamentais, dos movimentos sociais do campo e das Universidades.



pedagógicos, o Pronera, efetivamente, tem veiculado os princípios e concepções da educação do campo, possibilitando, não só a elevação da escolaridade dos assentados, como a formação do trabalhador e do educador do campo.

Essa proposta educativa, com suas especificidades alinhadas à histórica luta da resistência camponesa, busca recuperar o vínculo entre o trabalho pedagógico e o trabalho do campo, primando por uma educação que defenda os interesses, a política, a cultura e a economia camponesa, na perspectiva da transformação social e da emancipação humana. Posta em oposição ao latifúndio e à sociedade burguesa, os valores por ela trabalhados acenam para o resgate e recriação da cultura como matriz da formação do homem e da mulher, contribuindo com a formação de sujeitos solidários, éticos e participativos formados na vivência em família e na comunidade (Caldart, 2004).

Com uma prática pedagógica diferenciada da educação oficial, a educação do campo tem se constituído um novo referencial político-pedagógico, apresentando uma proposta metodológica com características inovadoras, com destaque para a pedagogia dos movimentos sociais na construção dessa prática pedagógica.

A multiplicidade de análises e o embate ideológico incorporado na contraposição educação rural x educação do campo, e não no campo, nos conduz à constituição originária e aos protagonistas dessa ação, bem como aos termos dos impasses e desafios incorporados hoje, a essa perspectiva educacional.

Para Caldart (2008), a educação do campo não constitui uma proposta de educação, mas uma retomada de uma perspectiva educacional de base emancipatória que se propõe a atualizar o vínculo entre conhecimento e valores, trabalho e educação para um repensar da especificidade de ser *sujeito do campo*. Os protagonistas da Educação do Campo são os movimentos camponeses em estado de luta, vinculados à reforma agrária; são os trabalhadores pobres do campo organizados. Em sua opinião os impasses e contradições da educação do campo traduzem exatamente as contradições da realidade do campo, não sendo possível entendê-la se não compreendermos as contradições do capitalismo e como elas se materializam no campo.

A crise do PRONERA, evidenciada na tentativa governamental de engessamento de sua proposta à lógica do sistema é um importante mote para se analisar a qualidade da tensão promovida pelos movimentos sociais que está na gênese da educação do campo, e o enfrentamento gerado na busca de políticas públicas adequadas à população moradora do campo.

De acordo com a síntese produzida pelo Seminário de Avaliação do PRONERA, realizado em Brasília, em agosto de 2007, os avanços e aprendizados gerados na experiência podem ser vinculados a três blocos de questões: a primeira diz respeito a relação entre os parceiros; a segunda está relacionada à orientação teórico-metodológica da própria universidade; e a terceira consiste na formação dos sujeitos e no significado dessa prática educativa, no tocante aos avanços de ordem epistemológica e metodológica.

No bloco relacionado a parcerias, tem sido recorrente a compreensão de que o PRONERA fortaleceu e ampliou o relacionamento entre universidades, instituições públicas e movimentos sociais, transformando a própria relação entre as instituições, principalmente entre o INCRA e os movimentos sociais do campo. Nesse sentido, o PRONERA inova, por recuperar a pressão dos movimentos populares de trabalhadores rurais por políticas públicas para o campo, o que é, de certa forma, inédito no campo das políticas sociais nacionais, não pela pressão em si, mas pela obtenção da garantia da participação dos movimentos sociais demandantes, não só na elaboração, mas no acompanhamento e avaliação das atividades, garantindo assento dos movimentos sociais em todas as instâncias deliberativas do Programa, consolidando a parceria como princípio operacional e metodológico e “condição para realização das ações” (Manual do PRONERA, MDA, 2004).



Outro aspecto decorrente da interação específica da Universidade com os movimentos sociais e com os grupos de assentados, diz respeito à ampliação da produção científica de professores e alunos universitários, através de projetos de iniciação científica, dissertações de mestrado, teses de doutorado e publicações, que trazem para a sociedade e, especialmente, para as Universidades, conhecimentos sobre o campo e sobre a reforma agrária.

Os avanços relacionados aos sujeitos do campo dizem respeito à contribuição do programa para reafirmação das identidades dos sujeitos e da classe social. Nesse sentido, o protagonismo dos movimentos sociais, em seus pleitos e em sua autonomia na condução dos processos formativos e da ampliação das possibilidades de garantia dos direitos a uma escola pública do campo, autônoma e socialmente qualificada, configura-se como os principais ganhos apontados, nesses dez anos de PRONERA.

Nesse processo, tem sido visível a ampliação do acesso dos moradores do campo à Educação Superior, crescendo também os espaços de diálogos entre Universidade e moradores do campo. Nesses termos cresce o letramento dos sujeitos em sua forma qualitativa e quantitativa, possibilitando-lhes a compreensão e a construção de um modelo de agricultura que não se coaduna com o modelo de agricultura empresarial, construindo-se nesses diálogos referências para ser pensado um novo currículo escolar, a partir da utilização de abordagens teórico-metodológicas que propõe novas formas de ensinar e de aprender, a partir e em função da vivência dos sujeitos do campo.

Por outro lado, o desenvolvimento de currículos a partir de metodologias que se pautam pela pedagogia da alternância, tem possibilitado, no âmbito das universidades, a busca de estratégias diferenciadas na prática da pesquisa e da extensão e na intervenção crítica, na realidade por parte de professores e alunos, possibilitando avanço nas pesquisas sobre as questões de ensino-aprendizagem. Com isso amplia-se um espaço de construção do conhecimento a partir da matriz produtiva dos sujeitos do campo, potencializando, na própria formação, a intervenção desses sujeitos na sua realidade em espaços que garantam o diálogo com diferentes saberes, impulsionando também a elaboração/produção de materiais didáticos e a produção/socialização de conhecimentos por meio de estratégias reflexivas na relação entre os tempos acadêmicos (Relatório 10 anos de Pronera, Brasília, 2007).

Entretanto, apesar desse programa se constituir um espaço potencializador de aprendizados no processo de reconhecimento da educação do campo, muito há que ser feito para que ele venha a se constituir uma política pública permanente e não só uma política de governo, tal como está caracterizado.

Atendo-nos aos desafios elencados por ocasião do Seminário de avaliação do PRONERA é valido destacar a necessidade de ampliação desse programa como política pública permanente voltada para expansão da educação para a totalidade dos sujeitos do campo, inclusive para outras categorias além dos assentados.

Nesse sentido, a avaliação aponta para a necessidade de construção de novas estratégias políticas que permitam que o MEC e o Ministério da Reforma Agrária-MDA/INCRA definam papéis, ações e políticas que assegurem aos sujeitos do campo o acesso e à permanência da educação com qualidade nas áreas de reforma agrária., garantindo a continuidade das ações

Outro aspecto a considerar diz respeito a relação entre o Ministério da Educação -MEC e o Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA/INCRA na normatização, envolvimento e comprometimento dos Estados e municípios no desenvolvimento da educação do campo, nas assentamentos de reforma agrária, garantindo-lhes infra-estrutura, formação de professores, gestão, merenda escolar e erradicação do trabalho infantil, entre outros.

A diversificação da oferta e a avaliação dos cursos desenvolvidos no âmbito do PRONERA nos diferentes níveis e modalidades é algo destacado na avaliação. Essa preocupação evidencia a



lógica estruturante do movimento pela educação do campo que se faz na tríade Campo - Educação - Política Pública, reafirmando a especificidade desse movimento articulado em função não só do acesso e continuidade da formação de muitos assentados desescolarizados, mas também do fortalecimento da autonomia e da organização política dos grupos vinculados às lutas sociais.

Nesse sentido, é necessário destacar a provocação e o debate levantado pelo movimento em torno educação do campo, posicionando o PRONERA como instrumento fundamental no desenvolvimento de uma proposta educativa que nasce posicionada a favor de um novo projeto de desenvolvimento para o campo. Uma proposta que, em sua trajetória tem convocado a escola e seus profissionais a dialogar com o mundo do campo e com seus sujeitos sociais, construindo uma educação diferenciada e contextualizada na vida, no trabalho e na cultura do povo. Uma educação que reafirma as diversidades culturais e protagoniza os excluídos, garantindo-lhes uma inserção na arena política.

Referências

- ARROYO, Miguel G. Caldart, R. e MOLINA, Mônica (2004). *Por uma educação do Campo*. Petrópolis- RJ, Vozes.
- CALDART, Roseli (1997). *A educação em Movimento*, Petrópolis-RJ, Vozes.
- _____ (2004). A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (organizadores). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- DIRETRIZES Operacionais para a Educação do Campo. Resolução CNE/CEBN.01, de 03 de abril de 2002.
- FREIRE, Paulo (1982). *Pedagogia do Oprimido*, Petrópolis-RJ, Vozes.
- _____ (1997). *Pedagogia da Autonomia: os saberes necessários à prática docente*, Petrópolis-RJ, Vozes.
- INCRA/MST/ UECE (2006). Projeto Político-Pedagógico do Magistério da Terra
- JEZINE, Edineide (2006). *Universidade e Sociedade, a constituição de uma prática social a partir da Extensão Universitária*. Seminário de Educação e Movimentos Sociais, João Pessoa, Editora Universitária, UFPB.
- MICHELOTTI, Fernando (2007). Educação do campo: reflexões a partir da tríade cidadania, produção e pesquisa (mimeo).
- MOLINA, Mônica Castagna (2006) Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário.
- PRONERA (1999). Manual de Orientações (mimeo).
- SOUSA, Maria Antonia de. (2006). Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST



CONCEPÇÃO DE ENSINO E ENGAJAMENTO POLÍTICO

Daniela Aparecida EUFRÁSIO
Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL)

O tratamento do tema “o papel das associações de pesquisa com a graduação”, que será desenvolvido no decorrer do presente texto, exige a retomada de um histórico de discussão e posicionamentos quanto à qualidade dos cursos de graduação, especialmente, em Letras. Refiro-me ao percurso de debate e embate traçado pelo Fórum Acadêmico de Letras – FALE – e à Associação Nacional de Pesquisa na Graduação em Letras – ANPGL.

Para situar a discussão a partir do evento e associação supracitados, trarei para o âmbito deste trabalho recortes de manifestos produzidos e aprovados em assembleias durante três edições do FALE.

Trata-se dos seguintes documentos: “Carta de Jataí em defesa da pesquisa na graduação”, “Carta de Palmas” e “Carta de São Paulo”, redigidos e aprovados, respectivamente, em junho de 2003, 2004 e 2006.

A seguir, apresento fragmentos destes manifestos, indicando-os pelas letras **A**, **B** e **C**:

A

Considerando-se a pertinência da pesquisa na graduação, faz-se necessário o seu estímulo e institucionalização. Para esta institucionalização, é imprescindível o investimento mais sistemático na iniciação científica, no apoio direto à produção acadêmica e sua publicação; apoio à participação em fóruns, congressos e simpósios; apoio à manutenção e atualização das bibliotecas. Além disso, é necessário institucionalizar a atividade de pesquisa na graduação atribuindo créditos às horas de pesquisa na iniciação científica e nas atividades de investigação, e à publicação de trabalhos por alunos³.

B

No interior da política de pesquisa que propomos, a produtividade científica deve servir como elemento para avaliação dos cursos de graduação e deve ser avaliada por organismo equivalente à CAPES.

Pensamos ainda que o sistema de ensino universitário deveria contar com organismos de fomento que gerissem políticas de incentivo à pesquisa na graduação, contemplando linhas de financiamento que fossem além de bolsas de iniciação científica e que atingissem um patamar mais amplo de gerenciamento por meio de uma política contínua para criação e sustentação de laboratórios e bibliotecas, financiamento a viagens, missões científicas, intercâmbios e participação em eventos acadêmicos⁴.

C

Ressalte-se que, com o presente documento, estamos dando continuidade ao movimento pela institucionalização de uma política para a pesquisa na graduação em Letras e Lingüística, que profissionais e estudantes têm sustentado, desde 1990, através da realização anual do *Fórum*

³ Carta de Jataí em defesa da pesquisa na graduação. In: <http://www.anpgl.com.br>. Acesso em 31.10.08.

⁴ Carta de Palmas. In: <http://www.anpgl.com.br>. Acesso em 31.10.08.



Acadêmico de Letras – FALE e da elaboração da Carta de Jataí, em 2003, e da Carta de Palmas, em 2004.

Nos documentos supracitados, estudiosos das Letras e da Lingüística têm assumido a posição de que a pesquisa deve estar imbricada à formação durante a graduação, pautando seu trabalho numa compreensão que vê a pesquisa como um fator propulsor da qualidade dos cursos de graduação. Mais recentemente começam a aparecer pesquisas sobre o processo de produção de conhecimento por parte destes alunos e a sua importância para que a graduação cumpra melhor seu papel formativo⁵.

No trecho referido por **A**, observamos que o incentivo à Iniciação Científica durante a graduação é proposto por meio de sua institucionalização. Iniciativa que, como explicitado no fragmento citado, teria como mecanismos de efetivação o investimento sistemático na produção e publicação de trabalhos, na participação em eventos acadêmicos, no atendimento e melhoria das bibliotecas e também na reformulação da atribuição de créditos durante a graduação, de modo que fossem contempladas as atividades de pesquisa enquanto parte do processo formativo do aluno.

A partir do exposto, podemos nos perguntar: o que de novo é trazido por tal proposta? O que desponta como central nesta proposição é o fato de articular uma maneira real e plausível de imbricar o fazer investigativo à formação universitária inicial. Quanto a isto, outra pergunta possível seria: de que modo esta possibilidade se torna viável? A viabilidade deste projeto decorre de três fatores principais.

O primeiro está relacionado à possibilidade de expansão do ensino universitário para além das salas de aula. O que, de modo simples, passa a acontecer quando se entende a atividade de ensino não somente como um contexto de transmissão de informação, mas quando o aluno transforma-se em autor no processo de ensino-aprendizagem. Tal autoria concretiza-se nos momentos em que o graduando investe trabalho e perspectivas na apresentação oral e escrita de trabalhos, verifica a receptividade ou não aos trabalhos apresentados e, então, retorna às salas de aula sendo detentor das muitas idéias textualmente entrelaçadas no espaço de debate e engajamento propiciado por eventos acadêmicos que tenham no seu bojo o desejo pela re-construção do conhecimento.

O segundo fator de sustentabilidade da proposta firmada, pelo documento em questão, diz respeito ao vínculo estabelecido entre a pesquisa durante a graduação e o investimento na estrutura universitária, no que condiz à melhoria e manutenção das bibliotecas. Ou seja, a consolidação da formação universitária enquanto espaço de pesquisa reflete de maneira positiva em um processo de aumento de qualidade dos cursos de graduação, uma vez que demanda a iniciativa de investimento no acervo bibliográfico, bem como na sua preservação.

Por fim, como terceiro fator relevante, destacamos que a pesquisa passa a ser considerada do interior da própria dinâmica formativa, na qual se constitui enquanto atividade integrante dos currículos de graduação, isto é, concretiza-se oficialmente nas grades curriculares enquanto exercício acadêmico, ao qual são atribuídos créditos e, assim, deixa de ser uma atividade extra, para tornar-se elemento constitutivo do processo de conclusão do curso.

Quanto ao trecho indicado por **B**, verificamos que a questão da formação inicial para além do espaço da universidade é reforçada e que o lugar da pesquisa durante a graduação, neste documento, é ampliado ao ser pontuado como sendo, efetivamente, indissociável da prática de ensino, de modo a instituir-se enquanto critério de avaliação da qualidade dos cursos de graduação.

⁵ **Carta de São Paulo.** In: <http://www.anpgl.com.br>. Acesso em 31.10.08.



No que se refere ao último fragmento transscrito, referenciado pela letra C, observamos no centro da argumentação a ênfase na qualidade formativa dos cursos de graduação, no caso, de Letras, tendo em vista a institucionalização da pesquisa neste nível de ensino, o que é respaldado pelos documentos anteriores, os quais, no seu conjunto, permitem que, neste último manifesto, seja ressaltada a necessidade de execução de uma política de pesquisa na graduação em Letras.

Os três recortes apresentados dão-nos um panorama representativo sobre o projeto de ensino universitário que tem sido postulado e pleiteado pela ANPGL. As proposições feitas encaminham-se na defesa de uma concepção de ensino universitário que abarque a realização de pesquisa não enquanto atividade exterior à graduação, isto é, como se lhe fosse acoplado um outro fazer, mas enquanto exercício imbricado à estrutura universitária, no que diz respeito ao seu acervo bibliográfico, à sua dinâmica curricular, quanto à atribuição de créditos a atividades de pesquisa, e ao exercício docente de terceiro grau, já que, como afirmado anteriormente, o lugar da aula deixa de concentrar-se nas salas, para alcançar também os espaços dos eventos acadêmicos, nos quais devem ser fomentados o debate e a reflexão sobre os objetos de estudo que lhe são pertinentes, o que, por sua vez, culmina na escrita de textos científicos para publicação, de modo que o próprio ato de escritura, enquanto objeto de ensino nas aulas de graduação em Letras, passa a ser revisto e efetivado de modo mais significativo.

Verificamos em toda esta argumentação o delineamento de um projeto político possível de ser efetivado, uma vez que propõe com clareza linhas de investimento nos cursos de graduação, as quais têm no seu bojo a defesa da qualidade na formação universitária inicial, de modo a dinamizar a estrutura curricular dos cursos de Letras, pois representam o imbricamento da pesquisa à prática de ensino em dois âmbitos: o pedagógico e o institucional.

Há hoje um conjunto de trabalhos que reflete sobre a concepção de ensino universitário enquanto atividade da qual a pesquisa é inseparável. A seguir, transcrevemos trechos de alguns destes trabalhos:

O projeto “Pesquisa na Graduação” surgiu em junho de 1998, por ocasião do IX Fórum Acadêmico de Letras – FALE, realizado no Câmpus Universitário da UNEMAT, localizado em Sinop-M.T. Em conversa informal com o Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto [...] foi manifesta a preocupação do Departamento de Letras em relação às dificuldades dos alunos em produzir textos, especialmente, os de caráter científico. Dessa conversa, resultou a visita do professor a Cáceres, quando foi escrita uma primeira versão do “Projeto Coletivo de Pesquisa em Produção de Leitura e Texto”, posteriormente refeito e intitulado “Pesquisa na Graduação”. O objetivo desse projeto foi contribuir com o desenvolvimento da pesquisa como atividade integrada em sala de aula. Especificamente, o projeto destaca uma possibilidade aos professores e aos alunos para socializar os trabalhos de pesquisa no final de cada semestre por meio de seminários, painéis e publicações na Revista de Estudos Acadêmicos do Departamento de Letras. Esses foram os objetivos que instigaram nove professores do Departamento de Letras do Câmpus de Cáceres-MT a elaborarem e executarem o projeto, juntamente com os alunos das disciplinas ministradas por esses docentes.

Com a inserção do projeto no Departamento, os relatos dos professores mostram que, a partir dessa experiência, a pesquisa passou a ser vista como um processo de formação de atitude, partindo de um referencial seguro para se tentar renovar conhecimentos referentes à produção científica. Desse modo, ao lado de uma formação teórica, estabeleceu-se por parte de alguns professores a prática do ato de pesquisar, firmada na compreensão de que a pesquisa pode desenvolver várias habilidades relativas à aprendizagem, entre as quais o contato direto do aluno com textos teóricos, além dos trabalhados em sala de aula. (FABIANO, 2004, p. 36-37)



Assumimos, então, nesta dissertação, o ponto-de-vista de quem entende a pesquisa como prática fundamental no desenvolvimento do profissional de Letras e, mais que isso, de que é necessário partirmos para o debate sobre que pesquisa estamos defendendo enquanto instrumento de formação, como ela se desenvolve e que relações permite estabelecer entre um sujeito em formação na universidade e a produção do conhecimento. (EUFRÁSIO, 2007, p. 189)

Os dois excertos apresentados apontam para a realização da pesquisa como um fator propulsor da qualidade na formação dos estudantes em Letras, preocupando-se, inclusive, em refletir sobre os modos de realização da própria atividade de pesquisa.

Com isso, defendemos que as associações de pesquisa no Brasil, a exemplo da ANPGL, deveriam contribuir de modo significativo para os cursos de graduação, uma vez que a excelência neste nível de ensino possibilita o fortalecimento da universidade enquanto espaço efetivamente produtor de conhecimento, já que é na graduação onde se concentra o maior número de estudantes.

Esta contribuição poderia dar-se por meio, por exemplo, da indicação e fomento de políticas públicas junto aos órgãos competentes. Ou seja, as associações passariam a lutar pela efetivação de políticas públicas que viabilizassem e ampliassem o espaço da graduação não como sendo espaço de transmissão de informação, mas como espaço de produção do conhecimento.

Poderíamos nos perguntar, então, sobre a importância desta concepção de ensino universitário. Para ilustrar a relevância de tal projeto, transcreve-se, a seguir, uma série de respostas coletadas por meio da realização de um pequeno trabalho de campo, feito por alunos do primeiro ano do curso de Geografia e do terceiro ano do curso de Pedagogia, ambos da Universidade Federal de Alfenas.

As respostas indicadas pelas letras **A**, **B** e **C** foram parte do trabalho dos alunos do curso de Pedagogia, que tiveram como entrevistados alunos do mesmo curso. Quanto às respostas indicadas por **D**, **E** e **F**, os entrevistadores e entrevistados provinham do curso de Geografia.

As perguntas faziam parte de uma entrevista com questões abertas, com as quais se propunha, num primeiro momento, um levantamento geral sobre que concepções de leitura eram comuns a alunos dos cursos de Geografia e de Pedagogia. As questões feitas foram as seguintes:

- 1) O que pode ser definido por “ler”?
- 2) Que especificidades são demandadas pela leitura do texto teórico?
- 3) De que maneira a leitura do texto teórico relaciona-se à produção do conhecimento?

Apresentamos, a seguir, o grupo de respostas dadas a tais questionamentos.

A

- 1) “Ler é interpretar mentalmente e também para obter conhecimentos sobre a leitura.”
- 2) “O conhecimento principalmente.”
- 3) “A partir do momento que se obtém ‘base’ para ensinar, ou seja, você adquire conhecimento necessário para depois transmiti-lo em sala de aula.”

B

- 1) “Ler, acredito que é algo de muita importância nas, ou melhor, em nossas vidas. Bem, conheço pessoas que nunca aprenderam a ler e o que se pode notar em muitas delas é que parece que elas não têm uma vida completa. Ler é algo essencial. Todos nós precisamos ter uma noção de leitura pois precisamos dela desde uma bula de remédio, até uma carta que chega em nossa casa.”



Acho que definir o que é ler é muito difícil. Mas de certa forma precisamos de uma boa leitura para adquirir um conhecimento.”

2) “*Um texto teórico é um texto de difícil compreensão, mas que não seja impossível compreendê-lo mas é necessário que se tenha uma noção do que se deseja adquirir ao lê-lo. Um texto teórico ajuda-nos a ampliar o nosso conhecimento e consequentemente formar próprias opiniões sobre um certo assunto.”*

3) “*O texto teórico como eu disse anteriormente ajuda-nos a ampliar o conhecimento. Ele muitas vezes nos apresenta coisas, ou melhor assuntos novos.*”

C

1) “*Ler, no meu ponto de vista, seria você ter acesso a informações e através dessas informações você pode conhecer o mundo.”*

2) “*Pra mim, o texto teórico é o que vai trazer mais informação, assim, a nível mais formal, coisa mais específica, assim, daquele determinado assunto.”*

3) “*Seria através de informações ali contidas que você não tem acesso através de outro tipo de texto.”*

D

1) “*Ler corresponde ao ato de, visualmente, interpretar as palavras e os sentidos expressos em um texto.”*

2) “*A boa concentração é fundamental. Um pouco de conhecimento para se interpretar o que está lendo também ajuda.”*

3) “*Talvez isso não esteja certo, mas o conhecimento é oriundo dos estudos. O texto teórico é um transmissor de conhecimento.”*

E

1) “*Assimilar o conteúdo do texto”*

2) “*Clareza sobre o assunto tratado no texto teórico”*

3) “*Sinceramente?! Depende do tipo de texto teórico. Nem todo texto teórico está relacionada à produção de conhecimento”*

F

1) “*Você tem que saber o que está lendo a língua que está escrito para você ter um bom entendimento do que se está lendo e assim assimilando-o bem tendo uma maior interpretação om isso você vai adquirindo um conhecimento maior do que está no seu conteúdo.”*

2) “*É ter um bom conhecimento da língua, de leitura, para que com isso possa ler e entender o texto, pois nem todos compreenderão da mesma forma, alguns o lerão, mas irão ler por ler e outros o entenderão e isto vai ser a importância da leitura. A pessoa tendo um bom rumo da leitura, aprofundando-se dentro, imaginando, se colocando no lugar das personagens dessa leitura, poderá se interagindo bem melhor com este texto.”*

3) “*Essa leitura vai contribuir para que surja novas idéias enriquecendo o conhecimento do leitor e com isso tendo uma reflexão sobre tudo que foi lido para que assim surja novas idéias para ele compor seu conteúdo de um futuro texto, futuro trabalho, uma tese ou algo assim, relativo.”*

Sem nos prolongarmos, destacamos que, nestas respostas, predomina a concepção de leitura enquanto transmissão de um saber que deve ser decodificado e adquirido. A partir de uma concepção como esta, podemos perceber que se torna frágil o encaminhamento da leitura para o ato da produção do conhecimento, uma vez que a leitura percebida enquanto transmissão do saber não



deixa espaço para que o outro se desvincule da idéia de submissão ao texto lido, visto como completo em seus significados.

Para melhor compreendermos esta colocação, retomamos aqui o dizer de Geraldi:

Pontos de vista muito mais amplos contribuem na definição de como se vê o fenômeno a descrever e explicar através do modelo ou idealização do cientista.

Isto significa, de um lado, que os produtos do trabalho científico têm que ser vistos com desconfiança crítica e, por outro lado, que as disputas na definição do objeto, do que lhe é próprio e do que lhe é exterior, produzem resíduos, recuperáveis a partir de outros postos de observação. Neste sentido, as flutuações nos projetos de conhecimento, os processos de construção e desconstrução jamais permitirão que, neste terreno, se coloque um ponto final. O estado provisório das opções garantirá um movimento contínuo, pois não se trata de uma caminhada teleológica em busca da estabilidade na terra prometida: ponto fixo. Neste processo de construção e desconstrução faz-se a história da ciência. (1997, p. 74-5)

O afirmado nos ajuda a compreender que a concepção de leitura enquanto transmissão de um saber dificulta a apreensão do texto teórico de modo que se ultrapasse a visão de conhecimento definitivo, isto é, se quanto ao texto teórico não houver, como afirma Geraldi, uma parcela de “desconfiança crítica”, torna-se mais longínqua e menos possível a produção do conhecimento, no que condiz à produção de saberes que diferem dos inúmeros textos que não passam de reprodução do que já foi dito.

Sendo assim, acreditamos que as associações de pesquisa deveriam atentar-se à necessidade de pleitear políticas públicas que viabilizem a pesquisa durante a graduação como maneira de defesa da qualidade de ensino nos cursos universitários.

Referências

- EUFRÁSIO, D. A. **Traços das formações discursivas do dogma e da investigação em relatórios de pesquisa e de estágio:** reflexão sobre o papel da pesquisa na formação docente. Dissertação de mestrado. FE-USP, 2007
- FABIANO, S. **Pesquisa na graduação:** a escrita do gênero acadêmico. Cáceres: Unemat Ed., 2004.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes. 4. ed., 1997.

**O DESAFIO DA LICENCIATURA EM ENFERMAGEM**

Deivson Wendel da Costa LIMA

Universidade Potiguar (UNP)

Moémia Gomes de Oliveira MIRANDA

Palmyra Sayonara de GÓIS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introduzindo a Temática

A discussão sobre a formação de professores não pode ocorrer desarticulada do contexto social, uma vez que essa é uma demanda produzida na/pela sociedade. Assim sendo, enquanto prática produzida neste e por este espaço político assume compromissos implícitos ou explícitos, que é produzir um enfermeiro/docente capaz de refletir criticamente sobre as realidades na qual a força de trabalho em enfermagem está inserida, contribuindo com a ruptura de práticas educativas fragmentárias e cristalizadas nas instituições formadoras e na sociedade em geral.

Essa discussão em torno da formação do enfermeiro/docente se constitui em uma demanda urgente considerando tratar-se de um dos processos de trabalho da enfermagem que se materializa nos processos de qualificação e formação da força de trabalho da enfermagem. Nesse processo, o enfermeiro assume a coordenação do trabalho da enfermagem a quem compete, privativamente, esse processo de qualificação e formação de auxiliares e técnicos de enfermagem.

Porém, quando falamos em formação de professores em uma área como é o caso da saúde/enfermagem precisamos ter claro que se trata da formação para a educação profissional, ainda não contemplada de forma específica. Assim, a discussão em torno da complexidade que envolve a temática se constitui em desafio que exigirá dos profissionais da área da saúde e da educação o esforço histórico no sentido de resignificarmos e reconstruirmos o processo de forma madura, estruturada e articulada.

A Formação de Professores

Uma era de questionamentos é instaurada no final do século XX a respeito da licenciatura, vista como situada numa problemática educacional, a partir da/e em relação com-aos seus determinantes histórico-político-culturais. Os anos 1980 representaram uma “ruptura” com o pensamento tecnicista, pois os educadores avançaram nas concepções sobre formação do professor na perspectiva de superar as dicotomias entre professores e especialistas, pedagogias e licenciaturas.

A Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE⁶ se constituiu em grande protagonizadora nas discussões relativas à temática. Esta entidade proporcionou várias discussões e encontros regionais e nacionais que remeteram a pensar sobre o papel de professor e o magistério como profissão, alertando para a desvalorização como eixo central do problema.

Essas discussões ocorreram, de modo especial, no contexto do governo de Fernando Henrique Cardoso, momento em que o neoliberalismo fornece base para a reforma geral do Estado, redefinindo sua função no que concerne ao financiamento de políticas sociais. Desta feita, Cabral-

⁶É uma entidade científica, civil, sem fins lucrativos, sem caráter religioso nem político partidário e é independente em relação ao Estado (BRZEZINSKI, 2000, p. 197)



Neto (p.23) afirma que as políticas educacionais assumem novos delineamentos, destacando o docente

como um profissional importante para implementar as ações de governo no que se refere ao nível micro do sistema. Em consonância com esse entendimento, o processo formativo do professor ganha realce no corpo da política educacional brasileira e vem se constituindo em objetos de programas tanto de formação inicial quanto de formação continuada

Várias reformas educacionais ocorreram nessa fase, dentre essas, a da formação dos professores, fazendo “parte das ações implementadas no contexto da reestruturação do Estado brasileiro” (CAMPOS, 2004, p.02) que, em consonância com os preceitos neoliberais, “promoveu ajustes, estabeleceu novos marcos regulatórios, mudando substancialmente o campo da educação” (*ibidem*). Estas reformas foram orientadas, principalmente, pelos documentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, Comissão Econômica para a América Latina - CEPAL e Banco Mundial, que pretendiam a descentralização do sistema educacional; capacitação/profissionalização dos docentes e valorização do seu papel; flexibilização curricular e desenvolvimento da capacidade dos professores para atender às demandas de aprendizagem dos discentes.

Assim, pois, com o vigor dos documentos mencionados acima, melhoraria o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas educacionais. No entanto, a formação de professores é considerada onerosa e não constitui uma prioridade para o governo brasileiro, haja vista que seu maior interesse é econômico: privatizar/monopolizar a rede de ensino e pagar sua dívida externa aos organismos internacionais.

Cabe evidenciar que as reformas empreendidas no país, apesar de serem justificadas por razões de competitividade e de equidade, na prática, são essencialmente motivadas por questões de ordem financeira. Elas incorporam um conjunto de estratégias que significam a redução dos investimentos na área educacional, em especial no que concerne aos gastos com o pessoal docente. Assim, essas reformas provocam efeitos econômicos e educativos que na maioria das vezes, não se traduzem na melhoria da qualidade e nem da equidade, pelo contrário, em muitos casos, essa situação é agravada pelos cortes de investimentos. (CABRAL-NETO, p.24)

A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº. 9.394/96 vêm propor um novo paradigma para formação dos docentes, insistindo na valorização do magistério e na qualidade consistente da formação dos profissionais do ensino. Como diz Campos (2004, p.01), seguindo-se a promulgação da LDB 9.394/96 é assistida uma avalanche de legislação e documentos oficiais que procuraram dar uma “nova feição” às práticas da formação, promovendo uma “(re)visão radical” nas formações promovidas pelas universidades, segundo a autora, demasiadamente conteudista.

Em destaque, a política de formação proposta na LDB atual nº. 9.394/96 considera o professor como fator importante para se atingir uma educação de qualidade e no seu Art. 61, “Fundamentação para formação dos profissionais de educação”, enfatiza a associação entre teoria e prática, partindo da premissa que o professor seja capaz de agir e refletir sobre sua prática, na perspectiva de enfrentar as novas transformações requeridas pela prática educativa. No Art. 62, a LDB determina que a formação docente aconteça em nível superior, e logo acrescenta no Art. 63 que os locais específicos de formação de professores são as Instituições de Ensino Superior - IES.

Afetada pela força do capitalismo, a formação dos professores poderia acontecer em Institutos ou Faculdades, sendo que “os institutos geram conhecimento e as faculdades os aplicam,



os Institutos dizem “o que ensinar” e a Faculdade de Educação o “como ensinar”” (FREITAS, p.2). Assim, manifestou-se a separação entre teoria e prática com grande influência na estrutura curricular, contrário aos pensamentos progressistas que defendiam uma visão ampla dos saberes e uma reflexão sobre a prática docente.

Diante do exposto, a ANFOPE começou a questionar as instituições formadoras como “*lócus*” responsável pela formação docente, haja vista que as diretrizes governamentais propuseram uma visão tecnicista da formação, não considerando a pesquisa como fator crucial no processo formativo. Além disso, os detentores do poder educacional possuíam uma visão restrita da formação que fundamentava o descaso/desvalorização/desqualificação para e com a profissão docente. Cabral-Neto (p.27) ressalta que:

Ao analisar a política expressa na Lei de Diretrizes e Bases, no que se refere à formação do professor, verifica-se um descompasso entre as novas exigências requeridas, hoje, para o profissional da educação e a formação pretendida pelo MEC. Em contrapartida, percebe-se que ela está articulada com as diretrizes propostas pelos organismos internacionais, preocupados mais com o imediatismo, com a relação custo benefício, em detrimento da qualidade de ensino e de investir consistentemente na formação do professor.

É necessário que a ANFOPE estimule discussões sobre a articulação da formação pedagógica com a formação específica e incentive/fortaleça a interlocução entre as instituições de formação, haja vista que estamos vivenciando, no início do século XXI, momentos marcados pelo processo de globalização, instabilidade econômica, desigualdade social e expansão rápida de informações que provocam constantes transformações. Porquanto, o desafio está em consolidar uma educação que possibilite aos sujeitos sociais intervirem na realidade na qual estão inseridos, na perspectiva de contribuírem com o processo de construção/reconstrução de sua cidadania.

Estamos vivenciando no momento atual uma realidade bastante complexa, com muitas incertezas em relação ao futuro, uma era de globalização onde as fronteiras entre os países ficam cada vez mais tênues, marcando outras formas de relações econômicas, sociais e culturais no cenário mundial. Por sua vez, a produção de conhecimento e tecnologia se dá numa grande velocidade, e neste contexto, a importância do conhecimento e da educação vem sendo reiterada na nossa sociedade, trazendo outras perspectivas e exigências para a formação dos profissionais em exercício nas diferentes áreas (BAGNATO, 1999, p.01).

Dentro desse contexto, o Conselho Federal de Educação estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais que irão nortear as licenciaturas, abordando os objetivos, conteúdos e os princípios para formação de professores, como também a organização institucional, as competências dos licenciados, a construção dos currículos e as práticas pedagógicas.

Para atender os delineamentos das Diretrizes Curriculares, o Conselho Nacional de Educação formulou o Parecer CNE/CP 009/2001 que se refere a um novo paradigma para a formação de professores, uma vez que o mundo global exige uma formação complexa no processo educacional, articulando a teoria e prática com o propósito de formar o docente em nível superior. No ano seguinte foi aprovada a Resolução CNE/CP 1/2002 que institui a duração e carga horária dos cursos de Licenciatura/Graduação Plena para Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior.

Com base no Parecer CNE/CP 009/2001 e na Resolução CNE/CP 1/2002, em 17 de janeiro de 2002, homologado pelo Ministro de Estado da Educação, resolve:



Art. 1º A carga horária dos cursos de licenciatura, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação entre a teoria e prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III – 1800 (mil e oitocentas) horas de aula para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único: Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 2º Duração de carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em no mínimo, 3 (três) anos letivos.

Art. 3º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Revogam-se o § 2º e o § 5º do Art. 6º, o § 2º do Art. 7º e o § 2º do Art. 9º da Resolução CNE/CP 1/99.

Essas propostas de mudanças na carga horária, no tempo do curso e na organização institucional da formação dos professores, devem ser integradas/justificadas no projeto pedagógico do curso. São previstas 2000 horas para execução de atividades científico-acadêmicas somadas às 400 horas da prática como componente curricular e às 400 horas de estágio curricular supervisionado, compondo o campo da duração formativa em cujo terreno se plantará a organização do projeto pedagógico planejado para um total mínimo de 2800 horas. Os estágios devem estar intimamente articulados com a prática e com as atividades de trabalho acadêmico, sendo necessário que a formação do “ser professor” possua saberes/práticas profissionais, críticos e competentes. Isto posto, Cury et.al (2001, p.14) apontam que:

Cabe a cada curso de licenciatura, dentro das diretrizes gerais e específicas pertinentes, dar a forma e a estrutura da duração, da carga horária, das horas, das demais atividades selecionadas, além da organização da prática como componente curricular e do estágio. Cabe ao projeto pedagógico, em sua proposta curricular, explicitar a respectiva composição dos componentes curriculares, das atividades práticas e científico-acadêmicas. Ao efetivá-los, o curso de licenciatura estará materializado e pondo em ação a identidade de sua dinâmica formativa dos futuros licenciados. (...) A qualidade do projeto será avaliada e permitirá à Instituição seu contínuo aprimoramento, porque a avaliação é um rico momento de revisão do processo formativo adotado.

O cenário atual apresenta enormes desafios educacionais no campo curricular. Diante dos desafios a serem enfrentados e considerando os avanços necessários em relação à formação de professores, Teixeira et. al. propõe possíveis princípios orientadores para uma reforma curricular, dentre estes, pode-se destacar: a concepção de competência é nuclear na orientação do curso de formação de professores; é imprescindível que haja coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor; a pesquisa é elemento essencial na formação profissional do professor. Desse modo, Brzezinski (2000, p. 210) ainda ressalva que o movimento das



reformulações curriculares pretende atingir a formação do licenciado inserido no seu local de atuação,

com visão da totalidade dos aspectos relevantes e imediatos do trabalho pedagógico; almeja a formação de um [licenciado] que tenha domínio do conteúdo e compreensão crítica sobre aquilo que ensina e faz; de um [licenciado] que conheça as novas tecnologias e que as utilize de acordo com o projeto político de emancipação das classes menos privilegiadas; de um [licenciado] que tenha na sua formação, uma especificidade que contribui para o trabalho coletivo e interdisciplinar na escola; de um [licenciado] político que tenha uma compreensão das relações entre a escola e a sociedade, portanto, daquele que se comprometa com os movimentos sociais e faça parte de sua associação de classe; de um [licenciado] que lute por melhores condições de trabalho e por uma remuneração condigna. Trata-se do [licenciado] que domina o real significado da responsabilidade social da educação.

Contudo, as determinações oficiais expressam a trajetória dos educadores em prol da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação e o processo de definição das políticas públicas no campo da educação, em particular na formação de professores. Desde a construção das Novas Diretrizes Curriculares, são desenvolvidos ajustes curriculares nos diferentes cursos de formação profissional, tendo em vista a adequação do ensino superior às novas demandas oriundas do processo de reestruturação produtiva por que passam os diferentes países, na perspectiva de adequar os currículos aos novos perfis profissionais resultantes dessas modificações.

A Licenciatura em Enfermagem

Ao discutir formação de professores torna-se necessário desvelar os vários conceitos encravados na hermenêutica que são atribuídos ao termo “formação”. Para Ferreira (1999, p.928), o léxico apresenta que “formação” vem do latim *formatione* e significa “ato, efeito ou modo de formar. Constituição, caráter. Maneira por que se constitui uma mentalidade, um caráter ou um conhecimento profissional”. Já Gadamer *apud* Garnica (1997, p.01) afirma uma relação entre *formatione* e *Bildung* do alemão que mostra o termo formação não como algo pronto, acabado e multiplicador da mesma fôrma, mas sim um cultivo, um fazer com que o vir-a-ser se manifeste sendo, na plenitude das potencialidades que se forma, e transforma-se.

A formação docente para qual se volta nossa atenção deve estar relacionada à constituição do ser professor e educando, no intuito de conhecerem o inacabado e serem conscientes do inacabado, ou seja, “nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p.29). Essa dimensão do trabalho educacional deve ser compreendida num contexto socialmente e historicamente determinado, pois alguém se torna educador ou deseducador no decorrer de suas relações individuais e coletivas.

No processo ensino-aprendizagem, os fatores superestruturais são determinantes na reprodução da ideologia dominante através de uma prática imobilizadora e ocultora de verdades, o que provoca uma dificuldade em busca da justiça social. Por isso, os educadores, que atuam na formação de profissionais críticos e reflexivos, devem atentar para o discurso ideológico do modelo neoliberal e as inversões que pode operar no pensamento e na prática pedagógica ao estimular o individualismo e a competitividade (FREIRE, 1996), com o propósito de buscarem saídas para essas atitudes alienantes e de práticas excludentes. Então, o que se pode fazer para que ocorram essas mudanças? Que, como e para quem queremos formar docentes/enfermeiros? As instituições



educacionais estão realmente exercendo o seu papel na sociedade de desenvolverem a formação docente capaz de atuar conforme a especificidade do seu curso? Estas são algumas reflexões sobre a disparidade entre a formação e a prática exercida pelos educadores e instituições de ensino.

As áreas da saúde e da educação se inscrevem num mundo desigual e excludente, com predomínio de políticas neoliberais que favorecem a uma pequena parcela da população. Esse cenário requer um processo de formação comprometido ética e politicamente com as demandas da maioria da população brasileira. No caso da enfermagem, permite-nos entender que, com a aquisição do diploma de licenciado e bacharel, atesta/possibilita a concessão de licença para que os enfermeiros/docentes possam atuar de forma crítica e reflexiva na realidade na qual estão inseridos, no intuito de exercerem os princípios éticos e legais da profissão, visando o homem em sua totalidade e no exercício da cidadania.

Dessa forma, Torrez & Bomfim (2002, p.23) definem o professor/enfermeiro enquanto ser de atitude social que:

- associa uma visão critica e global da sociedade às específicas de sua área de atuação, na perspectiva do atendimento integral e de qualidade;
- sabe escolher e desenvolver formas melhores de atuação, com responsabilidade e ética no âmbito das práticas educativas e assistenciais em saúde e, finalmente;
- rompe, no espaço escolar, com a divisão do trabalho intelectual, possibilitando acesso às dimensões culturais e científicas, de modo a evitar as separações entre os que pensam e os que fazem.

A licenciatura em enfermagem surgiu nos anos 1960 com o propósito de formar o enfermeiro/licenciado que viesse atender a necessidade de formar/qualificar profissionalmente os auxiliares e técnicos em enfermagem. Esta década foi marcada por um processo de transformação nos saberes/fazeres da enfermagem, em decorrência do desenvolvimento técnico-científico que influenciaram a inserção/inclusão de estudos e práticas de enfermagem nos currículos do ensino médio. Logo, a licenciatura em enfermagem foi decretada pela Portaria Ministerial N°13/69 – MEC e prevista na Resolução 04/72 - CFE, estabelecendo os artigos mencionados a seguir:

Art. 1º. O diplomado em curso superior de Enfermagem, parte geral que receber em estudos regulares a formação pedagógica prescrita para os cursos de licenciatura fará jus ao título e ao comprovante de licenciado em Enfermagem.

Parágrafo Único. A formação pedagógica da licenciatura de Enfermagem, na hipótese desse artigo, será feita no mesmo ou em outro estabelecimento, desde de que legalmente reconhecido para tanto, e poderá também desenvolver-se paralelamente ao curso de graduação mediante acréscimo das horas – aulas correspondentes.

Art. 2º. O licenciado em Enfermagem obterá registro definitivo para o ensino, na escola de segundo grau, das disciplinas e práticas educativas relacionadas com essa especialidade, inclusive Higiene.

Art. 3º. Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogada as disposições ao contrário.

Ao longo da história, podemos perceber nos currículos das universidades brasileiras o forte predomínio do caráter tecnicista, os quais atentavam para a quantificação, e não a quantificação dos profissionais almejados para/pelo mercado de trabalho. Porém, a partir de 1986, a Associação Brasileira de Enfermagem – ABEn/Nacional, articulada com a Comissão de



Especialistas em Enfermagem da Secretaria do Ensino Superior do Ministério da Educação – CEENF/SESU/MEC, iniciou a realização de seminários e oficinas para a (re)orientação do processo de formação do enfermeiro, culminando com a oficina de trabalho, realizada em maio de 1991, em Brasília, que contemplou em documento:

- Um breve histórico do processo de análise e discussão da formação do enfermeiro ocorrido a partir de 1986;
- Os aspectos destacados pela enfermagem brasileira no Parecer CFE Nº 163/72 e na Resolução CFE Nº 04/72 que definem os mínimos de conteúdo e duração do curso de enfermagem em vigor;
- A proposta dos mínimos de conteúdo e duração para a formação do enfermeiro a serem incluídos em nova resolução.

Nesse documento intitulado “Proposta de novo currículo mínimo para o curso superior de enfermagem: a formação do enfermeiro”, ressalta que a Resolução Nº 04/72 – CFE compreende a licenciatura como uma habilitação que deve atender à necessidade do enfermeiro de exercer o magistério, na área de enfermagem, ao nível de 1º e 2º graus, assim como formar os demais trabalhadores de enfermagem.

Parágrafo único – Ao enfermeiro que receber, em estudos regulares, a formação prescrita para os cursos de licenciatura, será concedido o Diploma de Licenciado em Enfermagem, com direito ao registro definitivo como professor, ao nível de 1º e 2º graus, das disciplinas e atividades relacionadas à Enfermagem, Higiene e Programa de Saúde. (ARAGÃO et.al., 1972, p.4)

Para exercer o magistério na Enfermagem, o/a enfermeiro/a deveria cursar além dos 3 anos de matérias específicas, mais 1 ano de cadeiras de Didática, fazendo parte do famoso esquema 3+1. Esse modelo de licenciatura foi motivo de discussão e críticas pela categoria por ressaltar que a licenciatura como habilitação não se enquadra na característica das demais habilitações e nem da demanda real de conferir ao enfermeiro a capacidade de formar profissionalmente os auxiliares e técnicos de enfermagem. Capacitar o enfermeiro, didática e pedagogicamente, deve atender à necessidade do enfermeiro formar as demais categorias que compõem a força de trabalho em enfermagem. Não deve, portanto, ser considerada, simplesmente, uma habilidade a ser agregada, por opção das escolas e dos alunos, à formação do enfermeiro. A licenciatura, de fato, deve ser incorporada como parte da formação do enfermeiro, dada a necessidade de todo enfermeiro ser qualificado para o exercício dos seus processos de trabalho (ABEn, 1991).

Essas discussões desenvolvidas em nível nacional repercutiram diretamente na produção do conhecimento e do ensino mais qualitativo, como também na definição das políticas de formação e profissionalização da categoria. A discussão, iniciada em 1986, serviu de base para que ocorresse um avanço no processo de (re)orientação do currículo com inserção da licenciatura, em algumas universidades, como o curso de enfermagem da Universidade Federal Fluminense – UFF, a Faculdade de Enfermagem da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – FAEN/UERN, o curso de enfermagem do Campus Avançado Maria Elisa Albuquerque Maia – CAMEAM/UERN e o curso de enfermagem da Universidade de São Paulo – USP, entre outros.

A inserção da licenciatura nesses cursos foi permeada pela concepção de que o trabalho de enfermagem se materializa em quatro processos indissociáveis: assistir/intervir, pesquisar, gerenciar e ensinar/aprender. Este último processo se conforma por meio da licenciatura, que qualifica o enfermeiro para assumir os processos de qualificação e formação da força de trabalho de enfermagem.



No momento atual de implantação das Novas Diretrizes Curriculares - DCNs para a formação de formadores, esses cursos de enfermagem no Brasil, estão reconstruindo seus Projetos Políticos Pedagógicos na perspectiva atender as demandas dessas diretrizes, bem como fortalecer a licenciatura que é operacionalizada concomitantemente ao bacharelado.

Esses cursos enfrentam o desafio de construírem uma política de formação docente para a área da saúde/enfermagem, ou seja, para a educação profissional, ainda não contemplada de forma específica pela legislação. Porém, têm a clareza de que formar docentes não significa uma modalidade de curso e sim, um curso com identidade própria, na perspectiva de superar a prática hegemônica de utilização de um técnico que ensina.

A discussão sobre a licenciatura torna-se enfática na sociedade brasileira, principalmente nas últimas décadas, o que nos permite redirecioná-la para a formação do docente/enfermeiro, objetivando a possibilidade da formação do enfermeiro/docente capaz de assumir o processo de formação e qualificação da força de trabalho em enfermagem.

O debate sobre a licenciatura tem estado em pauta desde a sua implantação no Brasil, na década de 1930, passando por suas reformulações através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1961, das Reformas Universitárias (1968) e do Ensino de 1º e 2º Graus (1971), até as discussões do momento presente. Estas últimas vêm sendo balizadas por uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) e pela ação do Estado, através do Ministério da Educação (MEC), reformulando o ensino básico e superior (ANDRADE, 2002, p.13).

Nesse contexto, as novas diretrizes nacionais têm fomentado as discussões sobre a formação do educador em diversos espaços orgânicos, como: sindicatos, associações e instituições de ensino superior, as quais vêm contribuindo, como ressalta Pimenta & Lima (p.39):

para uma melhor compreensão dessa formação a partir de estudos críticos e analíticos das práticas de formação desenvolvidas nas universidades, mas também trazendo contribuições significativas do campo prático dos cursos de licenciatura e do campo teórico para novos encaminhamentos aos cursos de formação.

Por sua vez, as Licenciaturas enfrentam uma situação de desprestígio perante toda a sociedade. Tal desvalorização sócio-histórica é evidenciada pela insensibilidade do poder elitzante em manter a precariedade da estrutura educacional, com baixos salários e mínimas condições de trabalho, influenciando, muitas vezes, à licenciatura colocar-se em segundo plano na formação universitária. Outrossim, é a falta de interdisciplinaridade, com divergência entre as disciplinas pedagógicas, entre as disciplinas de conteúdo específico e entre as disciplinas pedagógicas e específicas, determinando a dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura, ou seja, a formação do licenciado ocorre somente como acréscimo do bacharelado. Assim, o alheamento dos discentes sobre formação docente e pouca aproximação dos docentes da licenciatura à especificidade do curso em que lecionam, são mais características que desnorteiam a licenciatura.

Em suma, o enfrentamento do problema das licenciaturas no interior da universidade, ao que tudo indica, é ainda insatisfatório. Decerto as determinações legais e as diretrizes das atuais políticas de ensino trarão algumas mudanças nos currículos de licenciatura. Todavia, caso seu modelo tradicional não venha a ser superado, esses cursos tendem a permanecer como meros apêndices, os ditos primos pobres dos bacharelados, buscando, quando muito, acenar com uma espécie de mercado de trabalho reserva, uma alternativa compensatória para áreas em que o campo de trabalho é escasso (ANDRADE, 2002, p.14).



Esses problemas evidenciam a necessidade de (re)pensar as possibilidades e os limites da formação do docente/enfermeiro em todas as dimensões envolvidas, tanto no fortalecimento de sua identidade profissional quanto na sua qualificação/capacitação, uma vez que esse processo formativo não se deve influenciar pela razão mercadológica dos moldes neoliberais, mas sim levar em conta a complexidade no campo da formação do educador/enfermeiro. Contudo, essa complexidade deve ser entendida como “uma palavra-problema e não uma palavra-solução, igualmente o conceito de formação docente na atual conjuntura é um problema a ser trabalhado e construído, e não uma solução pronta” (AMARAL; BASTOS, 2002, p.46).

Discutindo os Desafios da Licenciatura em Enfermagem

O processo ensinar/aprender como processo de trabalho da enfermagem, conforma as práticas educativas e o processo de qualificação e formação da força de trabalho de enfermagem. Nesse processo o enfermeiro assume a coordenação do trabalho da enfermagem. Assim, necessita de uma formação específica que lhe assegura a qualificação necessária para assumir essa coordenação, que se materializa na licenciatura. E por ser processo de trabalho, assume caráter obrigatório no processo de formação no espaço da graduação.

Com essa compreensão, a licenciatura necessita ser construída/pensada de forma coletiva pelos atores/atrizes envolvidos com o processo de formação em enfermagem em conjunto com os docentes da Faculdade de Educação com a intenção de articular saberes e práticas que possibilitessem a formação do enfermeiro bacharel e licenciado em enfermagem. Entretanto a realidade revela que essa articulação não se materializa na prática, evidenciando a simples junção entre as disciplinas que conformam a licenciatura e o bacharelado. A licenciatura foi assim construída seguindo a mesma estrutura das demais licenciaturas no espaço da universidade, explicitando a histórica dicotomia teoria x prática.

A licenciatura, de um modo geral, é trabalhada, em grande parte, por docentes da Faculdade de Educação e de outras faculdades que, por não serem enfermeiros, desconhecem o objeto de trabalho da enfermagem. Além desse aspecto, são docentes que não têm nenhuma ou têm pouca aproximação com o Projeto Político Pedagógico - PPP que orienta a formação do enfermeiro e cujo planejamento didático – pedagógico entre esses docentes inexiste, promovendo assim a desarticulação das disciplinas pedagógicas com as demais disciplinas do currículo de enfermagem. Em consequência, essa desarticulação gera o desinteresse, pela licenciatura, em grande parte dos discentes, embora reconheçam a sua necessidade e importância para o processo de formação.

Nesse sentido comprehendem a licenciatura como um instrumento que possibilita ao enfermeiro a concessão de licença para lecionar, numa realidade complexa e diversa, a auxiliares e técnicos de enfermagem bem como a futuros enfermeiros, na perspectiva da produção/construção de conhecimentos, de compromisso social e de outras formas de produzir saúde. Este pensamento vai ao encontro do pensamento de Torrez & Bomfim (2002, p.19) que discutem sobre práticas e possibilidades de formação de enfermeiros para atuarem em educação profissional na área de enfermagem, “de forma crítica, tanto nas práticas assistenciais a que se submetem os usuários dos serviços de saúde, como nas práticas educacionais tradicionais e conservadoras de formação”.

Da forma como vem sendo operacionalizada, a licenciatura perde a capacidade de promover um ensino crítico e reflexivo baseado “na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça” (ALARÇÃO, 1999, p.175). Como consequência, as práticas educativas, são marcadas por dificuldades em problematizar a realidade, havendo basicamente a transmissão e a memorização de conteúdos. O docente/enfermeiro enfrenta o desafio de construir instrumentos que possibilite ao aluno compreender criticamente os seus limites e



possibilidades, como também ser capaz de intervir em seus espaços e buscar a ampliação dos seus conhecimentos, devendo, na medida do possível, contemplar as necessidades dos alunos a partir de sua inserção na sociedade, (re)construindo meios possíveis com o conhecimento de cada um.

Ressaltamos que a licenciatura em enfermagem, ainda, é pouco discutida se constituindo em motivo para estudos e reflexões. O problema não está nos professores que vem da educação ou de outras áreas de saber, nem nos professores da enfermagem. O maior agravante é a falta de reflexão e de compromisso de alguns atores/atrizes envolvidos no processo. Não é a presença do professor, mas sim o tipo de professor que está se responsabilizando pela formação do educador/enfermeiro. Por outro lado, esse processo começa a tomar uma nova configuração, visto que grande contingente dos docentes/enfermeiros, em nível nacional, concluíram o curso de pós-graduação em nível de especialização em formação pedagógica oferecido pelo Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Enfermagem - PROFAE, possuindo estes especialistas, competência e condições para (re)construir a licenciatura em enfermagem.

Essa leitura sobre a licenciatura, nos possibilita pensar na necessidade de (re)construir o projeto político pedagógico dos cursos e a (re)pensar a prática do enfermeiro/docente, compreendendo que essas mudanças não são um processo acabado, mas uma construção permanente com expectativas para avançar nos seus novos e velhos desafios. A licenciatura necessita, portanto, ser (re)pensada, (re)significada, (re)contextualizada; nunca retirada do processo de formação.

Considerações Finais

Ao longo da história da educação brasileira, percebe-se que a formação de professores não é assumida pelo Estado como uma política social que se preocupa com o processo de cidadania, indo, realmente, na contramão do ideal dos profissionais da educação que lutam “pela formação de qualidade e por uma política global de formação e valorização do magistério” (FREITAS, 2003, p.1198). A formação de professores deve ser uma questão fundamental a ser considerada enquanto prática social complexa, uma vez que envolve relações de ensino-aprendizagem conduzidas pelas necessidades e exigências da transformação da sociedade.

Ainda pouco discutida, a licenciatura em Enfermagem enfrenta vários problemas sócio-históricos, como as demais licenciaturas, principalmente por ocuparem um lugar desprivilegiado na vida universitária. Os conteúdos específicos não se articulam com as disciplinas de cunho pedagógico, bem como essas disciplinas pedagógicas são ministradas, em maioria, por professores descompromissados, de outros departamentos que não conhecem o objeto de trabalho da enfermagem, provocando assim a operacionalização da licenciatura como uma graduação à parte.

Entende-se que a discussão sobre a formação do licenciado em enfermagem ultrapassa os limites do curso de graduação em enfermagem e insere-se no contexto sócio-econômico e político da sociedade brasileira. A licenciatura se constitui em compromisso político com a formação do nível médio, ou seja, auxiliares e técnicos de enfermagem. Todavia, os problemas são camuflados pelo desinteresse em discutir o enfermeiro/docente que se pretende formar, sendo necessário desvelar a desarticulação existente entre/dentro os/dos departamentos, a falta de compromisso dos professores e a desobrigação de alguns cursos em assumir a responsabilidade com a formação do licenciado em enfermagem.

Com esse intento, almeja-se estabelecer novas formas de leitura e de articulações com o real, de modo a permitir decisões e mudanças nos saberes/práticas. É importante afirmar que deve haver (re)formulações urgentes na licenciatura, principalmente pelas exigências das Novas Diretrizes Curriculares. Diante das demandas impostas hoje à formação do enfermeiro/docente, estes desafios devem ser analisados e enfrentados, na perspectiva da construção de sua identidade profissional,



sendo uma condição *sine qua non* para o (re)dimensionamento das disciplinas pedagógicas, suas ementas, suas estratégias, suas metodologias e seus parâmetros para convergência entre teoria e prática implicados no projeto político-pedagógico.

O assunto em tela deve ser (re)avaliado pelos cursos com a pretensão, portanto, de discutir a formação do enfermeiro/docente, analisando as disciplinas pedagógicas no sentido de sintetizar o conhecimento relevante, seus métodos e suas aplicações práticas no exercício da profissão. Cabe evidenciar, que é preciso (re)pensar não só os conteúdos pedagógicos e específicos, mas, principalmente, a relação teoria e prática, uma vez que é nessa relação dialética que se processa a formação dos conhecimentos. Leite (2005, p.8) ressalta a necessidade de se (re)equacionar a relação teoria-prática, pois os “conhecimentos distanciados da realidade não interferem nela, assim como o mero senso prático, sem o crivo da reflexão teórica, não tem consistência para orientar o agir profissional.”

Assim, a revisita ao Projeto Político Pedagógico, deve ser permeada pela necessidade de aproximação dos saberes e práticas pedagógicas com a especificidade do processo de trabalho da enfermagem. Essas mudanças curriculares e institucionais dependem, em grande parte, da vontade política e coletiva dos docentes.

Vários são os limites e as possibilidades da licenciatura para formar o/a enfermeiro/a capaz de assumir os processos de qualificação e formação da força de trabalho em enfermagem. Por isso, é necessário que ocorram avanços nas discussões e nas pesquisas a cerca da formação do enfermeiro/docente, haja vista que as experiências dos discentes e a acumulação de conhecimentos técnico-políticos pelos docentes colocam para a licenciatura em enfermagem o desafio de tornar os problemas e as alternativas alcançadas, até o momento, pilares da construção de uma política efetiva de qualificação profissional.

O desafio está posto! É preciso ter coragem e força política para vivê-lo e enfrentá-lo, pois a acomodação poderá levar-nos ao retrocesso de uma conquista outrora alcançada.

Referências

- ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: _____. (org) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto Alegre: Ed. Porto, 1999. p. 171 – 189.
- AMARAL, M. T. M.; BASTOS, M. A. R. A articulação entre as áreas de educação e de enfermagem: estratégia para a formação pedagógica de enfermeiros – docentes. In: MINISTÉRIO DA SAÚDE. PROJETO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOS TRABALHADORES DA ÁREA DE ENFERMAGEM. **Formação de formadores:** a nova docência na educação básica e profissional. V. 2, n. 4, Brasília: Ministério da Saúde, 2002. p. 43 – 58.
- ANDRADE, J. M. V. de. CONDIÇÕES DE TRABALHO E DE FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO: PROBLEMAS E ALTERNATIVAS DA LICENCIATURA. In: ALMEIDA, M. D. de. **Licenciatura**. Natal: UFRN – EDUFRN, Coleção pedagógica, n. 4, 2002. p. 09-23.
- ARAGÃO, R. M. de. Portaria Ministerial Nº13/69 – MEC, de 10 de janeiro de 1969. *Institui a Licenciatura em Enfermagem*. Brasília: 1972. Disponível em na proposta de novo currículo mínimo para o curso superior de enfermagem: a formação do enfermeiro.
- _____. Resolução CFE nº 4/72 de 25 de fevereiro de 1972. *Fixa os mínimos de conteúdo e duração do Curso de Graduação em Enfermagem e Obstetrícia*. Brasília, 1972. Disponível em na proposta de novo currículo mínimo para o curso superior de enfermagem: a formação do enfermeiro.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM – ABEN. **Proposta de novo currículo mínimo para o curso superior de enfermagem:** a formação do enfermeiro. Brasília: 1991.



BAGNATO, M. H. S. et. al. **Educação, saúde e trabalho:** antigos problemas, novos contextos, outros olhares. Campinas - SP: Ed. Alínea, 1999. 132p.

BERNARDO, M. V. C. (org) **Formação de professor:** atualizando o debate. São Paulo: EDUC, 1991. 148p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** nº9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores:** busca e movimento. 3º ed. Campinas-SP: Papirus, 2000. 247p.

CABRAL-NETO, A. **Reformas Educacionais e a Política de Formação de Professores.** Sem data (mimeo). p. 23 – 28.

CAMPOS, R. F. **O Cenário da Formação de Professores no Brasil** – analisando os impactos da reforma da formação de professores. (Trabalho para a XII Reunião Nacional da ANFOPE). Brasília, agosto de 2004. 45p.

CURY, C. J. et.al. BRASIL – CNE/CP. Parecer 21/2001 de 06 de agosto de 2001. *Dispõe sobre a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.* Brasília, 2001. Disponível: <http://www.mec.gov.br>

_____. CNE/CP. Resolução nº1/2002. *Institui Diretrizes Curriculares nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.* Disponível: <http://www.mec.gov.br>

_____. CNE/CP. Resolução nº2/2002. *Institui a duração dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.* Brasília:2002. Disponível: <http://www.mec.gov.br>

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio Século XXI:** o dicionário da língua portuguesa. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. p.928.

FRANCISCO – NETO, J. da S. L. Ser professor: necessidade de formação profissional específica. In: MINISTÉRIO DA SAÚDE. PROJETO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOS TRABALHADORES DA ÁREA DE ENFERMAGEM. **Formação de formadores:** a nova docência na educação básica e profissional. V. 2, n. 4, Brasília: Ministério da Saúde, 2002. p. 05 – 14.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários a prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 165 p.

FREITAS, H. C. L. de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. In: **Educ. Soc.** [online]. dez. 2003, vol.24, no.85, p.1095-1124. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em 12 de junho de 2006.

_____. **O Papel das Disciplinas de Formação Pedagógica nas Licenciaturas.** Sem data (mimeo). p. 01 – 07.

GARNICA, A. V. M. Professor e professor de matemática: das informações que se tem acerca da formação que se espera. In: **Ver. Fac. Educ.** V. 23, n. 1 – 2. São Paulo. Jan/Dez, 1997. 32 p.

LEITE, I. **A Reconfiguração dos Sistemas Educativos e a Formação Docente:** Demandas e Alternativas. 2005. 11p.



TEIXEIRA, R. F. A. et. al. Parecer 009/2001 de 08 de maio de 2001. *Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, 2001. Disponível: <http://www.mec.gov.br>

TORREZ, M. N. F. B. & BONFIM, M. I. do R. M. A formação do formador no PROFAE: refletindo sobre uma proposta na área de enfermagem. In: MINISTÉRIO DA SAÚDE. PROJETO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOS TRABALHADORES DA ÁREA DE ENFERMAGEM. **Formação de formadores:** a nova docência na educação básica e profissional. V. 2, n. 4, Brasília: Ministério da Saúde, 2002. p. 15 – 34.



PESQUISA, VIDA ACADÊMICA E EXCLUSÃO DISCENTE

Dorgival Gonçalves FERNANDES

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

A pesquisa é uma prática que só pode ser realizada mediante uma atitude pautada na curiosidade. E para a sua realização efetiva, requer condições, tais como: oportunidade de acesso, disponibilidade de tempo e recursos, bem como capacidade técnica e teórica dos sujeitos com ela envolvidos, sejam docentes ou discentes.

Partindo-se dessas afirmativas para pensarmos sobre a pesquisa no ensino superior, tendo como foco os nossos estudantes de graduação do curso de Pedagogia e estudantes dos demais cursos de formação de educadores, essas afirmativas nos orientam a pensar as práticas de pesquisa tendo como base três questões que nos parecem fundamentais: 1) as condições existenciais e culturais de vida e de estudos dos nossos estudantes nos cursos de formação de professores para o trabalho com pesquisa; 2) a prática discente de pesquisa como um elemento de inclusão de poucos e de exclusão de muitos da vida acadêmica; 3) a política de ensino superior e de distribuição de bolsas para a iniciação científica.

É sobre essas três questões que desenvolveremos aqui o nosso pensamento, situando-o a partir da nossa condição de professor do curso de Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande/campus de Cajazeiras, de pesquisador e orientador de pesquisa de graduandos em processo de formação de pesquisador, e no geral, como trabalhador e estudioso da área de educação.

Em nossos recentes estudos sobre os estudantes do curso de Pedagogia e os seus processos de formação profissional (FERNANDES & FERNANDES, 2007; FERNANDES ET AL, 2008) temos constatado que esses estudantes, em sua maioria, são oriundos de classes sociais desfavorecidas economicamente, despendem tempo considerável de locomoção de suas casas à universidade, aliam jornadas de estudos com jornadas de trabalho profissional e doméstico e cursaram o ensino fundamental e médio em escolas públicas municipais e estaduais.

Esses dados suscitam importantes questões para pensarmos sobre as disponibilidades desses sujeitos para se envolverem com o trabalho de pesquisa. Falamos aqui, em primeiro lugar, de disponibilidade de tempo. Nos estudos acima citados, o tempo, melhor dizendo, a falta deste, aparece como o grande vilão das desventuras dos estudantes em sua vida de estudos no ensino superior, pois lhes falta tempo até mesmo para cumprirem as obrigações com as leituras exigidas pelos professores nas disciplinas em que se matriculam.

Assim, considerando que o tempo demandado para as atividades de pesquisa exige outro turno além do turno de estudo regular, a disponibilidade de tempo coloca-se como um importante elemento de impedimento para atividades de pesquisa.

Ainda centrando-nos na questão da disponibilidade de tempo, as habilidades em leitura, os conhecimentos prévios e o domínio básico das regras de escrita que a prática de pesquisa requer coloca outro empecilho para os estudantes se envolverem com pesquisa.

Em nossas vivências como professor das disciplinas História da Educação, Metodologia Científica e Pesquisa Educacional nos períodos iniciais do Curso de Pedagogia, temos constatado o déficit e as dificuldades de leitura dos nossos estudantes. A prática docente universitária e a formação acadêmica dos estudantes, em certo sentido, têm sido prejudicadas devido às dificuldades de leitura apresentadas pela maioria dos nossos alunos. Este quadro é mais efetivo nas disciplinas Metodologia Científica e Pesquisa Educacional que, dadas as suas especificidades, demandam por



parte dos estudantes capacidades de leitura e de escrita sistemáticas e objetivas, apreensão e criticidade dos conteúdos lidos.

Na realização de tais atividades percebe-se que, muitas vezes, o aluno sequer conseguiu realizar um processo de alfabetização satisfatório, evidenciando falta de conhecimento quanto ao emprego e uso de vírgula, ponto e vírgula e ponto no ato de ler, gaguejamentos exacerbados e dificuldades de decodificar a palavra impressa, o que lhe traz dificuldades para entender, articular e pensar sobre idéias postas em um texto.

Tais dificuldades de leitura por parte de estudantes universitários têm sido ressaltadas por diversos autores, a exemplo de Dauster (2006) e Ramires (2006), entre outros. Estudos realizados por Candau (apud DAUSTER, 2006, p. 420) demonstram que

Independente de suas origens econômicas, sociais e culturais, cada vez mais, aumenta na universidade o número de jovens que apresentam defasagens/deficiências em relação ao que [os professores] denominam habilidades acadêmicas - capacidade de leitura crítica, de argumentação, de produção de textos, de domínio de outros idiomas, entre outras habilidades, necessárias para atender a um perfil pré-definido e ideal.

Neste caso, a apreensão crítica do que se lê e a produção de idéias acerca do texto lido ficam efetivamente comprometidas, dificultando a apreensão da cultura acadêmica e a construção de uma formação universitária eficaz, requisitos básicos para o trabalho com pesquisa. Essas dificuldades acima elencadas não são exclusivas de alunos pobres provenientes de escolas públicas, como assinala Candau. Todavia, nos parece que estas se mostram mais acentuadas nesses sujeitos, dadas as suas condições históricas de acesso, de permanência e aprendizagem escolar devido ao elitismo da escola brasileira.

Dessa maneira, a suplência dessas dificuldades demandaria ainda mais do escasso tempo desses estudantes e demandaria maior carga de estudo visando reduzir tais dificuldades e limitações escolares, o que os afastam das atividades de pesquisa. Este fato ainda traz três outros agravantes para a realização de pesquisa envolvendo esses estudantes: o tempo docente que se divide assimetricamente entre atividades de ensino e de pesquisa, o tempo de duração de pesquisa atribuído à iniciação científica que geralmente não ultrapassa um ano e o sentimento de incapacidade em parte dos discentes.

Muito embora seja sabido que a universidade se constitui de atividades de ensino, pesquisa e extensão, a demanda por parte desta em relação aos professores e as condições de trabalho que são dadas a estes os obriga a priorizar as atividades de ensino, ficando claro que a política de ensino superior contempla pouco as atividades de pesquisa e de extensão universitária. Os professores, na sua maioria, ministram uma média de três disciplinas num mesmo semestre letivo para turmas com cerca de 40 alunos e precisam se envolver, para isto, com atividades de estudos para a atualização dos seus conhecimentos que fazem parte do conteúdo programático das suas disciplinas, preparação e ministração de aulas, elaboração e correção de provas e de outras atividades de avaliação.

Isto faz com que nem todos os professores se envolvam com atividades de pesquisa, reduzindo assim a quantidade de pesquisa e as possibilidades de acesso dos estudantes à pesquisa. Por outro lado, dada essa falta de tempo, os que fazem pesquisa precisam reduzir o número de alunos-orientandos, pois lhes faltam condições de acompanhar um grupo maior de estudantes, haja vista que devido aos déficits que a maioria destes traz da educação básica, demandam um acompanhamento mais centrado e personalizado. Faz-se necessário, então, estabelecer uma seleção entre os poucos alunos que se interessam e apresentam disponibilidade para a pesquisa. A este fato, soma-se também a quantidade exígua de bolsas para estudantes-pesquisadores na graduação, sempre muito inferior à demanda estudantil.



Neste sentido, há ainda que se considerar o tempo de doze meses estabelecido pelos programas de bolsa de iniciação científica, a exemplo do PIBIC. Em um ano, sem se considerar os recessos entre semestres letivos, o professor orientador precisa preparar teórica e metodologicamente os seus orientandos para a preparação e aplicação dos instrumentos de coleta de dados e para as análises desses dados e depois elaborar o relatório de pesquisa. Isto demanda mais uma seleção por que quanto menos deficiência escolar o aluno apresentar, mais condições de aprendizagem ele vai ter e menos demanda irá apresentar ao seu orientador.

Outro aspecto dessa seleção se dá em relação ao aluno que tem interesse e disponibilidade para as atividades de pesquisa, mas, no entanto, se sente incapaz de ser um estudante-pesquisador devido ao seu complexo de inferioridade acadêmica por causa das suas limitações escolares. Assim, de fato, a pesquisa é uma atividade para poucos estudantes, gerando um processo de exclusão entre os alunos, apartando os que têm visibilidade acadêmica e os que não têm. Como diz Esteban (2003, p.128), *é preciso ressaltar que a própria pesquisa pode estar atravessada por processos que geram invisibilidade.*

No geral, os estudantes do curso de Pedagogia com os quais trabalhamos vão vivenciar a pesquisa, de fato, quando vão elaborar o seu trabalho de conclusão de curso (TCC), no caso, a elaboração de uma monografia. Mas mesmo assim, as condições para tal atividade não são das melhores. Em primeiro lugar, por causa da dinâmica de produção do TCC, feito obrigatoriamente como requisito de conclusão de curso, a pesquisa é realizada, geralmente, na costumeira correria que acompanha o final de um curso universitário, ou seja, em meio ao estágio supervisionado, disciplinas deixadas para serem cursadas no final do curso e organização de festa e cerimônia de colação de grau. No mais, negativamente, contam ainda esses estudantes nesse processo de pesquisa com o relativo cansaço de fim de jornada.

Em segundo lugar, a carga horária das disciplinas de estágio supervisionado é mais extensa e demanda maior investimento com o tempo a ser dedicado às atividades na escola-campo de estágio e com deslocamentos, o que faz sobrar pouco tempo para leituras e fundamentação teórica direcionadas ao tema de pesquisa por parte dos estudantes. Ademais, nem sempre os professores de estágio são envolvidos com pesquisas devido à sobrecarga de tarefas demandadas por esta disciplina, o que pode deixar lacunas na orientação das pesquisas e na produção das monografias, como também, considerando-se o número grande de monografias que os professores têm para orientar em cada semestre, de fato fica muito pouco tempo para uma orientação mais efetiva, mesmo quando esses são pesquisadores experientes e competentes.

Nesta situação, é importante também salientar o modo como a maioria dos estudantes ainda se porta mediante os caminhos e processos de aprendizagem, pautados por paradigmas herdados nos níveis anteriores de sua vida escolar, que advogam a aprendizagem discente como assimilação de conhecimentos transmitidos pelos professores, e não como busca e construção realizadas pelos sujeitos aprendentes. Como afirma Santos (1995), *vivemos na transição entre velhos e novos paradigmas*, e assim, não é incomum encontrarmos na universidade alunos que pautam a sua aprendizagem pela lógica da decoreba ou que estão mais interessados em notas para poder concluir seu ciclo de estudo, o que vem a dificultar o seu processo de formação enquanto pesquisador.

Pelo que podemos constatar acima, a pesquisa na universidade ainda é uma atividade para poucos estudantes, caracterizando desse modo os alunos pesquisadores como constituintes de uma pequena elite na universidade. Essa situação é bastante preocupante quando pensamos na importância da pesquisa como princípio educativo e como elemento necessariamente constituinte do processo de formação do educador, pois como assinala Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento” e “ensinar exige apreensão da realidade”. Neste caso, a capacidade para o desenvolvimento de pesquisas por parte do professor é fundamental para uma prática docente eficiente e coerente com a complexidade e as demandas educacionais da sociedade contemporânea.



Assim sendo, se faz necessário e urgente que nos cursos de formação docente, em especial nos seus projetos políticos e pedagógicos, os professores, gestores e estudantes repensem a importância e o lugar que a pesquisa deve assumir na formação dos seus estudantes e nas práticas profissionais dos seus professores. Para tanto, é preciso pensar nos recursos a serem disponibilizados e na distribuição mais equitativa do tempo para as atividades de pesquisa e de ensino. Do mesmo modo, a prática de pesquisa deve ser tema de discussão nos fóruns em que se discuta a educação, práticas docentes e formação de educadores.

Concluindo, salientamos a negatividade que permeia as políticas de pesquisa no ensino superior, mas especificamente no caso dos cursos de graduação, evidenciando que a exclusão da maioria dos graduandos das atividades de pesquisa, no tocante aos cursos de formação de educadores, se converte numa séria ameaça à qualidade do trabalho docente a ser desenvolvido por esses graduandos no futuro próximo. Assim, assinalamos a nossa concordância com Ludke (1998, p. 31) quando faz a seguinte afirmação:

Não tenho dúvidas de que a dimensão da pesquisa, uma vez superados os vários obstáculos em seu caminho, viria conferir ao professor um poderoso veículo para o exercício de uma atividade criativa e crítica, ao mesmo tempo questionando e propondo soluções para os problemas vindos do interior da escola e de fora dela.

Referências

- DAUSTER, Tânia. “*MUNDO ACADÊMICO*”: professores universitários, práticas de leituras e escrita e diversidade social. IN: SILVA, Ainda M. Monteiro et al. **Novas Subjetividades, currículos, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. Recife: ENDIPE, 2006.
- ESTEBAN, Maria Tereza. Sujeitos singulares e tramas complexos – desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. IN: GARCIA, Regina Leite (Org^a). **Método, métodos, contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003
- FERNANDES, Dorgival Gonçalves e FERNANDES, Natal L. Roque. Sujeitos, saberes e formação docente: reflexões sobre as condições de estudos e aprendizagens dos sujeitos em processo de formação. IN: OLINDA, Ercilia Maria Braga de & FERNANDES, Dorgival Gonçalves. **SABERES E PRÁTICAS DOCENTES** (Orgs.). Fortaleza: EdUFC, 2007.
- FERNANDES, Dorgival Gonçalves et al. **TRABALHO DOCENTE**: representações dos estudantes do Curso de Pedagogia. Relatório de Pesquisa. Cajazeiras, PB: Unidade Acadêmica de Educação, UFCG, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25^a Ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LUDKE Menga. PESQUISA EM EDUCAÇÃO: conceitos, políticas e práticas. IN: GERALDI, Corinta Maria G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras; ALB, 1998.
- RAMIRES, Vicentina. Gêneros textuais e produção de universitários: o resumo acadêmico. IN: SILVA, Ainda M. Monteiro et al. **Novas Subjetividades, currículos, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. Recife: ENDIPE, 2006.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7^a ed. Porto: Afrontamento. 1995.



A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO E O DIREITO À EDUCAÇÃO EM (DES) CONSTRUÇÃO

Eliane Dayse FURTADO
Universidade Federal do Ceará (UFC/CNPq)
Sônia PEREIRA
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Introdução

Os mais distintos espaços sociais no Brasil vêm sendo afetados, diretamente, a partir do processo de “globalização”, pelas mudanças freqüentes ocorridas na sociedade.

A promoção do desenvolvimento do campo vem enfrentando dificuldades que merecem ser tratadas de modo a que se construam estratégias capazes de neutralizar os efeitos perversos advindos dessa “mundialização da economia” que refletem diretamente na educação.

As mensagens governamentais proclamam a educação como um direito, inclusive dos trabalhadores rurais, sujeitos que carregam historicamente a tradição perversa do analfabetismo, uma condição social que é tomada quase como um fenômeno natural; ou como uma situação de homens e mulheres que parecem freqüentemente identificá-la com incapacidades próprias, individuais. Raramente os jovens e adultos do campo relacionam a pouca escolaridade ou o analfabetismo com irresponsabilidade ou inoperância do Estado e de seus governantes na destinação de recursos financeiros e humanos para que o direito à educação lhes seja assegurado. O quadro de analfabetismo e precariedades na educação de jovens e adultos (EJA) do campo, um dos mais graves e persistentes sintomas desta situação, que afeta diretamente o crescimento e desenvolvimento sustentável do campo, tampouco é visto como consequência de fragilidades na organização da sociedade para tornar efetivo o direito à educação inscrito na Carta Constitucional de 1988.

Considerada como modalidade de educação, marcada pela ausência de políticas públicas definidoras de ações sistemáticas e contínuas, as práticas de EJA no Brasil, e no Ceará, desde os seus primórdios têm sido caracterizadas por experiências pontuais e descontínuas, e pelo descaso governamental. Nacionalmente, como lembram Brito & Pereira (2007), só veio a ser legalizada como instrução primária e gratuita para todos, a partir da Constituição Federal de 1824, e a ser mais amplamente reconhecida quando o processo de produção passa a requerer trabalhadores com o mínimo de escolarização.

Quanto à Educação do Campo, também, ignorada em sua especificidade, segundo Furtado (2004),

ela incorpora uma realidade histórica variada, englobando as mais diversas práticas da “vida campestre”, tais como os espaços onde vivem os povos tradicionalmente agricultores, extrativistas, caçadores, ribeirinhos, pesqueiros, indígenas, quilombolas, posseiros, arrendatários meieiros e fazendeiros. Expressa a luta dos povos do campo por políticas públicas que garantam o direito à educação. (FURTADO, 2004, p. 45)



Apesar de todas as insuficiências no plano da realidade, a educação tem sido apresentada por governantes e tomada pela sociedade civil como uma fórmula que encerra o poder quase mágico de proporcionar ao cidadão a mobilidade social e a progressiva melhoria nas condições de vida, posto que no estudo residiria a possibilidade de o indivíduo alcançar melhores oportunidades no mundo do trabalho, contribuir para o desenvolvimento econômico-social e participar mais ativamente da vida política nacional.

Os portadores de tais discursos e as práticas que por eles se orientam encontram-se não somente no campo governamental. Podem ser igualmente identificados do lado da sociedade civil organizada, nas organizações não governamentais, nas associações de pequenos agricultores ou no sindicato de trabalhadores rurais – pequenos agricultores, sem terra ou proprietários de pequenas parcelas de terra – os quais parecem não escapar das teias do otimismo (pedagógico?) em curso.

Atendendo orientações de agências multilaterais de financiamento de programas educacionais nacionais, o Estado vem ofertando, nos 10 últimos anos, programas de Alfabetização e de ensino fundamental e médio para a população jovem e adulta do campo, que não se escolarizou quando criança. Tal oferta, de modo geral, parece anunciar um novo tempo, prometer vida mais farta, apontar perspectivas profissionais, especialmente aos jovens. A discrepância entre o discurso e a realidade prática, porém, propõe questões que merecem ser investigadas. Como afirmar que o direito à educação está sendo instituído, afirmado no mundo rural se o que se observa, à primeira vista, são precariedades de toda sorte, revelando uma “presença” estatal deficitária, uma quase ausência? Por outro lado, considerando que há espaços associativos que, em tese, seriam os instrumentos destinados a exercer o controle social sobre as políticas governamentais – tanto aqueles ofertados pelo Estado (conselhos gestores), quanto aqueles mais orgânicos construídos pelos próprios trabalhadores rurais⁷ (sindicatos e associações de pequenos agricultores) e trabalhadores da educação (fóruns, redes, sindicatos) – coloca-se a questão: até que ponto os mesmos têm sido apropriados pela população local (dos municípios) para interferir nas políticas de educação?⁸

Excetuando os movimentos sociais que disputam seu espaço no cenário nacional e mesmo internacional, com vistas à redefinição de lugares sociais instituídos, fundando propriamente a política⁹ e afirmando o direito constitucional no dia-a-dia dos trabalhadores rurais – a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e sua prática educacional nas áreas de assentamento e nos acampamentos como cogitar a possibilidade de direitos em construção, se a descrição do quadro educacional acima se faz, predominantemente, em negativo?

Para melhor entender a atuação do estado e da sociedade civil nas políticas de EJA, no campo, em relação à efetivação dos direitos, algumas questões norteiam este artigo: como estão funcionando os programas de EJA para os estudantes do campo? Quais os conteúdos abordados em sala de aula; são eles adequados à realidade do educando? Qual a formação dos professores das

⁷ Ao empregar a denominação “trabalhadores rurais” referimo-nos à população camponesa que, em sua maioria, não possui terra ou possui pequena parcela que mal permite a reprodução social. Trata-se de camponeses ou agricultores familiares que utilizam a força de trabalho familiar para sua reprodução, que se inserem no mercado de forma subalterna, pagando renda para o uso da terra e recorrendo a pequenas ocupações ou biscates para a complementação da renda familiar.

⁸ Ver artigo que trata de experiência participativa nesse município em Pereira, S. A contribuição do homem simples na construção da esfera pública: os trabalhadores rurais de BaturitéCE. *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, 2004.

⁹ Para Jacques Rancière, a política se funda no conflito, no dissenso e somente se institui quando a parcela disputada pelos sem parcela altera a condição de desigualdade; sem a mudança de lugares sociais ocorre, segundo esse autor, mera administração de interesses (Rancière, 1996).



experiências em estudo? Recebem uma formação específica ou adequada para trabalhar com jovens e adultos do campo? Quais significados os jovens e adultos atribuem à educação, o que buscam e o que alcançam? Essas questões foram olhadas de perto e serão aqui tratadas, considerando os limites desta forma de apresentação.

Este artigo busca analisar, a partir de pesquisa realizada em dois municípios cearenses, nos anos 2005 a 2007, como são planejadas e implementadas as políticas governamentais para a educação de jovens e adultos do campo e, nessa medida, compreender como se institui o direito à educação em nossa sociedade. Considerando que tanto o estado como a sociedade civil são espaços de criação e reconhecimento de direitos, uma preocupação especial do estudo é examinar como se relacionam tais espaços nesse processo.

O exame dessas questões ampara-se em uma concepção mais alargada do direito. Trata-se de compreender que o direito somente se institui se disputado na esfera pública, pelas classes sociais e atores que a compõem, ou seja, pelos grupos que buscam sua efetivação em um âmbito de confluência entre a sociedade civil e o estado¹⁰. Significa afirmar que uma forma de exercer o direito pode começar com a disputa de seu significado no próprio âmbito semântico do Estado, o qual prometeu uma modernização, nela se incluindo a universalização da educação, que não se cumpriu e que, portanto, deve ser cobrada pela sociedade.

Segundo a Declaração Universal dos Direitos do Homem, a educação deve ser **universal**, acessível a todos – às populações negras ou indígenas, presidiários ou não, crianças, jovens e adultos. Concebida como direito humano, a educação é direito **indivisível**, isto é, deve ser exercido em sua totalidade – por exemplo, além da garantia de vagas, o ensino deve ter qualidade e atender às necessidades e às especificidades dos diferentes grupos sociais. Além dessas características, **como direito humano, a educação é interdependente e justicável**, ou seja, todos os direitos são igualmente importantes e só podem ser exercidos se todos os outros são respeitados e, “como não são concessões ou favores, podem ser exigidos na Justiça” (AÇÃO EDUCATIVA, 2005, p.1112).

Ao concebermos o direito a partir dessa confluência de referências – acordos, compromissos e convenções internacionais, Carta Constitucional de 1988 e no âmbito das práticas sociais – podemos identificar sua construção não somente vinculada às garantias formais inscritas nas leis e nas instituições, mas em sintonia com a idéia de que na sociedade pode estar sendo produzida a compreensão de que todo tem direito a ter direitos (DAGNINO, 1994; TELLES, 1999).

Assim, conforme já mencionado, a sociedade civil e o Estado são dois campos de atuação e defesa do direito humano à educação. O Estado deve ser compreendido como espaço contraditório, com interesses vários, no qual várias forças disputam a hegemonia, isto é, a direção de suas políticas; não se trata, portanto, de um bloco ou força homogênea. Não homogênea, tampouco, e com particularidades e contradições são as dinâmicas da sociedade civil. Nela, ideologias e interesses diversos também são veiculados. Quando são identificados interesses comuns a um determinado grupo e esse os torna reivindicações, configuram-se os movimentos sociais que, por sua vez, produzem mobilizações, disputam o fundo público, o ponto de vista moral, cultural ou político.

1.Os caminhos percorridos

¹⁰ Referimo-nos a uma esfera pública que não se restringe ao estado, mas ao estado e aos mecanismos de participação que abrangem a sociedade – como os conselhos, os fóruns e comitês sejam eles, no que se refere às possíveis mudanças sociais e políticas, frágeis ou dinâmicos.



Em pesquisa realizada sobre a Educação do Campo nos assentamentos rurais com hegemonia política do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) realizamos uma análise focalizando o currículo, os saberes, e a formação de educadores. Buscamos aí conhecer a realidade da educação no campo para contribuir na elaboração de políticas públicas que favorecessem uma educação específica e diferenciada que contemplasse a identidade do meio rural. A educação para ter sentido e consonância com seus reais objetivos necessita incorporar o universo de experiências das pessoas ao universo particular das disciplinas e atividades oferecidas pela escola para que elas sejam sujeitos participantes dos processos produtivos da sua realidade.

Outro estudo realizado de 2001 a 2003, quando investigamos os assentamentos sob a tutela do Incra e os do Programa Cédula da Terra, de responsabilidade do órgão de terra do Estado, constatamos que a situação é grave, pois dentre os trabalhadores assentados, a maioria necessita de condições básicas satisfatórias para a sua reprodução social, e em especial, da educação, que ainda não satisfaz aos interesses e às necessidades dos povos do campo¹¹.

Em pesquisa também recente, Pereira (2004; 2007) verificou que o analfabetismo apresenta-se como um significativo empecilho à participação dos trabalhadores rurais em Conselhos Municipais e nas próprias Associações de Agricultores Familiares. A atuação dos trabalhadores nos espaços públicos fica comprometida, pois deles é exigido um repertório de habilidades e capacidades não desenvolvidas por não terem sido alfabetizados. “Assim, não é incomum presenciar momentos de constrangimento e desânimo de homens e mulheres, jovens ou adultos, um dia estimulados e engajados na labuta militante da associação ou sindicato; vê-los não revelarem capacidade de iniciativa e a criatividade ao se defrontarem com questões práticas do dia-a-dia nos espaços públicos que evidenciam a necessidade do letramento¹²” (PEREIRA, 2004, p. 4)

Esta realidade aos poucos vem sendo desvendada também, através deste estudo, que considera os sujeitos, atores das descobertas das contradições da sua realidade e que os possibilita ganhar voz. Isto vem nos propiciando uma caminhada “por dentro” da **escola no campo**, em busca de uma **escola do campo** (FURTADO, 2004).

A investigação realizada focaliza o universo do ensino fundamental e a alfabetização de jovens e adultos em municípios circunvizinhos a Fortaleza, os quais foram selecionados em virtude dos seguintes critérios: além de oferecerem a EJA no ensino fundamental oficial, aderiram às políticas públicas de EJA propostas pelo governo federal (Brasil Alfabetizado, Pronera, Alfabetização Solidária, Recomeço, Fazendo Escola, entre outros), apresentaram-se como municípios com gestões caracterizadas como dinâmicas, no que diz respeito à Educação. Dessa forma, foram levantados dados para conhecer, estudar e melhor compreender a natureza específica da escola do campo; entender os processos que estão se dando na EJA, não somente em relação à alfabetização e escolarização de jovens e adultos, mas em relação à construção de direitos, enfocando as políticas públicas, programas, projetos e experiências desenvolvidas na área. Isto é importante para a sistematização do “estado da arte”, conhecimento dos avanços, compreensão da dinâmica do currículo gestado, para promover a socialização de experiências bem sucedidas encontradas.

¹¹ Tal denominação vem sendo empregada pelas populações do campo – trabalhadores rurais sem terra, camponeses, ribeirinhos, pescadores artesanais, quilombolas, indígenas que se organizam para afirmar seus direitos. Trata-se de uma noção que busca considerar as especificidades e singularidades dessas populações e que vem sendo incorporada pelas organizações não governamentais e movimentos sociais vinculados à questão agrária, e mesmo pelo MEC.

¹² Trata-se de uma conceituação que comprehende o uso social da palavra escrita e da leitura de forma ampla, ou seja, é uma prática social que comprehende um conjunto complexo de habilidades e conhecimentos da escrita e da leitura vivenciado por grupos sociais.



A metodologia desenvolvida constou de atividades que obedeceram ao seguinte esquema: primeiramente, a leitura da bibliografia da área foi visitada, referenciando as questões postas pela pesquisa, e pelos dados secundários, levantados e analisados, efetuando-se a seleção dos temas a serem trabalhados; em seguida, foram analisados os documentos internacionais e nacionais fruto dos compromissos assumidos em relação à educação de jovens e adultos e educação do campo, o que levou à definição e aprofundamento do referencial teórico-metodológico. A terceira etapa consistiu na inserção do grupo na realidade, através de visitas iniciais, permitindo minimizar a distância social com os sujeitos da pesquisa, buscando através de dinâmicas ou técnicas grupais construir um processo orgânico, aberto e contínuo.

Visitamos os municípios de Baturité e Caucaia, no Ceará. O primeiro situa-se em região serrana, a 106 quilômetros de Fortaleza, com uma população aproximada de 30 mil habitantes; 1/3 dessa população vive no campo e tem sua ocupação no trabalho agrícola, especialmente na fruticultura (banana), milho, e feijão. Caracteriza-se pela estrutura de minifúndio e possui considerável parcela de trabalhadores que não possuem terra alguma; esses produzem, portanto, na condição de meeiros ou, dependendo do cultivo pagando outra porcentagem (1/3 ou ¼ da produção) de renda pelo uso da terra de outros. Em resumo, o quadro econômico – social, particularmente da população do campo é marcado pela pobreza, pelas precárias condições de habitação e saneamento, pelo desemprego de jovens e adultos.

Já o outro município¹³ localiza-se, na região metropolitana de Fortaleza, a 15 km desta. É um dos maiores municípios em termos territoriais e a população rural alcança aproximadamente 10% dos seus trezentos mil habitantes; sua economia caracteriza-se predominantemente como de serviços (61%) e industrial (35,8%), configurando-se a agropecuária (3,2%) como atividade secundária.

Ao chegarmos aos municípios, as primeiras dificuldades enfrentadas referem-se à obtenção de informações, junto aos técnicos da Secretaria Municipal de Educação, relacionadas aos programas, projetos e experiências de alfabetização em funcionamento na região. Nessa primeira etapa de campo, embora o atendimento tenha sido gentil, as informações vinham incompletas, desencontradas e contraditórias. Após os contatos formais iniciais, a pesquisa foi apresentada às Secretarias Municipais de Educação e divulgada, através de um seminário, para o qual foram convidados professores de escolas do campo e representantes daquelas secretarias. Tais encontros buscaram socializar os objetivos do estudo e ouvir relatos e considerações acerca da EJA nos municípios, além de registrar sugestões dos grupos sobre os procedimentos propostos.

No primeiro município observamos sete turmas regulares de EJA de 1^a a 4^a série, ofertadas pelo município em diferentes comunidades e turmas do Centro de Educação de Jovens e Adultos (Ceja), pertencente à rede estadual, do Tempo de Avançar Médio (TAM) e Tempo de Avançar Fundamental (TAF) que funcionam nas seis comunidades pesquisadas. No segundo, três turmas financiadas pelo Programa Fazendo Escola; uma turma de TAM e duas de TAF. A partir daí, visitamos cinco escolas que mantêm EJA regular.

Na coleta de dados, em ambos os municípios, fizemos observações diretas em salas de aula, dinâmicas de grupo, anotações ou registros em diário de campo, entrevistas em grupo e individuais

¹³ As escolas observadas em Caucaia diferenciam-se significativamente daquelas de Baturité, em virtude da proximidade da sede do município e de suas características econômicas, que indicam a prevalência de atividades de serviços e não da agricultura. As ocupações da população das localidades pesquisadas caracterizam-se, em sua maioria, como não agrícolas, tais como: operários metalúrgicos, donas de casa com atividades para complementação de renda familiar, como manicure e pequenas vendas, office boys, mecânicos, etc.



com diretores, coordenadores, professores, alunos e instituições relacionadas à vida local, que desenvolviam ou tinham parceria com projetos de EJA – como sindicato de trabalhadores rurais e representantes de projetos sociais; observação de capacitação dos professores pelo Programa Fazendo Escola. Após sistematização e análise dos dados, realizamos a análise e redação dos relatórios e artigos, considerando inclusive a necessidade de retornar os achados aos sujeitos da pesquisa.

2. Um olhar sobre a realidade na educação de jovens e adultos do campo

A educação no campo, ao longo de sua história, foi descaracterizada e excluída do plano de desenvolvimento para o país, na medida em que não se levou em consideração a população que lá vive, acarretando de forma acelerada o processo migratório dos trabalhadores do campo para os grandes centros urbanos, onde sempre estiveram as prioridades para o investimento do capital. De modo geral, nos planos de desenvolvimento nacional caberia ao Estado assegurar políticas educacionais que contribuíssem para formar cidadãos, considerando suas especificidades, valores e interesses, assegurando uma escolarização cujo processo se caracterizasse pelo acesso, qualidade e permanência dos educandos na escola.

Inicialmente, podemos apontar a precariedade do **acompanhamento e avaliação** por parte do órgão público responsável pelas políticas educacionais. Segundo relato de professores e alunos, por exemplo, as salas observadas não haviam recebido visitas das secretarias de educação dos municípios. Os alunos e os professores se diziam pouco assistidos e valorizados. Ao falarmos sobre a EJA numa reunião com representantes da Secretaria, a coordenadora do Centro de Educação de Jovens e Adultos (Ceja), reconhece que: “a educação de EJA é muito discriminada, os coordenadores têm dificuldades de acompanhar as turmas por conta da falta de verbas para combustíveis”. Uma das professoras presente acrescentou: “Eu dou aula com lampião, não tem muitas condições para dar aula, a sala não tem nem teto, a coordenadora local é muito ausente, eu faço o planejamento sozinha” (L. professora de EJA da comunidade).

Os professores das localidades visitadas, na sua maioria, são pessoas da própria comunidade, portanto, conhecem a realidade dos seus alunos. Situação a ser considerada positiva se estes professores que, via de regra, possuem apenas o ensino médio, fossem assistidos por uma política de EJA que oferecesse formação ou capacitação permanente e específica, uma política que cumprisse o que é proposto pela Declaração de Hamburgo de 1997 (SESI/UNESCO, 1999).

Dessa forma, poder-se-ia evitar a reprodução de metodologias e conteúdos infantis, de aulas monótonas sem questionamentos, sem ligação com a realidade dos educandos e, principalmente, sem fundamentações teóricas que garantam a segurança e a qualidade do trabalho docente em sala. É necessária uma metodologia diferenciada a fim de que os conteúdos e atividades sejam coerentes com a realidade desse trabalhador e trabalhadora do campo.

Uma professora relata que passou pela experiência de “capacitação” cerca de seis meses depois de iniciado o programa, cuja duração foi um ano; acrescente-se que os livros dos alunos foram recebidos três meses depois daquela. Os outros professores vivem a mesma situação: esforçam-se para dar aulas, fazem aquilo que o seu conhecimento lhes permite, sem a formação específica para a EJA. Como poderiam oferecer aulas de qualidade, se somente recorriam a sua criatividade, sem recursos elementares, como material didático, escolar, e outros?

Verificamos que os professores parecem não atribuir tanto a si próprios quanto aos jovens e adultos a condição de portadores de direitos, resumindo-se a atividade profissional a uma fonte de renda. Há professores que durante entrevistas e observações de suas práticas, mostraram-se acomodados, silenciosos frente às dificuldades já mencionadas. É certo que também identificamos professores bastante interessados pela EJA, com posicionamentos críticos, que tanto na sua prática



como no seu discurso, revelam seu compromisso. Preocupam-se em trazer para a sala de aula um pouco da realidade dos alunos, incitando-os ao debate de questões do cotidiano, despertando neles o senso crítico.

Ainda sobre a **formação**, outro aspecto a destacar é a ênfase na **individualização e responsabilização dos professores pela própria formação e pelo aprimoramento profissional**. É comum encontrarmos nos programas de EJA, professores formados em uma determinada área do conhecimento assumindo disciplinas de outras áreas para o cumprimento do currículo. Ao perguntarmos a uma professora, da área de Letras, sobre sua formação ou “capacitações” para o trabalho com a matemática, ela disse o seguinte: “As capacitações são rápidas, não aproveitamos quase nada, as trocas de experiências é que são importantes, eu tive que pagar um amigo meu nos finais de semana para que ele me desse algumas dicas de matemática” (R., Professora da comunidade, EJA, 7^a. e 8^a série). Acrescente-se a isso o fato de que a mesma professora dizia fazer um curso de Língua Inglesa perto de sua casa, por conta própria, para atender também à demanda curricular.

Portanto, acaba incidindo sobre os próprios professores a responsabilidade de “identificar melhor as suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional” (FREITAS, 2002, p.137168). Essa responsabilização traz como consequência um afastamento dos professores de sua categoria e das organizações sindicais. Os trabalhadores da educação defrontam-se com uma nova realidade: a de disputar individualmente pela formação e competir com seus pares pelos espaços e tempos dos direitos anteriormente garantidos pelo conteúdo da formação profissional.

A investigação nos leva a confirmar que a EJA do campo é ainda vista como uma **educação compensatória**, e como tal, uma educação que não visa à formação humana, ao desenvolvimento, à criticidade dos sujeitos. Os programas, como se vê, contribuem fortemente para uma educação cuja qualidade não possibilita a formação de jovens e adultos para o trabalho e para o exercício de suas potencialidades profissionais, culturais, humanas. Além de serem inadequados, os programas não têm perspectiva de continuidade.

Durante uma conversa informal na sala de aula com dois alunos, um deles relatou o que pensava sobre a **descontinuidade dos programas de EJA**: “já é a terceira vez que eu repito a 1^a. e a 2^a. série para não ficar parado, porque esses programas não têm continuação. Eu venho para não esquecer e aprender mais, ficar mais sabido. Disseram para eu ir pro CEJA, mas não dá, é muito longe (P., 35 anos, aluno do 1º segmento).

Desse modo, tais programas estão sendo insuficientes, uma vez que não estão garantindo o direito à educação permanente. Para os alunos, a continuidade dos estudos é uma esperança e não um direito conforme determina a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, assim como as Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo, aprovadas em 2002. O que resulta mesmo desses programas são arremedos de escolarização que configuram mais a destituição do que o exercício do direito à educação.

Outro aspecto que se destaca nos **programas de alfabetização**, em especial, diz respeito à **contratação de professores temporários** sem perspectiva de continuidade, pois depende da política local, uma situação que nos permite caracterizá-los como **clientelistas ou “eleitoreiros”**, apenas pontuais. Assim, a educação, um direito universal, está sendo negada, na medida em que as condições de funcionamento e a consequente qualidade que possibilitaria a permanência e continuidade dos educandos na escola não são garantidas.

Aqui cabe considerar o processo de letramento dos Jovens e Adultos alcançados pelos programas. É sabido, que o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição dos sistemas de escrita e leitura. Curiosamente, o Estado, ao longo da história, negou a possibilidade de



um processo educativo que proporcionasse uma compreensão concreta da realidade, através de políticas estruturais que garantam essa condição aos trabalhadores do campo.

Observamos que, apesar das precariedades da escola no campo, há uma valorização e até uma exaltação dessa instituição, quando perguntamos sobre a importância da leitura:

Aprender a ler foi uma coisa importante, porque a gente não tem nada pra dar à família. Tem que caminhar pra sala de aula, porque é o que nós temos pra deixar pra eles. Chega uma pessoa numa cidade, não sabe de nada e fica de cara pra cima que nem jumento sem mãe. Não sabe aquele nome, não sabe onde tá, não sabe o que é... (A., 55 anos, aluna do 1º. Segmento).

Eles têm consciência da importância do processo de letramento que, segundo Magda Soares (1998), seria o desenvolvimento de habilidades de uso do sistema convencional de escrita em atividades de leitura e escrita e nas práticas sociais que envolvam a língua escrita em suas vidas.

3. A sociedade civil, onde está?

O primeiro município pesquisado tem uma sociedade civil dinâmica, que manifesta suas insatisfações com as políticas governamentais. Os trabalhadores rurais exercem papel significativo na vida política local, através da participação no sindicato e nas associações de pequenos agricultores. No entanto, a educação de jovens e adultos não tem sido tematizada nas reuniões desses espaços associativos. O mesmo se verifica no segundo. Nesse município, evidenciamos a pequena capilaridade dessa entidade na vida política local. Quanto a associações de agricultores, um trabalhador informou-nos que já houve uma organizada, que se desarticulou e estava sendo difícil retomá-la.

No município serrano, o sindicato de professores é atuante, porém, não se posiciona publicamente quanto à insuficiência da política educacional, em especial à de EJA. Já no outro, o quadro se agrava: além de um sindicato de professores ausente, os profissionais se vêem constrangidos por governantes locais clientelistas, além de cerceadores de qualquer exercício de autonomia profissional, chegando mesmo a restringir liberdades civis. Por exemplo: os professores das escolas visitadas relatam que, através dos gestores escolares, o governo municipal obriga os professores a comparecer em manifestações políticas de apoio ao candidato em eleições municipais, com ameaças de represálias, demissões, transferências. Tal perfil político talvez ajude a explicar a dificuldade de organização das comunidades visitadas, a dificuldade de existência de uma associação local, seja de pequenos agricultores, seja de moradores.

Em ambos os municípios não foi possível identificar uma preocupação em levar para o espaço público a defesa da escolarização de qualidade para os jovens e adultos do campo. Nem os sindicalistas professores ou trabalhadores rurais mostram-se capazes de mover-se para retirar do plano privado uma questão que se refere ao âmbito da política, do estado e da sociedade civil. Na serra houve certa mobilização de um representante sindical, que se aliou a uma professora, formando turmas nas comunidades rurais quando do anúncio do programa Brasil Alfabetizado. Além disso, as associações de pequenos agricultores emprestam suas sedes para o funcionamento dos programas de alfabetização, mas a disponibilidade parece ser somente essa, pois não se envolvem com os problemas da EJA. No outro, nem isso se verificou, pois não há presença, nas comunidades visitadas, da associação de trabalhadores rurais.

Um espaço que supostamente emprestaria visibilidade pública às questões educacionais e à EJA, em particular, seriam os Conselhos gestores das políticas públicas, no caso, o Conselho



Municipal de Educação. Contudo, em nenhum dos dois, os trabalhadores rurais demonstraram qualquer sensibilidade para a importância desses espaços institucionais. São institucionais porque não são meramente ocupados por governantes e pela sociedade civil, mas previstos constitucionalmente como mecanismos de participação da sociedade para elaboração e controle social das políticas governamentais. Podemos dizer que são organismos de Estado e não somente de governo. Entendemos que a partir da participação nesses espaços, as políticas podem se tornar efetivamente públicas, se debatidas e disputadas na esfera pública, se claramente os problemas forem colocados e soluções forem buscadas coletivamente.

Considerações Finais

Embora o Estado tenha respondido com sensibilidade aos reclamos da sociedade no que tange à educação do campo, sua atuação tem ainda sido restrita a Programas que não se configuram como políticas universais, definidoras de ações sistemáticas e contínuas, o mesmo ocorrendo com a EJA. Esta, considerada como modalidade de educação, foi historicamente, marcada pela ausência de políticas públicas, cujas práticas, no Brasil, desde os seus primórdios, têm sido caracterizadas por experiências pontuais e descontínuas, e pelo descaso governamental. A busca incessante dos últimos governos, através de suas políticas de universalização do ensino fundamental, não assegurou a permanência e a continuidade exitosa dos estudos de jovens e adultos que a ela recorrem. A fragilidade das políticas públicas e a indefinição de responsabilidades quanto a sua realização respondem pela descontinuidade das ações e pela baixa qualidade do serviço oferecido, tal como pode ser constatado nos relatos da pesquisa (FURTADO, PEREIRA E OUTROS, 2007).

Baseando-nos nessas reflexões, podemos dizer que cada vez mais a educação do campo, a educação de jovens e adultos e a questão do analfabetismo, em particular, ganham uma dimensão que exige resposta urgente e incisiva. Tais questões só poderão ser enfrentadas se forem instituídos programas permanentes, por políticas efetivamente públicas e não por campanhas e movimentos de curto prazo, como os verificados neste estudo, que reafirmam as características históricas da educação de jovens e adultos. No que se refere aos programas de alfabetização, fazemos aqui uma crítica às campanhas tradicionais, por uma série de razões, entre as quais: a utilização de mão-de-obra voluntária e não especializada na formação dos educandos; a idéia de erradicação do analfabetismo num curto espaço de tempo, sem considerar que a eliminação do problema depende de mudanças estruturais nas condições econômicas, sociais e educacionais que produzem o analfabetismo; e ao fato de que estas campanhas costumam ser centralizadas e unificadas no desenvolvimento das atividades pedagógicas e da produção do material didático e não na formação do educando em sua totalidade. A EJA no campo vem sendo privada de uma política que verdadeiramente ofereça condição de qualidade para o trabalho de seus professores e o aproveitamento dos alunos. De fato, ela não tem sido valorizada como um direito. Como tal, necessita ser contemplada com a qualidade e a valorização do trabalho docente para que a educação não dependa apenas da boa vontade e do conhecimento insuficiente do professor.

No que se refere ao financiamento é mister que seja próprio, que leve em consideração a formação continuada e específica dos educadores, a distância das salas de aula, a insuficiência dos materiais didáticos e o financiamento dos óculos. Um fator que ajuda a acomodar as políticas postas, conformando as subjetividades é a falta de acompanhamento e avaliação adequados por parte das secretarias de educação dos municípios, nas comunidades rurais. Na realidade, urge a materialização de projetos políticos pedagógicos para construção de políticas públicas baseadas na realidade dos povos do campo, visto que em termos jurídicos temos grandes avanços que procuram respeitar as especificidades dos trabalhadores e trabalhadoras rurais.



As parcerias entre a sociedade civil as universidades, as organizações não-governamentais, os movimentos sociais e o Estado, como as Secretarias de Educação de Municípios, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc), o Instituto Nacional de Colonização na Reforma Agrária (Incra) são fundamentais para que as Diretrizes Operacionais por uma educação básica do campo, assim como as demais leis, sejam cumpridas, para que se agreguem em movimentos sociais forças capazes de exercer pressões junto ao Ministério da Educação (MEC) e, assim, contribuir para que as conquistas sejam materializadas.

As histórias de escolarização de trabalhadores rurais permitem afirmar que a educação de jovens e adultos no campo se faz com precariedades de toda sorte e ainda que a vida política dos municípios seja vibrante e conte com a presença ativa dos trabalhadores rurais, os espaços participativos como associações, sindicato e especialmente os Conselhos não têm sido efetivamente incorporados ao universo desses trabalhadores para a busca de soluções ou para exercer o controle social sobre as políticas e programas educacionais. A educação de jovens e adultos do campo tanto permanece fora da agenda desses espaços de participação como somente de forma secundaria é tratada como questão pelo Estado.

A despeito de todas as debilidades observadas na efetivação do direito à educação, há esforços e indícios nessa direção. Por exemplo: os trabalhadores rurais jovens e adultos do campo freqüentam cursos, ainda que precários e inadequados; na falta de oferta para as séries demandadas, cursam aquelas que se lhes apresentam, expressando uma demanda, uma busca de inserção em um mundo letrado que lhes sugere um mundo de direitos. A luta do MST pela educação do campo, também pode ser citada como um exemplo, pois tem sido responsável pela ampliação e consolidação do Pronera, embora este, continue como Programa.

Consideramos que a busca e a efetivação do direito à educação está a exigir da sociedade brasileira e dos trabalhadores rurais, em particular, um processo organizativo que tanto fortaleça politicamente essa população, quanto eduque e direcione o Estado para instituir tal direito.

Referências

- BRITO&PEREIRA. 2007. *Ação, história e memória na educação de jovens e adultos eja, no ceará: mapeando fontes e (re) construindo sua trajetória, dos anos 1960 aos dias atuais*. Projeto de pesquisa. Fortaleza:Uece, 2007
- DAGNINO, E. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, E. *Anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade: Revista de Ciências de Educação*. São Paulo: Cortez, vol. 1, nº. 1, p. 137168, 2002.
- FURTADO, Eliane D. P. Estudo sobre a população rural no Brasil. In:FAO, UNESCO; CIDE/REDUC. *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú* . Santiago: UNESCO; FAO, 2004, p. 4591.
- FURTADO, PEREIRA E OUTROS. *Educação do campo: a educação de jovens e adultos (eja) e as políticas compensatórias*. Relatório da pesquisa apresentado ao CNPq, 2007. Mimeo).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Parecer nº36/2001 e Resolução 1/2002 do C. N. E., Brasília, 2002.
- PEREIRA, S. A contribuição do homem simples na construção da esfera pública. *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, p. 2943, 2004.



PEREIRA, S. Espaços de participação e escolarização de trabalhadores rurais: construção ou destituição do direito à educação no Campo? *Revista Brasileira de Educação*. n.35, p.359371, 2007.

PEREIRA, S. A construção do direito à Educação: significados do letramento para os trabalhadores rurais de duas comunidades de BaturitéCeará. Projeto de pesquisa. Fortaleza: UFC, 2004/2007.

RANCIÈRE, Jacques. *O desentendimento*. São Paulo: Editora 34. 1996.

SESI/UNESCO.V *Conferência Internacional de Educação de Adultos*.Brasília, 1999.

SOARES, M. *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TELLES, V. da S. *Direitos sociais*: afinal, do que se trata? Belo Horizonte: UFMG, 1999.



USO DE AGENTES PARA ENSINO COLABORATIVO

Elmer Rolando Llanos VILLARREAL

Pesquisador DCR com apoio financeiro pela FAPERN/CNPQ

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

1. Introdução

Colaboração é uma parte essencial para muitos tipos de trabalho, mas não é ainda muito utilizada nas escolas. De acordo com (Crook, 1994), existe uma demanda pela modelagem de ambientes de ensino colaborativo para uso através de redes de computadores. Ambientes de ensino colaborativo são ambientes eletrônicos que suportam e mediam trabalho e aprendizado cooperativo em uma rede de computadores (Ayala, 1995).

Atualmente existem diversos artigos em ambientes colaborativos. Em (Carglayan, 1997) apresenta-se um ambiente virtual de ensino colaborativo chamado Collaboratory. Este ambiente é implementado como uma sala de aula virtual onde um grupo de estudantes interage através de um conjunto de ferramentas que permitem o ensino através da prática. Entretanto, apesar do Collaboratory possuir uma interface realmente interessante, baseada em ambientes 3D e 2D (mas não imersiva), ele não oferece tutores inteligentes. A responsabilidade de avaliar e mediar o trabalho é de professores humanos e dos próprios estudantes. Assim em (Oliver, 1997), é proposto ambiente de ensino colaborativo através da Internet. Assim o presente artigo tem por objetivo apresentar o modelo que deve discutir como a uso de ferramentas, como salas de discussão e páginas na internet, podem ser aplicadas para a colaboração dos estudantes. Novamente, este ambiente procura oferecer recursos para a colaboração, mas não são apresentados mecanismos para automatizar aspectos de tutoria inteligente.

Os agentes inteligentes também têm sido utilizados para a construção de ambientes de ensino colaborativo em (Boy, 1997). Em (Ayala, 1995) apresenta-se um sistema de ensino colaborativo para o aprendizado da língua japonesa. Uma das características deste ambiente é ter sido desenvolvido para ser utilizado em um laboratório de computadores com os alunos trabalhando ao mesmo tempo. Outra questão é que sua interface foi projetada para uma aplicação específica. Em (Boy, 1997) apresenta-se como os diversos trabalhos de Schank em arquiteturas de ensino (Schank, 1982), (Schank, 1991) e (Schank, 1994) oferecem uma base para a construção de agentes em ambientes colaborativos. Os trabalhos de Schank estão focados principalmente na idéia de que o ensino pode ser alcançado pela exploração de casos e resolução de problemas. Usando esta mesma abordagem, assim apresenta-se um modelo cognitivo para o ensino colaborativo através da troca de explicações e experiências entre os estudantes.

O artigo é organizado como segue. Na seção 2 é apresentado a Definição do Modelo, na seção 3 é apresentado a Plataforma Multiagente, na seção 4 é apresentado as aplicações e finalmente as conclusões finais.

2. Definição do Modelo

Os agentes inteligentes e raciocínio baseado em casos são abordagens que oferecem uma grande contribuição para a implementação de ambientes colaborativos. Da mesma forma, o uso da Internet oferece um suporte de comunicação ideal, pelas suas características de abrangência e baixo custo.



A análise dos artigos discutidos anteriormente mostra que eles apresentam diversas características interessantes para um sistema colaborativo. Entretanto, os sistemas não apresentam soluções integradas que permitam uma evolução do processo de ensino/aprendizagem tradicional para os novos paradigmas da educação. Algumas ferramentas conseguem trabalhar vários princípios pedagógicos da colaboração, mas não implementam modelos de orientação inteligente. Outras ferramentas são totalmente orientadas a um específico domínio de conhecimento.

Dentro deste contexto, neste artigo tem por objetivo estabelecer um modelo para o ensino colaborativo através da Internet. O objetivo principal é agregar diversos aspectos pedagógicos do processo colaborativo com o ensino através de experiências e por demanda por exemplo. Assim o modelo ainda deve permitir que a cooperação possa ocorrer em modo assíncrono.

Assim deve ser definida uma plataforma orientada a agentes para suportar a cooperação de usuários através de uma rede de computadores. Nesta parte torna-se importante ressaltar que os agentes podem se comunicar em qualquer rede baseada nos protocolos da Internet, as pesquisas estão sendo realizadas com esse foco de uso de protocolos. Estes protocolos são adotados pela grande maioria das soluções em redes de computadores. Esta característica faz com que a cooperação possa ocorrer tanto em pequenos laboratórios de aula como através da Internet, sem limite de distância isto pode ser considerando como um grande desafio no futuro. Realizar os testes nos laboratórios para depois serem usados em ensino a distância por exemplo.

Um sistema multiagente é composto de agentes que compartilham um ambiente comum. Conseqüentemente, eles devem atuar coletivamente para identificar e resolver conflitos, sendo, ao mesmo tempo, beneficiados pela ação de outros agentes.

A plataforma deve definir um sistema multiagente e deve adotar a estrutura de uma federação de agentes. A comunicação dos agentes deve usar uma estrutura formalizada baseada na Linguagem de Comunicação de Agentes (*ACL* Agent Communication Language) através do uso do *JADE* (JAVA Agent DEvelopment (JADE)).

A implementação deve ser usando a plataforma JAVA Agent DEvelopment (*JADE*), plataforma desenvolvida em JAVA alinhada a linguagem e aos protocolos de comunicação entre agentes da *FIPA* (Foundation for Intelligent Physical Agents). *JADE* é um ambiente para desenvolvimento de aplicações baseado em agentes conforme as especificações da Foundation for Intelligent Physical Agents (*FIPA*) para interoperabilidade entre sistemas multiagentes totalmente implementado em JAVA. O principal objetivo do *JADE* é simplificar e facilitar o desenvolvimento de sistemas multigentes garantindo um padrão de interoperabilidade entre os mesmos através de um abrangente conjunto de serviços de sistema.

Assim são definidas três classes de agentes para a implementação da plataforma: agentes de interface, agentes de informação e agentes consultivos. Esta abordagem foi proposta em (Thiry, 1998a). Uma extensão desta abordagem para a aplicação no ensino à distância foi proposta em (Thiry, 1998b). Os agentes utilizam técnicas diferentes para resolver problemas específicos e interpretar situações. As principais abordagens de raciocínio utilizadas são raciocínio baseado em casos (o enfoque é ensino baseado em casos) e regras de produção.

O artigo mostra a modelagem e uso desta plataforma como a base para a implementação de uma aplicação para suportar o ensino à distância. Esta ferramenta é desenvolvida como um navegador Internet inteligente.

3. Plataforma Multiagente

O modelo genérico da plataforma dever possuir três tipos de agentes assim definidos: agente de interface, agente de informação e agente consultivo. O agente de interface é responsável pela interação com usuário. O agente de informação é relacionado com o acesso ao banco de dados e à



base de conhecimento. O agente consultivo oferece assistência pessoal ao usuário. Os agentes cooperam através de uma rede de computadores, que pode ser a Internet, uma Intranet ou até mesmo uma rede local isolada.

A complexidade da plataforma proposta e dos diferentes tipos de serviços que os agentes podem oferecer indicam a necessidade da aplicação de mais de uma técnica de inteligência artificial. Embora tem-se usado de sistemas híbridos, os quais incorporam facilidades de duas ou mais técnicas na resolução de problemas (Thiry, 1998a), assim por fins práticos decidiu-se por usar as técnicas separadamente. Assim esta conclusão é motivada pelas diferentes aplicações das técnicas adotadas.

4. Aplicação no Ensino à Distância

Uma grande parte dos sistemas de ensino baseados em computador utiliza metodologias tradicionais, onde o professor é o centro do conhecimento. Esta abordagem defende que o processo ensino-aprendizagem é somente uma simples transmissão de conhecimento. Desta forma, o aluno é convertido em um agente passivo com muito pouca participação na construção do conhecimento. Sistemas com estas características não conseguem explorar com muito sucesso as capacidades reais dos estudantes. Como apresentado, ferramentas que exploram a colaboração entre indivíduos podem alcançar resultados interessantes para o processo de aprendizagem.

Este artigo utiliza a plataforma definida anteriormente para criar um ambiente de ensino colaborativo através da Internet. Neste contexto, agentes de interface podem interagir com os estudantes, os agentes de informação apresentarem o conhecimento sobre o tema estudado e os agentes consultivos podem ser interpretados como os monitores ou professores. O conceito de professor neste ambiente é aquele indivíduo que apresenta novas situações aos estudantes e avalia os resultados obtidos através da colaboração entre eles.

A plataforma definida na seção anterior pode ser ajustada perfeitamente como um ambiente de ensino interativo. Como pode ser visto nos sistemas de ensino baseados em computador, todos os componentes de um sistema tutor inteligente estão presentes:

- Módulo aluno: o agente de interface mantém a base de crenças individualizadas do aluno.
- Módulo do domínio: o agente de informação possui uma representação do conhecimento na forma de uma base de casos. As informações em formato de páginas *HTML* também fazem parte deste módulo.
- Módulo pedagógico: as metodologias de ensino empregadas pelo modelo são o ensino baseado em casos e ensino por demanda.
- Módulo especialista: o agente consultivo atua como um tutor inteligente, monitorando o conhecimento dos estudantes e oferecendo orientação durante o processo exploratório.
- Módulo de comunicação: Este módulo está também presente no agente de interface, sua implementação foi construída sob a metáfora de um navegador Internet inteligente.

Nesta parte torna-se importante ressaltar que as metodologias pedagógicas adotadas permitem o aprendizado por investigação. Sendo assim, a forma de aplicação desta plataforma para o ensino pode ser vista como um sistema de ensino colaborativo.

4.1 A Internet Inteligente



O módulo de comunicação necessita de uma metáfora que permita ao estudante acessar o sistema. Nesta proposta tem por objetivo introduzir um ambiente na forma de um navegador Internet inteligente. A interação do navegador com a plataforma multiagentes deve ser realizada através do agente de interface.

Uma das facilidades do navegador é sua habilidade de funcionar como uma ferramenta tradicional de treinamento através da Internet, permitindo que o estudante possa navegar livremente (de modo não linear) pelas informações. Contudo, o ambiente providencia também mecanismos que exploram a interação entre os estudantes. O agente de interface passa a ser um componente do navegador inteligente, mantendo toda a responsabilidade de acessar a plataforma multiagente.

Conclusões

O presente artigo estabelece um modelo para o ensino colaborativo através da Internet. Assim o objetivo principal foi agregar diversos aspectos pedagógicos do processo colaborativo com o ensino através de experiências e por demanda. Assim o modelo permite que a cooperação possa ocorrer em modo assíncrono. Uma plataforma orientada a agentes é usada para suportar a cooperação de usuários através de uma rede de computadores. A referida plataforma define um sistema multiagente e adota uma estrutura de uma federação de agentes. A comunicação dos agentes segue uma estrutura formalizada baseada na Linguagem de Comunicação de Agentes (*ACL* Agent Communication Language) através do uso do *JADE* (JAVA Agent DEvelopment (*JADE*)). Assim desta forma são definidas três classes de agentes para a implementação da plataforma: agentes de interface, agentes de informação e agentes consultivos. É importante ressaltar que as metodologias pedagógicas adotadas permitem o aprendizado por investigação. Sendo assim, a forma de aplicação da referida plataforma para o ensino é vista como um sistema de ensino colaborativo.

Referências

- (Ayala, 1995) G. Ayala, Y. Yano, *Interacting With a Mediator Agent in a Collaborative Learning Environment*, Symbiosis of Human and Artifact: Furniture computing and design for human-computer interaction, Y. Anzai, K. Ogawa and H. Mori (editores), Advances in Human Factors/Ergonomics, Elsevier Science Publishers, pp. 895-900, 1995.
- (Boy, 1997) G. Boy, *Software Agents for Cooperative Learning*, In Software Agents, ed. J. M. Bradshaw, AAAI Press, 1997.
- (Caglayan, 1997) A. Caglayan, C. Harrison, *Agent Sourcebook*, John Wiley and Sons, 1997.
- (Crook, 1994) C. Crook, *Educational Practice Within Two Local Computer Networks*, Computer Supported Collaborative Learning, Claire O'Malley (ed.), Springer-Verlag, pp. 165-182, 1994.
- (Oliver, 1997) R. Oliver, A. Omari, and K. Knibb, *ICreating Collaborative Computer-Based Learning Environments With The World Wide Web*, ASCILITE'97, December, 1997.
- (Schank, 1982) R. Schank, *Dynamic Memory: A Theory of Reminding and Learning in Computers and People*, Cambridge University Press, 1982.
- (Schank, 1991) R. Schank, *Case-Based Teaching: Four Experiences in Educational Software Design*, Technical Report N. 7, Institute for the Learning Sciences, 1991.
- (Schank, 1994) R. Schank, A. Kass, and C. Riesbeck, *Inside Case-based Explanation*, Lawrence Erlbaum Associates, Institute for the Learning Sciences, 1994.



(Thiry, 1998a) M. Thiry, R. Barcia, and S. Khator, *Personal Assistance: An Intelligent Hybrid System Approach*, Industrial Engineering Research Conference 98, Alberta, Canada, May 1998.

(Thiry, 1998b) M. Thiry, R. Barcia, S. Khator, and A. Martins A, *Intelligent Agent-based Approach for Distance Learning*, International Conference on Engineering Education 98, Rio de Janeiro, Brazil, August 1998.



O PAPEL DAS ASSOCIAÇÕES DE PESQUISA COM A GRADUAÇÃO: EXPERIÊNCIA COM O FALE

Francisco Fransuelo da Costa SOARES

Maria Medianeira de SOUZA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A pesquisa científica é um passo muito importante que um estudante dá em sua vida acadêmica, principalmente para sua profissionalização.

Comigo não é diferente e fiquei muito feliz com essa oportunidade de poder ingressar na pesquisa na graduação, uma vez que essa tem proporcionado um maior aprimoramento como estudante, assim como percebo que tenho desenvolvido melhor minha aprendizagem além do enriquecimento do currículo que uma experiência dessas ocasiona.

Acredito que por meio desta bolsa de iniciação científica eu tenha crescido muito como aluno, porque compreendi outras perspectivas da vida acadêmica além da sala de aula.

Nesta mesma perspectiva podemos compreender o papel das associações de pesquisa com a graduação, como o de mostrar para o aluno de graduação outras perspectivas da vida acadêmica que até então não haviam enxergado, abrindo assim novos caminhos que poderão conduzi-lo muito além da graduação.

Gerando o embrião de futuros pesquisadores que poderão atuar na área da graduação, formando novos profissionais para o mercado de trabalho. Podemos ver também como outro papel das associações de pesquisa, o de ofertar para os estudantes de graduação, bolsas de pesquisa, proporcionando ao aluno subir o primeiro degrau da iniciação científica. Dando a eles a oportunidade de enriquecerem o seu currículo e crescerem como estudantes e como profissionais.

Sou aluno do curso de Letras do Campus Avançado “Profª Maria Elisa de Albuquerque Maia”, Pau dos Ferros/RN, turno Matutino e estou cursando atualmente o quinto período do curso de Letras, habilitação em Língua Portuguesa. Na época em que fui contemplado com a bolsa de iniciação científica cursava o segundo período do referido curso.

Essa experiência de pesquisa na graduação começou com o desenvolvimento do projeto denominado “O uso da anáfora e a produção textual no ensino fundamental”. O projeto nasceu em uma oficina do XVIII FALE-Fórum Acadêmico de Letras- ocorrido na cidade de Pau dos Ferros/RN, em outubro de 2007, oficina que tratava de lingüística textual e que foi ministrada pela professora Graça Soares e sua aluna de mestrado Elis Betânia.

No inicio era apenas um pequeno esboço do que deveria ser o projeto e o mesmo foi levado a sorteio junto com os demais no último dia do evento. Com muita surpresa ouvi meu nome ser anunciado como projeto sorteado e, dessa forma, fui premiado com uma bolsa de iniciação científica da ANPGL-Associação Nacional de Pesquisa na Graduação em Letras.

Optei por trabalhar com textos de alunos do nono ano do ensino fundamental, por acreditar que esta fase é decisiva para a maturação de produtores de texto. Para desenvolver a pesquisa era necessário escolher um professor-orientador e eu escolhi a professora Medianeira Souza que me orientou juntamente com o professor Carlos Magno nosso co-orientador.

Esta pesquisa teve duração de doze meses, durante este tempo, elaboramos o projeto científico, construímos o corpus, coletamos os dados, analisamos todos eles dentro de períodos dos textos, apresentamos resultados parciais no XIX FALE, na cidade Uberaba/MG em uma mesa redonda, publicamos um artigo científico na VI SELL-P-Semana de Estudos Lingüísticos e Literários de Pau dos Ferros e para finalizar a nossa pesquisa elaboramos um relatório com os resultados finais de nosso trabalho do qual citaremos estes resultados mais adiante.



Assim, sustentado pelos estudos desenvolvidos na Lingüística Textual no Brasil, por estudiosos como Koch e Fávero (1994), Koch (2002, 2003, 2004), Koch e Elias (2006) e Cavalcante (2003), investiguei a maneira como foi empregada a anáfora em textos de alunos do nono ano do ensino fundamental. Analiso o seu emprego, em seus vários formatos, verificando, entre outras coisas, os processos de construção da coesão nas retomadas de termos para compor os sentidos dos textos produzidos por esses alunos.

Acredito que este se configurou como um trabalho oportuno e ampliador de espaço para outras pesquisas que se interessem por estudos relativos à coesão textual, a qual é obtida parcialmente através da gramática e parcialmente através do léxico. Os principais fatores da coesão textual são: a referência, a substituição, a elipse, a conjunção e coesão lexical (cf. FÁVERO E KOCH, 1994).

Como os avanços dos estudos da lingüística textual, Koch e elias (2006) propõe uma classificação para as estratégias de referenciação, da qual destacamos a anáfora em seus dois tipos: com retomada e sem retomada. O caráter coesivo da anáfora se ressalta por sua natureza de categorizar, classificar, recategorizar e reclassificar os objetos-de-discurso, construídos durante o processo de produção textual.

Das estratégias de referenciação relacionadas à anáfora, destaco a dêixis, a anáfora indireta, a recategorização por meio de expressões nominais e anáfora encapsuladora. Por meio dessas estratégias, se estabelece uma relação coesiva de referenciação que permite a interpretação de um item pela relação em que se encontra com o que precede no texto.

Constituíram os dados desta pesquisa, doze textos produzidos por alunos do nono ano do ensino fundamental, da Escola Municipal Professor Severino Bezerra, Turno Noturno, e da Escola Estadual Maria Edilma de Freitas, Turno Matutino, Ambas localizadas no município de Pau dos Ferros/RN. Os textos foram produzidos pelos alunos nos meses de outubro e novembro de 2007 e coletados pelo aluno pesquisador em novembro do mesmo ano.

Os textos versam sobre as seguintes temáticas: Trabalho infantil, Consumo de drogas e Gravidez na adolescência. No momento da análise, foram levados em consideração variáveis como faixa etária e turno de estudo.

Tenho para verificação, uma vez que esta é uma pesquisa concluída, um conjunto de 32 anáforas, classificadas como parcial, total, indireta e encapsuladora.

A anáfora parcial retoma um referente que não está distinto no texto, ocorre através de repetições do sintagma antecedente, precedidas de um quantificador, ou de um adjetivo, imprimindo ao anafórico a idéia de parte de um conjunto não-unitário.

A anáfora total abrange qualquer processo em que duas expressões referenciais designam o mesmo referente, não importando o fato de a expressão anafórica remeter retrospectivamente ou prospectivamente.

A anáfora indireta caracteriza-se pelo fato de não existir no co-texto um antecedente explícito, mas sim um elemento de relação que se pode denominar de âncora, a qual é decisiva para a interpretação.

A anáfora encapsuladora consiste em resumir proposições do discurso empacotando-as numa expressão nominal, ou em um pronome demonstrativo, que recebe o nome de rótulo.

O número de ocorrências dos tipos de anáforas definidos a cima se encontram no corpus conforme a tabela a seguir:

Textos	Tipos de anáforas				
	Parcial	Total	Indireta	Encapsuladora	Total geral



E.M.	1	6	5	21
E.E.	3	1	4	11
Total parcial	4	7	9	32

Tabela da distribuição das anáforas

Esta tabela comprova que há uma distribuição equilibrada entre os tipos de anáforas utilizados nos textos, dos quais apresentamos, conceitos e alguns exemplos.

E.M.1

Ex.1: “A adolescência é um período de descobrimento do mundo, dos grupos de amigos, de uma vida social mais ampla. É uma fase caracterizada por grandes transformações biológicas e psíquicas, onde se inicia a puberdade e há também a curiosidade”.

Neste exemplo, encontramos uma anáfora total recategorizadora realizada co-referencialmente por um himperônio: “uma fase” retoma “a adolescência”.

E.E.5

Ex.2: “No Brasil, milhões de crianças trabalham para complementar a renda familiar. Com isso aumenta a taxa de analfabetismo porque a maioria das crianças que trabalham não estudam não freqüentam a escola”.

Este fragmento ilustra a anáfora encapsuladora, uma vez que o pronome demonstrativo “isso” retoma todo o período anterior.

Analizando os tipos de anáfora, verifiquei que a forma lingüística predominante dessas anáforas são os pronomes demonstrativos, seja em anáforas co-referenciais totais, seja em anáforas encapsuladoras, e que o tipo de anáfora predominante é a por encapsulamento e a total. Mas demos ênfase à anáfora por encapsulamento por acharmos ela mais interessante e prática no uso na produção de textos por resumir em porções textuais tornando desnecessário certas repetições. Como podemos ver nos exemplos a seguir:

E.M.4

Ex.3: “O consumo de drogas, tipo álcool, vem aumentando a cada minuto que passar. Isto ocorre por falta de conversa familiar”.

E.M.6

Ex.4: “O consumo de drogas não só entre os jovens, os atudo estão consumindo demais na frete dos adolescentes, e isto está dando aos jovens a vontade isprimenta”.

Diante desses resultados finais, posso afirmar que a anáfora por encapsulamento constitui nos dados analisados, um recurso bem utilizado pelos alunos para se reportarem a um seguimento textual, rotulando e mantendo, dessa forma, a progressão de seus textos.

Para encerrar, gostaria de dizer que sou muito grato à ANPGL pela concessão da bolsa de iniciação científica, e à Organização do I FIPED - 1º Fórum Internacional de Pedagogia pela oportunidade de estar aqui apresentando os resultados finais dessa pesquisa e falando sobre a minha experiência com o FALE nesta mesa redonda. E pela oportunidade de realizar esta pesquisa de iniciação científica que me fez conhecer uma perspectiva da vida acadêmica que eu não conhecia.



CURRÍCULO, INOVAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROJOVEM: DESAFIOS DO FAZER DOCENTE

Isabel Maria Sabino de FARIAS
Maria Gláucia Menezes Teixeira ALBUQUERQUE
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

1- Introdução

São inúmeras as expectativas sociais em torno do professor na atualidade. Espera-se que ele mude, melhore e produza uma referência de “profissionalidade” que responda às demandas cada vez mais diversificadas e peculiares. Este ponto encontra-se no centro das reflexões condensadas neste ensaio, cuja atenção volta-se para as mudanças na prática docente no contexto da inovação curricular. Toma-se como referência a proposta formativa do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM), política de inclusão da juventude.

Nunca se falou tanto em juventude como nos dias de hoje, ênfase expressa na centralidade dessa pauta na vida cotidiana, nos debates acadêmicos e na agenda governamental. Este aspecto exige análise, visando a sua compreensão no âmbito das políticas públicas, mais precisamente do discurso político-educacional em marcha na América Latina ao longo das últimas décadas.

A focalização das políticas no cenário internacional, intensificada no Brasil, sobretudo, nos anos 1990, decorre de acordos e recomendações sobre prioridades e estratégias para a modernização da educação e do ensino pactuadas em diversos eventos. As orientações provenientes desses marcos fornecem referências para a formulação das políticas vigentes, delimitando assim as áreas prioritárias de mudança.

Tal situação é expressa mediante reformas educacionais, concebidas como estratégia na busca de eficiência e eqüidade, levando em conta as novas demandas econômicas que se delineiam no mundo globalizado. É sob os auspícios de um ‘novo consenso mundial’ – *a educação como instrumento principal do crescimento e da eqüidade* (CORAGGIO, 1998) – que se materializa o discurso em favor da melhoria da qualidade do ensino.

É nesse cenário que as demandas de mudança na educação se projetam, fortalecendo-se a inovação como tônica das políticas públicas (GARCIA e FARIAS, 2005). A literatura sobre o tema mostra que, muitas vezes, os termos inovação e mudança são tomados como sinônimos, numa associação asséptica de significados e implicações, sobretudo no que tange à formação, na medida em que não encoraja a produção de uma análise mais situada de suas implicações pedagógicas e ideológicas.

Em qualquer inovação, especialmente aquelas externamente induzidas (FARIAS, 2006), está sempre presente um fim que a impulsiona, justifica e legitima: a intenção de mudar a prática educacional. É importante frisar, todavia, que “mudar é muito mais do que inovar, posto que entre esses dois termos não existe, a rigor, vínculo necessário. Muitas inovações se operam sem que se altere o essencial”. (ROSA, 1998, p.19). Inovação e mudança, por conseguinte, portanto, não dizem respeito a um mesmo processo, embora estejam, de algum modo, imbricadas. Assim, no campo da inovação, a mudança como práxis é apenas intenção, possibilidade, oportunidade.

A mudança implica a ressignificação da prática, exigindo que as justificativas que levam o sujeito à ação sejam alteradas mediante a renovação dos valores e das crenças. Nesse sentido, apresenta-se como uma atividade cognitiva e crítica, uma ação intransferível, pois somente os sujeitos envolvidos e interessados podem efetivamente concretizar a mudança em sua prática.



Mudar requer tempo e seus efeitos não podem ser percebidos de imediato. Não se muda do dia para a noite. Os profissionais da educação não escapam dessa regra. É necessário um tempo de amadurecimento para que as visões pessoais possam ser repensadas e, pouco a pouco, elementos novos sejam incorporados. Trata-se de uma ação solidária, constituída na interação, nas trocas cotidianas e coletivas que acontecem no interior do contexto de trabalho com suporte nas condições concretas encontradas por seus profissionais.

O local onde o professor trabalha, seja ou não uma escola, como qualquer outra instituição social, produz e reproduz um conjunto de significados e comportamentos, enfim, tem uma cultura própria. Esta se expressa nas tradições, rotinas, costumes, rituais, forças que conservam e reproduzem a escola, condicionando o tipo de vida que nela se desenvolve, além de reforçar valores, crenças, práticas e expectativas consideradas legítimas pelos grupos sociais que constituem a instituição escolar (GÓMEZ, 1998). A cultura interna do local de trabalho do professor varia conforme os acordos e as negociações ocorrentes em seu interior, envolvendo as regras que regulamentam seu funcionamento burocrático e as concepções, crenças, valores e interesses de seus membros.

A cultura pedagógica de uma instituição educativa faz referência a um processo simbólico interativo de criação e recriação de valores e práticas que, conjugando fatores internos e externos, determinam o tipo de organização e definem a posição dos sujeitos nesse processo. Qualquer proposta de reforma que incida sobre a prática pedagógica de uma determinada instituição não pode desconsiderar que a mudança projetada depende, ao mesmo tempo, da possibilidade de ruptura com a cultura existente nos contextos de trabalho (em particular, na escola) e da disponibilidade de seus membros para mudar. Como alerta Fullan (1993, p. 07), “os sistemas não se mudam a si próprios, as pessoas é que os mudam”.

As idéias apresentadas até aqui são centrais na proposição e concretização de um currículo, portanto que ele altera não somente os conteúdos a serem ensinados, mas, principalmente, o sentido do “para que” se ensina. Um currículo que pretenda se efetivar no âmbito da prática educativa reclama dos diversos profissionais, em particular do professor, uma atitude questionadora e intervenciva. Ante tal compreensão, parece-nos pertinente indagar sobre as relações entre currículo e mudanças na prática pedagógica, ponto discutido no próximo tópico.

2- Currículo e mudança na prática pedagógica – calidoscópio de significados

A preocupação com o acesso à educação, sobretudo com a garantia do direito à escolarização obrigatória (ensino fundamental), impulsiona em diferentes países o debate acerca do currículo e da necessidade de novas configurações. Este movimento está associado às transformações nos sistemas de regulação de uma sociedade capitalista que tem na produção e reprodução do conhecimento seu elemento-chave de manutenção e renovação (POPKEWITZ, 1997).

O Brasil não escapou dessa tendência global, manifesta no Plano Decenal de Educação para Todos – 1993/2003 (BRASIL, 1993) e na LDB nº 9.394/96 que, em consonância com a CF de 1988, destaca a necessidade de o Estado elaborar parâmetros no campo curricular, visando a orientar a prática educativa, especialmente para o ensino obrigatório, de modo a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca de melhoria da qualidade da escola pública brasileira. A indicação da LDB de que é preciso assegurar a todos uma formação básica comum serve de mote para desencadear a formulação de um conjunto de diretrizes norteadoras dos currículos e de seus conteúdos mínimos, tarefa destinada à União (Art. 9º).



É neste cenário que o Governo Federal empreendeu reformas no currículo da Educação Básica (os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental* e os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* ilustram este movimento) e nas diretrizes das diversas modalidades de ensino (*Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: 2º segmento – 5ª a 8ª séries*). Sendo inegável a necessidade de melhorar a qualidade do ensino, é certo que essa preocupação se insere na agenda política do País como meio de assegurar o espaço da produção nacional e desenvolver uma cidadania capaz de operar no mundo globalizado.

De certo modo, é possível dizer que este contexto de redefinições favoreceu a elaboração de propostas formativas com novas configurações curriculares, especialmente em iniciativas de caráter emergencial como o Projovem. Este Programa, destinado a jovens de 18 a 24 anos que não concluíram o Ensino Fundamental, objetiva proporcionar formação integral por meio da associação entre elevação da escolaridade, qualificação profissional e desenvolvimento de ações comunitárias de interesse público (BRASIL, 2005, p.13).

Como tal intenção expressa curricularmente e qual sua significação? A reflexão nos parece crucial, porquanto, nenhum ordenamento político-educacional é desinteressado, reclamando atitude crítica dos profissionais da educação, ou, como adverte Paulo Freire (1970), envolve questionamentos sobre “o que ensinar” e o “sentido de ensinar”. Vale lembrar que, para o autor, “a educação é uma ação cultural de um processo de conscientização crítica” (CAMPANI, 2008). Desse modo, a primeira indagação faz referência aos conhecimentos a serem trabalhados na preparação acadêmica das novas gerações, os quais fomentam determinadas formas de pensamento e de ação, ou seja, consolidam identidades. A segunda chama atenção para o projeto educativo e social que se tenciona fomentar e ser partícipe: que tipo de homem e de sociedade quero ajudar a produzir? O educador, aqui tomado em sua acepção ampla, não pode se furtar a essa reflexão. Seu trabalho como profissional está organicamente associado a esta questão, pois lida, de formas diferentes, com o conhecimento, com a reprodução e a produção cultural.

O desenvolvimento de um currículo, portanto, não é uma ação trivial, muito menos a mera seleção de conteúdos. Esta perspectiva instrumental do currículo (que tem como expoentes Ralph Tyle, Hilda Taba, entre outros) deu sustentação a um modelo tecnicista, prescritivo e apolítico, orientado para a ordenação do conhecimento escolar. Tal racionalização do conhecimento serve aos propósitos da reprodução da ideologia da sociedade capitalista. A fecundidade dos seus perversos efeitos de poder, parafraseando Campani (2008, p. 32), reside “na manutenção de um ideário de neutralidade curricular, ou seja, na não visibilidade da exclusão social provocada pelos interesses desse modelo curricular”.

Ao voltarmos a atenção para uma iniciativa curricular precisamos considerar que o conhecimento é uma elaboração social permeada de relações de poder. É o que assinala Silva (1995), ao exprimir que o currículo “reproduz culturalmente as estruturas sociais”, podendo mesmo ser identificado como aparelho ideológico da cultura dominante. Trata-se de um *locus* de criação e produção de significados (GIROUX, 1997), por isso mesmo, um “território político” no qual todos os envolvidos, conscientemente ou não, tomam partido defendem determinada visão sobre o papel da educação na sociedade.

Este entendimento aponta para uma acepção de currículo orientada para uma ação educativa emancipatória. Conceber e ou desenvolver um currículo nessa perspectiva não é resultado nem de especialistas nem do professor, individualmente, mas do coletivo dos profissionais da educação que integram a instituição mediante a assunção de uma posição crítica. Ante esse desafio é que se exprimem, no tópico que segue, indagações em torno do desenho curricular da proposta pedagógica do PROJOVEM, os contornos da organização do trabalho pedagógico, as implicações desse delineamento no modo do professor pensar e realizar seu trabalho.



3- Educar a Juventude - fundamentos da proposta curricular do PROJOVEM

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária, lançado por Medida Provisória em 02/02/2005, regulamentado pela Lei nº 11.129, de 30/06/2005, envolve jovens de 18 a 24 anos sem Ensino Fundamental completo e sem vínculo formal de trabalho.

Que idéias sobre juventude e cidadania alicerçam esta proposta formativa? A leitura do documento Projeto do Programa Projovem (BRASIL, 2005) mostra que seu delineamento como ação educativa toma como suporte o argumento da situação de vulnerabilidade dos jovens brasileiros em geral, dando ênfase aos de faixa etária entre 18 e 24 anos, reconhecendo-os como “os mais atingidos pelas fragilidades do sistema educacional, pelas mudanças no mundo do trabalho e, ainda, os mais destituídos de apoio de redes de proteção social”. (IBIDEM, p. 8). A noção de vulnerabilidade presente no Projeto dessa iniciativa associa exclusão social a pobreza, articulando-a aos problemas que afetam os jovens pobres.

A associação, que pode parecer asséptica à primeira vista, também expressa como, subliminarmente, a vertente geracional permeia a proposta do Projovem, perspectiva sociológica que toma a categoria “geração social” para explicar as continuidades e descontinuidades do processo pelo qual os indivíduos se integram e se tornam membros de uma sociedade. Várias passagens do documento da proposta formativa deste programa (BRASIL, 2005) retratam as precárias condições socioeconômicas dos jovens, enfoque utilizado visando a afirmar a necessidade de preparação para a cidadania com foco na assunção de valores e papéis previamente estabelecidos na “cultura” reinante da ordem social prevalecente (PAES, 1996).

Embora o texto do projeto seja incisivo em afirmar o jovem “como sujeito de direitos” (IBIDEM, p. 14) e que “já é um cidadão” (IBIDEM, p. 16), chama atenção a centralidade da idéia de “engajamento” nas referências à cidadania, bem como a ancoragem do argumento de que este é também tempo propício para que os jovens excluídos socialmente possam se reconhecer e se assumir como “cidadãos ativos, conscientes do seu direito a ter direitos e da necessidade de lutar por eles”. (P. 18).

O foco na reintegração social do jovem destituído dos padrões de civilidade dominantes é evidente, como também é o tom moralizante que assume a intenção de preparar para a cidadania. Na prática educativa, esta finalidade materializa-se em uma proposta curricular que integra formação geral, qualificação profissional e engajamento cívico (BRASIL, 2005, p. 16). Esta articulação, conforme o documento, está orientada para a superação do fosso entre “escola e vida, entre aprendizado teórico e prático, entre escola e mundo do trabalho, entre a preparação do cidadão para o futuro e a ação do jovem cidadão no presente (IBIDEM, p. 13). Tal compreensão está na base do projeto pedagógico do Projovem.

Em linhas gerais, a idéia de “processo construtivo e permanente”, central à concepção de educação deste Programa, alicerça a aprendizagem como “construção de competências” resultante de uma intervenção pedagógica calcada em “situações desafiadoras e problemas” que estimulem o aprender (IBIDEM, p. 14). O ato de aprender é aqui associado à capacidade de descobrir e de preparar respostas para a vida cotidiana, avaliado de modo cumulativo, contínuo, abrangente e “flexível de observação e julgamento de informações de natureza qualitativa e quantitativa” (IBIDEM, p.15). Postula-se uma didática da organização de situações desafiadoras da aprendizagem, geradoras de esquemas mentais, situando o aluno no centro do processo de ensino e de aprendizagem. Esta perspectiva de ensino e de aprendizagem deriva dos métodos ativos, do pragmatismo deweyano debitário da tendência pedagógica renovada progressivista (FARIAS et al., 2008).



Estes princípios estão na base do desenho curricular do Projovem, integrando formação geral, qualificação profissional e ação comunitária. A primeira dimensão refere-se às aprendizagens que correspondem às diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental (áreas de conhecimentos básicos). A segunda visa à qualificação inicial para o trabalho, possibilitando novas formas de inserção produtiva, enquanto a ação comunitária se volta para a promoção do engajamento cidadão voluntário e para a formação de valores solidários (BRASIL, 2005).

A formação integral tem duração de 12 meses e um total de 1600 horas, distribuída em carga horária presencial (1.200) e não presencial (400). Compreende, além das horas não presenciais (destinadas às leituras e às atividades das unidades formativas), atividades de formação escolar (800h/a), qualificação profissional (350h/a) e ação comunitária (50h/a). O currículo está organizado em unidades formativas, um total de quatro, cada uma com duração de três meses. Cada “unidade formativa” apresenta três componentes: eixo estruturante, instrumental conceitual e ações curriculares, inovando, ao romper com a organização curricular por disciplina. O eixo estruturante corresponde a “uma situação problema relevante na vida cotidiana dos jovens”; os instrumentais conceituais referem-se à “perspectiva de abordagem da situação problema”, ou seja, o conteúdo a ser abordado; as ações curriculares traduzem as situações de aprendizagem que devem ser promovidas pelos docentes das diferentes áreas do ensino fundamental (BRASIL, 2005, p. 19).

Considerando o desenho curricular e espacial do Projovem, a formação geral é desenvolvida por um coletivo de professores constituído por 5 docentes das áreas específicas de conhecimento, uma assistente social e a equipe responsável pela qualificação profissional. Importa destacar que apenas os docentes das áreas específicas de conhecimento são exclusivos de um determinado núcleo e, os demais - assistente social e qualificadores profissionais- atendem a núcleos diversos, conforme a demanda. São também os docentes das áreas específicas de conhecimento que respondem pela coordenação do trabalho pedagógico no Núcleo em regime itinerante. Além de atuarem como professores-especialistas em todas as turmas, os cinco docentes assumem a função de professores-orientadores, um por turma. A estes cabe a regência da turma durante a maior parte das horas presenciais, apoiar e avaliar o desenvolvimento integral dos jovens, bem como orientar as atividades relacionadas à formação básica, a introdução à informática, a elaboração do Plano de Ação Comunitária (PLA) e do Plano de Orientação Profissional (POP).

Estes instrumentos de planejamento estão diretamente vinculados aos propósitos do engajamento cívico e da qualificação profissional. Esta última dimensão busca assegurar qualificação de nível básico que favoreça a inserção do jovem em atividades laborais. Esse processo enfatiza saberes e práticas de ofícios sintonizados com a vocação da região em que vive o jovem, traduzidos em arcos ocupacionais, a exemplo: telemática, alimentação, metalmecânica, turismo, corte e costura, entre outros. Nesta tarefa, o Plano de Orientação Profissional (POP) tem papel decisivo ao explicitar a trajetória profissional do jovem e projetar novos passos na perspectiva de sinalizar possibilidades de ingresso e/ou de fortalecimento na vida produtiva. Trata-se de uma ação formativa desenvolvida ao longo do curso.

Enquanto o POP se volta para a ação individual, instrumentalizando o jovem para buscar oportunidades de trabalho, o Plano de Ação Comunitária (PLA) assume caráter coletivo, constituindo-se “um guia para a ação” da turma proponente. Caracteriza-se, portanto, como intervenção na comunidade dos jovens atendidos pelo Programa. Este instrumento da Ação Comunitária, componente curricular central no “engajamento cívico” dos jovens atendidos pelo Programa, tem como esteio de sua proposição o “binômio cidadania e solidariedade”, razão pela qual sobressai a referência a ações dirigidas a outros que não o próprio jovem. Situa-se o protagonismo juvenil a serviço das causas e valores considerados legítimos pela sociedade vigente.

É inquestionável a importância da aproximação e entendimento, por parte dos jovens de questões sociais, culturais e econômicas que o circundam, sobretudo ante os indicadores que revelam reduzida participação em atividades associativas e/ou comunitárias (BRASIL, 2005). É preciso, porém, atentar, para uma visão simplificada e, por vezes, reducionista, das noções de



protagonismo e de participação social, as quais realçam valores e atitudes cidadãs que faltam ao jovem para integrar-se à sociedade.

A proposta pedagógica do PROJOVEM, como evidenciado até aqui, rompe com a organização curricular por disciplina, solicitando alterações substantivas no modo de exercer a docência. Exige-se do profissional que atua nesse Programa uma ação interdisciplinar e tutorial, respondendo pelo acompanhamento de todo o percurso formativo de um grupo de estudantes. Sua atuação, ultrapassando a gestão do conteúdo, envolve a orientação profissional e cívica do jovem, bem como a gestão do trabalho pedagógico do Núcleo em que trabalha.

Para o desenvolvimento da proposta curricular do PROJOVEM o professor precisa, entre outros componentes, adotar uma atitude de interrogação, de pensamento sistemático e articulado sobre a proposta de ação, bem como acerca do seu significado e modo de concretização. Tudo isso requer do professor que ele mobilize sua capacidade cognitiva, criativa e afetiva como estratégia que lhe permita aprender, redimensionar suas crenças e renovar seus saberes e práticas. Nesta tarefa, são fundamentais as ações que apóiem o trabalho pedagógico, o que implica o delineamento de uma política de formação continuada centrada nos problemas da prática, propiciando discussão, socialização e deliberação compartilhada sobre os desafios do cotidiano da prática educativa. Sob este aspecto, importa sublinhar dados do Relatório Parcial de Avaliação do Projovem - 2007 (BRASIL, 2008), o qual registra a apreciação positiva das experiências de formação vivenciadas pelos “educadores do Projovem”.

No que concerne à formação inicial, com duração de 160h/a e ofertada no momento do ingresso dos educadores no Programa, o documento destaca o fato de que, entre os 826 professores participantes do levantamento¹⁴, predominaram avaliações identificadas como “excelente” (37,5%) e “boa” (53,8%). O índice de insatisfação é reduzido (8,7%), denotando sua consonância com as expectativas dos educadores. A avaliação continuada também obteve pontuação significativa (74,1%), embora registre maior taxa de rejeição (25,9%) (IBIDEM, p. 97). O processo formativo dos educadores em Fortaleza, realizado pela Universidade Federal do Ceará, é apontado, juntamente com a experiência de João Pessoa, como apresentando maior percentual de “avaliações positivas” (IBIDEM, p. 98).

Outro aspecto revelador da importância na renovação dos saberes e práticas dos educadores do Programa reside na constatação da participação desses profissionais nas reuniões pedagógicas. 92,2% dos professores ouvidos “declararam participar assiduamente” desses momentos (IBIDEM). A pesquisa mostra a pertinência e a necessidade da formação continuada centrada no contexto de trabalho no desenvolvimento de inovações que implicam mudanças na prática docente.

Grosso modo, é possível dizer que os professores vinculados ao PROJOVEM reafirmam seu comprometimento ético-profissional com o trabalho à medida que buscam aprender e refazer suas formas de pensar e agir neste contexto formativo. Por outro lado, cabe ressaltar que desenvolver práticas educativas em uma perspectiva inovadora, sobretudo de segmentos que trazem marcas da exclusão social em suas trajetórias de vida, é tarefa que exige compartilhamento de responsabilidades (Poder Público e sociedade civil; sistema e escola; gestores e docentes; alunos e família). Quando a vontade política se consorcia à competência técnica e ao compromisso ético-profissional, a mudança como ressignificação da prática encontra terreno fértil para prosperar. Acredita-se, como o faz Giroux (1997), que a mudança nessa direção é possível e necessária, precisando ser compreendida e vivida como prática produtiva e política de intervenção na democratização social.

¹⁴ A Pesquisa com Educadores, de caráter amostral, teve abrangência nacional, “com margem de erro inferior a 5%, observou os núcleos ativos nos segundo ciclo do Projovem (julho 2007)” (BRASIL, 2008, 96).



Referências

- BRASIL. Presidência da República. *Projeto do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM)*. Brasília: Secretaria Geral da Presidência da República/Coordenação Nacional do Projovem, 2005, março.
- BRASIL. Presidência da República. PROJOVEM. Relatório de Atividades 2007. Brasília: Secretaria Nacional da Juventude, 2008.
- CAMPANI, A. *A racionalidade pedagógica no processo de corporificação do currículo que forma o professor na Universidade*. Tese. UFC: Fortaleza, 2007.
- CORAGGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). *O Banco Mundial e as Políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- FARIAS, I. M. S. et al. *Didática e Docência*: aprendendo a profissão. Brasília: Líber Livro, 2008.
- FARIAS, I.M.S. *Inovação, mudança e cultura docente*. Brasília: Líber Livro, 2006.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FULLAN, M. *The New Meaning of Educational Change*. 2. ed. London: Cassell Educational, 1993.
- GARCIA, W. E.; FARIAS, I.M.S. Estado, política Educacional e Inovação Pedagógica. In: *O Públco e o Privado*, Fortaleza: UECE, 2004, p. 61-74.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GÓMEZ, Ángel I. Pérez. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.
- PAES, J. Machado. *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1996.
- POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional*: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- ROSA, S.S. da. *Construtivismo e mudança*. 6^a ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- SILVA, T.T. da. (org.). *Alienígenas na sala de aula*: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.



UM ESTUDO DESCRIPTIVO SOBRE A REALIDADE ECONÔMICA E SÓCIO-EDUCACIONAL DOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO OESTE POTIGUAR

Ítalla Tacyany Freitas de LIMA

Allan Solano SOUZA

Arilene Maria Soares de MEDEIROS

Ciclene Alves da SILVA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Introdução

O presente estudo faz parte da pesquisa “Democratização da Gestão nos Sistemas Municipais de Ensino do Oeste Potiguar”. Objetiva realizar uma descrição da realidade econômica e sócio-educacional dos seguintes municípios norte rio grandense: (Mossoró, Upanema, Tibau, Baraúna, Grossos, Areia Branca, Serra do Mel e Governador Dix-Sept Rosado). Portanto, faz-se necessário conhecer o campo de atuação para que seja possível analisar os fenômenos que ocorrem nas diferentes localidades. Nesse sentido, este trabalho levanta algumas considerações sobre os seguintes aspectos que contribuem para o crescimento das cidades, como: analfabetismo, freqüência a escola, renda, índice de desenvolvimento humano e acesso aos serviços básicos e a bens de consumo, seguidos por uma análise criteriosa das divergências existentes entre esses elementos, pois, essas categorias implicam diretamente na qualidade desses aspectos, ou desserviços prestados a população, principalmente quando as negociações são articuladas na tentativa de promover melhorias nesses espaços.

Caracterização dos municípios da mesorregião Oeste Potiguar do Rio Grande do Norte

1. Município de Upanema-RN: IDH, renda, nível educacional - evolução

Segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano, Upanema é um município da microrregião do médio oeste, localizado a mesorregião do oeste potiguar, possuiu uma população de aproximadamente 10.991 habitantes no ano 2000, sendo que desse total a maioria são jovens ou adultas, 6.629 representa a população que está entre 15 a 64 anos, sua taxa de urbanização de 45,88%, sendo que no período de 1991-2000 a população rural se apresentou maior do que a população da zona urbana, 5.948 para a primeira e 5.043 para a segunda. A população do município representava 0,40% do Estado.

Quanto ao nível educacional da população jovem obtiveram-se os seguintes resultados por faixa etária: de 7 a 14 anos, em 2000, 27,1% analfabeta, esse número diminui quando se trata de 10 a 14 anos representando 15,8, relativa a 15 a 17 anos, o quantitativo reduz-se para 12,1%, no entanto de 18 a 24 anos a taxa de analfabetismo está entre os 15,1%, próximo das crianças de 10 a 14 anos. A propósito de porcentagem sobre a freqüência a escola dessa população em 2000, 93,9% da primeira faixa de idade está freqüente, praticamente o mesmo se aplica a segunda faixa etária citada, pois 93,0% dessa população freqüentam escola, entretanto os dados quantitativos sofrem uma queda para 64,3% dessa faixa da juventude estão na escola. A propósito da população adulta a taxa de analfabetismo é de 41,1%, e desses, possuem em média 3,5 anos de estudo, ou seja, praticamente não concluiu os anos iniciais do ensino fundamental.

Em alusão aos indicadores de renda, se em 1991 a renda per capita não passou de R\$ 59,27 apresentando-se muito inferior ao salário mínimo, em 2000 houve um acréscimo para R\$ 67,53,



menos da metade do salário mínimo de agosto de 2000, com índice de desigualdade crescente em 1991 de 0,55, para 0,59 em 2000.

Em referência ao acesso a serviços básicos, como: energia elétrica, telefone e coleta de lixo. Em 1991 somente 14,7% da população tiveram acesso a água encanada, sendo que em 2000 esse número ascendeu para 35,5%, esse dado representa que menos da metade da população não teve acesso a esse serviço. Em 1991 apenas 57,1% tiveram acesso a energia elétrica, outrora em 2000 há uma elevação para 77,5%. Quanto aos bens de consumo de comunicação, como: televisão, telefone, computador, em 2000, 45,8% com acesso ao primeiro, 57,5 ao segundo, e 0,7% ao último, revelando a necessidade urgente de inclusão digital a informática.

Com relação ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M), o município apresentou evolução no período de 1991-2000 cresceu 15,94%, e quem mais contribuiu para esse crescimento foi o item longevidade, com 46,1%, seguido da educação (44,9%), e enfim a renda (9,1%). Para se aproximar do IDH-M da capital natalense do RN, o município de Upanema levaria 17,1 anos para alcançá-la. Sendo que de acordo com a classificação do PNUD essa urbe se encontra entre os municípios do Brasil que se encontra em situação ruim.

2 Município de Tibau-RN: IDH, renda, nível educacional - evolução

De acordo com o Atlas do Desenvolvimento Humano (ADH) no Brasil, Tibau é um município da Microrregião de Mossoró, localizado na Mesorregião do Oeste Potiguar, que em 2000 manteve uma população relativa a 3.197 habitantes, contando com uma taxa de urbanização de 84,8% um decréscimo de 0,1% se confrontado com o ano de 1991. Na época esteve entre os municípios das regiões com médio desenvolvimento humano (entre 0,5 e 0,8). No período de 1991-2000, o Índice de Desenvolvimento Municipal (IDH-M) cresceu 28,41%, sendo que quem mais colaborou foi a educação, com 44,8% desse percentual, em segundo lugar, a categoria longevidade, com 32,4% e por fim 32,4% da renda. Portanto, a educação ocupa o cargo de maior responsável pelo crescimento do IDH-M, durante essa década. Se comparado ao IDH-M da capital do Rio Grande do Norte (Natal), a urbe tibauense levaria aproximadamente 5,2 anos para se aproximar dessa capital. A renda per capita do município cresceu 85,39% passando de R\$ 64,36 em 1991 para R\$ 119,32 em 2000. Esses valores não se aproximam de um salário mínimo de R\$ 415,00 na atualidade brasileira.

Em números a respeito dos níveis educacionais do período de 1991 a 2000, o município apresentou uma população jovem analfabeta nas seguintes porcentagens: entre 7 e 14 anos, 46,7% de analfabetismo em 1991, no entanto em 2000 esse número diminui para 19,9%. Já entre 10 a 14 anos em 1991 representava 33,1%, esse número no ano 2000 também apresentou uma decrescente para 9,1%. Entre 15 a 17 anos, em 1991 era de 25,3%, sendo decrescente em 2000 para 6,9%. Referente de 18 a 24 anos de 30,6% para 10,7% no segundo milênio. De fato, quantitativamente o município apresentou avançar na superação do analfabetismo, porém não significa dizer que 100% da população está alfabetizada, pois há muito que se fazer nessa perspectiva para que esses números venham cada vez mais a ser reduzido. Quanto a freqüência das pessoas entre 7 e 14 anos aumentou em 2000 para 95,8%, entre 10 a 14 anos para 95,7%, e entre 15 a 17 anos para 77,8%. Sobre a faixa etária adulta, o Atlas do Desenvolvimento Humano explica que não se aplica. Acerca da população adulta (com mais de 25 anos) analfabeta, os quantitativos se apresentam pequenos, pois passou de 50,2% em 1991 para 34,9% em 2000, e em relação à média de anos de estudo houve um aumento de 2,6 em 1991 para 3,9 em 2000, esse dado não ultrapassa os anos que são necessários para a conclusão dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A propósito do acesso a serviços básicos, equivalente ao período de 1991 a 2000, como água encanada passou de 41,0% para 65,8% em 2000, em alusão a energia elétrica 83,8% para 98%, com



relação a coleta de lixo esta é realizada somente na área urbana que passou de 3,7% em 1991 para 87,5%. Esta última categoria apresentou um avanço muito significativo para a população. Em referência ao acesso aos bens de consumo, atemo-nos a alguns meios de comunicação como televisão, telefone e computador. O município está sempre em contínuo processo de avanço, pois em 1991, 51,3% tinham acesso à televisão, esse número aumentou em 2000 para 87,5%. A respeito do acesso ao telefone, em 1991 apenas 4,0% esse número em 2000 quase triplicou, pois chegou a 11,6%. Embora esses números representem avanços, entretanto é preciso remetê-los a profundas reflexões que sempre busquem melhorar todas essas esferas da sociedade.

Os indicadores de vulnerabilidade familiar revelam que entre 1991 e 2000, 0,4% da população feminina entre 10 e 14 anos com filhos, e 25,3% de 15 a 17 anos com filhos em 1991, em 2000 esse número sofreu uma queda para 7,2%. A porcentagem de crianças em famílias com renda inferior a $\frac{1}{2}$ salário mínimo em 1991 era de 84,1%, passou em 2000 para 66,8%. Sobre a porcentagem de mães chefes de família, sem cônjuges, com filhos menores em 1991 de 5,7%, esse número aumentou para 0,1% em 2000 para 5,8%.

De acordo com a classificação PNUD, a situação (0,678) de Tibau está entre as regiões de médio desenvolvimento humano (IDH: 0,5 - 0,8). Em relação a 3.324 municípios do Brasil, o município apresenta uma situação intermediária. E 2.182 estão em situação pior ou igual. Comparando com outros municípios do Rio Grande do Norte a urbe apresenta um situa boa, pois ocupa a 26ª colocação, os demais estão em situação pior ou igual.

3 Município de Baraúna: IDH, renda, nível educacional - evolução

Para o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2000), Baraúna é um município da mesorregião oeste potiguar, com uma população de aproximadamente 18.922 habitantes com uma taxa média de crescimento anual em 2.000 de 2,35% ao ano.

Entendendo que a educação municipal atende a Educação Fundamental, e respectivamente a Educação de Jovens e Adultos – EJA – a presente seção apresenta dados educacionais relativos a essa faixa etária da educação. Quanto ao nível educacional da população jovem de 7 a 24 anos, são relatados os seguintes dados: em relação a taxa de analfabetismo entre 7 a 14 anos o número em 1991 era de 58,0, e foi reduzido no ano 2000 para 25,5%, entre 10 a 14 anos de 44,9 em 1991, para 17,0 em 2000, dos 15 aos 17 anos, reduziu-se de 40,1% em 1991 para 15,4% em 2000, e por fim a faixa etária entre 17 a 24 anos, que passou 45,1 em 1991, para 22,1. O município apresenta variante média relativa a diminuição do analfabetismo pois os números estão bastante intermediários entre a metade de seus valores anteriores. Quanto à freqüência a escola da população entre 10 a 17 anos, pois são apresentados pelo ADH (2000) até essa respectiva idade, entre 7 a 14 anos em 1991 apenas 60,8% freqüentando a escola, esse número subiu em 2000 para 88,2%. Já entre 15 a 17 anos, o número era bem menor em 1991, pois apenas 31,1% estavam freqüentes, em 2000 esse número aumentou para 55,1%.

O nível educacional da população adulta (com mais de 25 anos) será relatado mediante alguns números que estão de acordo com: taxa de analfabetismo e média de anos de estudo. Em alusão ao analfabetismo em 1991 era de 62,2%, em 2000 há um decréscimo para 47,7%, dado bastante baixo, pois, não chega a avançar pouco menos de 20%.

A renda população pode ser apreciada em 1991 chegando a R\$ 70,69, passando em 2000 para R\$ 88,78. Salário baixíssimo para alcançar boas condições salariais para sobrevivência, não é a toa que o município se encontra em situação ruim se comparado a 4.647 municípios do Brasil ou, 129 municípios do Estado do Rio Grande do Norte.

Em referência ao acesso a bens de consumo como: televisão, telefone e computador, apenas 28,7% da população em 1991 possuíam televisão, em 2000 esse número praticamente dobrou mais



da metade porque agora são 74,2% com acesso a esse bem. A respeito do telefone, em 1991 apenas 0,7%, já em 2000, passou para 3,3% da população. Sobre o acesso ao computador não existia dados disponíveis em 1991, porém em 2000 pôde ser verificado que 0,6% com acesso a esse bem.

Quanto ao IDH do município de Baraúna é de 0,600, em 2000. Encontra-se entre as regiões de médio desenvolvimento humano. Porém está em uma situação ruim em relação a outros municípios do Brasil. É agravante também se compararmos com os municípios do RN, pois também sua situação não é boa.

4 Município de Mossoró: população, IDH, renda, nível educacional – evolução no período de 1991 a 2000

Mossoró é uma cidade que faz parte da mesorregião oeste potiguar, com uma população de mais de 213.841 habitantes, distribuídos 199.081 na zona urbana e 14.760 na zona rural. No período de 1991 a 2000 teve um crescimento anual populacional de 1,23%, representando 7,70% da população do Estado e 0,13% do País.

O aspecto educação, baseado no nível educacional elucidado pela fonte do Atlas do Desenvolvimento Humano no que se refere ao analfabetismo da população jovem (7 aos 24 anos) verificou-se que entre aqueles que estão entre 7 a 14 anos em 2000 apenas 12,3% da população é analfabeta, e dessa idade 96,5% estão freqüentando a escola. Entre 15 a 17 anos apenas 4,6% não é alfabetizada, isso implica dizer que nessa faixa etária o analfabetismo está praticamente sendo erradicado, sobre a freqüência dessa idade a escola 82,2% estão freqüentando. E entre 18 a 24 anos, um número pequeno de 7,5% de analfabetos, sendo que não se aplica a porcentagem da freqüência dessa última faixa etária no ADH (2000). Acerca da população adulta (com mais de 25 anos), 23,1% de analfabetismo da população em 2000, com uma média de estudos de mais de 5 anos, praticamente o ensino fundamental não foi concluído. A renda per capita em 2000 chegou a R\$ 179,59, com um crescimento de 35,47% no último dez anos.

No aspecto habitação em 2000, referente ao acesso a serviços básicos, como: água encanada, energia elétrica, e coleta de lixo, quanto ao primeiro para 74,1%, ao segundo 98,1% para a população, e ao terceiro 91,6%. Esses dados são referentes a domicílios urbanos. Em relação ao acesso a bens de consumo como computador, televisão e telefone, no ano 2000, quanto ao primeiro 5,6%, ao segundo 90,8% e terceiro para 38,9% da população.

O aspecto que mais contribuiu para a evolução município durante o período de 1991 a 2000 foi a longevidade com 46,2%, seguido pela educação com 37,1%, e pela renda com 16,7%. Mantendo essa taxa de crescimento o município levaria 4,1 anos para acompanhar a capital do Estado, que tem o melhor índice de desenvolvimento humano municipal do Rio Grande do Norte. O município está entre as regiões de médio desenvolvimento, de acordo com o PNUD (Plano da Nações Unidas para o Desenvolvimento), e fica numa situação intermediária em relação a outros 2.289 municípios do Brasil que se encontram em situação melhor, superando outros 3.217 municípios que estão em situação pior ou igual. Com relação ao Estado, Mossoró está numa situação boa, pois ocupou a 6ª posição em 2000, se comparado a outros mais de 160 municípios do RN.

A pobreza (medida pela proporção de pessoas com renda domiciliar per capita inferior a R\$ 75,50, equivalente à metade do salário mínimo vigente em agosto de 2000) diminuiu 25,65%, passando de 54,9% em 1991 para 40,8% em 2000. A desigualdade cresceu: o Índice de Gini passou de 0,58 em 1991 para 0,59 em 2000.

Os dados levam-nos às seguintes conclusões:

No caso de Baraúna, quem mais contribuiu para o Índice de desenvolvimento Humano foi a educação com 59,6%, embora hoje seja um dos municípios com piores notas na última avaliação do IDEB.



Quanto ao município de Tibau, a educação mais uma vez se sobressai com a educação com 44,6% contribuindo para o seu desenvolvimento humano.

Em alusão a Upanema o item que mais contribuiu para o desenvolvimento foi a longevidade com 46,1%. No entanto a educação segue paritária com o item anterior, com 44,9%. Ao nosso entender parece que o município articula harmoniosamente esses dois eixos, no entanto, a renda é quem menos contribui para os avanços do desenvolvimento.

Em relação a Mossoró, quem mais contribuiu para os avanços municipais foi o item longevidade com 46,2%. Será que podemos afirmar que realmente é um município que proporciona qualidade de vida aos indivíduos? Em relação ao PNUD, dos quatro municípios investigados a cidade de Mossoró é a mais desenvolvida, com IDH de 0,735 numa escala de 0,5 a 0,8.

É comum aos quatro municípios pesquisados (Mossoró, Upanema, Baraúna e Tibau) que a renda é o aspecto terceiro que mais contribui para o nível de desenvolvimento.

É importante observar que os municípios que foram pesquisados apresentaram os maiores índices de analfabetismo na faixa etária entre 7 a 14 anos, ou seja, o período que compreende o Ensino Fundamental.

Se tivermos que classificar as quatro urbes quanto ao aspecto desenvolvimento humano: Mossoró ocupa o primeiro lugar (0,735), em segundo Tibau (0,678),, em terceiro Baraúna (0,600) e em último lugar Upanema (0,589).

Entretanto, é preciso entender como funciona o processo na medida em que a pobreza diminui, por outra via aumenta a desigualdade. Até que ponto esses municípios têm articulado sistematicamente os itens que permitem esclarecer sobre o índice de desenvolvimento humano municipal, dentre eles apenas Upanema apresentou articular em conjunto a longevidade e a educação como aspectos que caminham em parceria no sentido de os dados se aproximarem tanto – longevidade com 46,1%, e educação (44,9%), longevidade. Esses dois aspectos são os que mais contribuem para o IDH. Quanto a renda, está sempre em terceiro plano, todos os dados apontam que a renda é o fator que contribui menos para o desenvolvimento das cidades.

E assim dando continuidade a esse estudo descritivo, falaremos sobre mais 4 municípios que são: Areia Branca, Serra do Mel, Governador Dix-Sept Rosado e Grossos.

5 Município de Areia Branca: população, IDH, renda, nível educacional – evolução

De acordo com o Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil (2000), podemos dizer que o município de Areia Branca possui uma área de 374,2 km², sendo sua microrregião Mossoró e sua mesorregião Oeste Potiguar. Onde apresenta, conforme o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2000), uma população total de 22.530 habitantes, resultando de 17.861 da zona urbana e 4.669 da zona rural. Nesse mesmo ano a população representava 0,81% da população do estado do Rio Grande do Norte, e 0,01% da população do país.

A maior parte da população de Areia Branca são adolescentes e adultos, na faixa etária de 14.488, sendo que aqueles com menos de 15 anos totalizam 6.431 habitantes, e aqueles com mais de 65 anos ou mais com 1.611 habitantes.

A população de Areia Branca apresenta um índice bem precário em relação à educação, portanto conforme o dado do IBGE 2000 a taxa de analfabetismo de maior índice, ocorre entre crianças e adolescentes de 7 à 14 anos com 19,6%, apesar de que 95,3%, estão freqüentando a escola. Então o que pode-se perceber é que muitos vão à escola, mas na maioria das vezes não sabem nem ler e nem escrever.

E as pessoas de 10 a 14 anos de idade apresentam-se com 48,8%, como aquelas que tem menos de 4 anos de estudo, e as de 15 a 17 anos com 69,1%, como aquelas que tem menos de 8 anos de estudo.



Dessa forma, o que dar para perceber é que a maioria da população jovem de Areia Branca, não conseguem concluir os nove anos de estudo do ensino fundamental.

Apesar de todos esses dados citados, a educação desse município vem apresentando-se como a maior contribuição para o crescimento do IDH para a cidade; parecendo até um pouco paradoxal.

E, falando-se em desenvolvimento, iremos comentar sobre a renda per capita, que é de R\$ 146,30, sendo uma das maiores dos municípios que fizemos a caracterização, pois perceberemos que a maior renda per capita dos oito municípios é Mossoró.

A cidade de Areia Branca possui como as demais cidades acesso aos serviços básicos que são: água encanada, energia elétrica e coleta de lixo, sendo que a coleta de lixo ocorria até o ano 2000 somente na área urbana.

Em relação aos bens de consumo por habitante verifica-se que a televisão é o bem mais acessível, portanto 86,2% da população possui a mesma, sendo geladeira com 78,5% e telefone com 9,1%; todavia nessa época o telefone era um pouco caro, diferente de hoje, que quase todas as pessoas possuem .

Percebemos então que Areia Branca em alusão a todos os aspectos citados, possui uma boa situação relacionando aos demais municípios, tendo o segundo melhor desenvolvimento do Oeste Potiguar.

6 Município de Serra do Mel: população, IDH, renda, nível educacional – evolução

Ainda nesse sentido, podemos falar sobre outro município que é Serra do Mel; cidade essa que apresenta área de 604,3 km², tendo Mossoró como microrregião e o Oeste Potiguar como mesorregião. A população total em 2000 era de 8.237; com 8.203 habitantes na zona urbana e 34 na área rural. Apresentando um crescente índice na estrutura etária com jovens e adultos de 15 a 64 anos, sendo 5.077 da população total.

E, assim como as demais urbes descritas a priori, o nível educacional da população jovem em 2000 apresenta taxa de analfabetismo 24,2% a maior parte da faixa etária jovem, sendo que 93,3% freqüentam a escola. E aqueles que possuem de 10 a 14 anos, apresentam menos de 4 anos de estudo, e com 15 a 17 anos (76,5%) possuem menos de 8 anos de estudo.

Percebemos também nesse município, que os jovens não conseguem concluir totalmente os primeiros anos do ensino fundamental.

A cidade referida possui uma situação ruim em relação aos outros municípios, portanto sua renda per capita em 2000 era de R\$ 89,40; sem falar do acesso aos serviços básicos, onde apenas 23,6% no ano de 2000 era que possuía água encanada; energia elétrica 97,1% ; e coleta de lixo 0,6%, sendo esse último dado somente em domicílios urbanos, e tendo uma queda de 1991 com 1,7% para 0,6%.

O acesso aos bens de consumo teve crescimento de 1991 para 2000, apesar de pequeno, pois se em 1991 só 35,9% tinha geladeira, em 2000 era de 68,6%, a televisão era o meio mais acessível, no entanto o computador em 1991 não tinha nem um dado disponível mas, em 2000 foi de 0,2%. Tendo assim uma sociedade quase desprovida da tecnologia mais atual.

Os aspectos que mais contribuíram para o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal foram: educação, longevidade e renda, contudo o que mais contribuiu para o crescimento do IDH foi a educação.

Como falamos a priori Serra do Mel apresenta uma situação ruim em relação aos demais municípios; contudo não é só ele, como também Governador Dix-Sept Rosado.

7 Município de Governador Dix-Sept Rosado: população, IDH, renda, nível educacional – evolução



Governador Dix-Sept Rosado apresenta uma área de 1.268,9 km², com a microrregião na Chapada do Apodi e mesorregião no Oeste Potiguar. A população total da mesma em 2000 era de 11.772, concentrando a maior população na zona urbana com 5.904 habitantes e 5.868 na zona rural. Em 2000 a população do município representava 0,42% da população do estado e 0,01% da população do país. Como nos demais municípios a maior incidência de pessoas é entre 15 a 64 anos com 7.186 habitantes.

E, é antes dessa faixa etária que percebemos o maior numero na taxa de analfabetismo, pois de 7 a 14 anos ocorre 22,6%; entretanto 94,5% estão freqüentando a escola. A populaçā jovem não consegue terminar os primeiros anos do ensino fundamental, portanto aqueles adolescentes têm de 10 a 14 anos de idade, 58,3% apresentam-se com menos de 4 anos de estudo. E 87,0% dos adolescentes com 15 a 17 anos têm menos de 8 anos de estudo.

Verifica-se desse modo, que em quase todas as urbes, o nível educacional da população jovem concentra-se com menos de 4 anos de estudo entre adolescentes de 10 a 14 anos, e com menos de 8 anos de estudo os de 15 a 17 anos.

Esses dados são bastantes críticos, sem falar do nível educacional da população adulta que a maioria deles, com 82,1% possuem menos de 8 anos de estudo. Percebemos então, que esses habitantes não estão investindo na sua formação, mas sim deixando-a pelo meio do caminho. Então o que estão fazendo para conseguir um emprego relativamente “bom”, se a maioria deles nem ensino médio possuem?

O município de Governador Dix-Sept Rosado apresenta-se com uma das menores rendas per capita, dentre os municípios que estamos fazendo o estudo descritivo, com apenas R\$ 80,90, vale salientar que isso era em 2000.

Em relação aos serviços básicos e aos bens de consumo em 2000, verificamos que, a água encanada existia em apenas 25,2% da população e 84,4% com energia elétrica tendo, avanço na coleta do lixo em alusão a Serra do Mel, pois foi de 70,4% apesar de ocorrer somente na área urbana. E os bens de consumo, apesar de ser uma cidade de pequeno porte percebemos que, 57,8% dos habitantes têm geladeira, 69,9% têm televisão, e apenas 3,3% possuem telefone e 1,2% computador, já que esse últimos no ano de 2000 era bem mais difícil de obtê-los, pois o custo era bastante alto.

Governador Dix-Sept Rosado em relação aos outros municípios do Brasil apresenta uma situação ruim, pois ocupa a 3.979^a posição. Apesar de ter a educação e a longevidade como as maiores taxas de contribuição para o IDH, tendo a renda em último lugar como contribuição para o crescimento do IDH. Sendo assim, o que fazer para melhorar a situação dessa cidade?

E por fim falaremos do último município desse estudo descritivo que comparando-se a Governador Dix-Sept Rosado, como também Serra do Mel, apresenta uma boa situação.

8 Município de Grossos: população, IDH, renda, nível educacional – evolução

A cidade de Grossos tem área de 138,9 km², possuindo sua microrregião em Mossoró e a mesorregião no Oeste Potiguar. Em geral, sua população é de 8.249 habitantes; com estrutura etária em 2000 com pessoas menores de 15 anos 2.548, pessoas com 15 a 64 anos 5.162 e com 65 anos ou mais 539 pessoas, sendo que destes, 1.974 moram na área rural e 6.275 na área urbana.

Percebemos que apesar do maior numero de habitantes se concentrar na população jovem, e nessa faixa etária que se concentra o maior índice de analfabetismo com idade de 7 a 14 anos (50,8%). Percebemos então que metade das crianças e adolescentes não estão alfabetizadas.

Sendo assim, onde estão essas crianças e adolescentes? Apenas dentro da escola, e não alfabetizadas? Ou fora da escola? Pois nos dados obtidos verificamos que 70,7% estão freqüentando



a escola. Outro dado que obtivemos foi que os adolescentes entre 10 a 14 anos, 83,8% possuem de 4 anos de estudo, e de 15 a 17 anos com 92,9% possuem menos de 8 anos de estudo.

A população de Grossos possui uma indicação de renda per capita no ano de 2000 R\$ 104,80 sendo considerada também uma das melhores renda per capita dos 8 municípios descritos. O acesso aos serviços básicos e bens de consumo, são bem considerados em alusão as demais urbes, pois o acesso a água encanada foi de 41,1%, a energia elétrica 96,0% e a coleta de lixo superando quase todos os municípios com 91,2%, portanto teve cidades em que a taxa de coleta de lixo não foi nem de 1%.

Com o decorrer dos anos essas cidades tem crescido bastante, e um dos indicadores para o crescimento do IDH é a educação, depois a longevidade e a renda. Em relação aos outros municípios do estado do Rio Grande do Norte, Grossos apresenta uma situação boa: ocupa a 25^a posição, sendo que 24 municípios (14,5%) estão em situação melhor e 141 municípios (85,5%) estão em situação pior ou igual.

E para finalizar este estudo descritivo percebemos que todos os municípios apresentam evolução, sendo que uns destacam-se mais do que outros, por exemplo: Mossoró, que é a mais desenvolvida, e que mais influencia os demais municípios da região do Oeste Potiguar.

Considerações finais

Diante do estudo descrito sobre os 8 municípios (Mossoró, Upanema, Tibau, Baraúna, Areia Branca, Serra do Mel, Governador Dix-Sept Rosado e Grossos), pudemos perceber que as urbes possuem como um dos maiores indicadores para o crescimento do IDH, a educação, entretanto, foi no nível educacional que encontramos grandes taxas de analfabetismo, principalmente na população jovem, e que no geral, não conseguem concluir os nove anos do ensino fundamental.

Nesse sentido perguntamo-nos: onde está toda essa população, e o que está fazendo se não consegue concluir os primeiros anos no mínimo?

Parece até paradoxal quando se diz que a educação foi uma das maiores contribuições para os municípios, e continua existindo grande número da população jovem e adulta com analfabetismo e com menos de 8 anos de estudo.

Outro aspecto que ficou bem evidenciado, foi que o índice de pobreza vem diminuindo no decorrer dos anos, contudo a desigualdade vem aumentando. Então como entender esse processo tão contraditório?

Com a descrição realizada percebemos que apesar de todos os desafios, houve desenvolvimento em todos os aspectos citados, contudo hoje já encontraremos mudanças, portanto vale salientar que esta pesquisa foi baseada nos últimos dados do censo do IBGE 2000, e que são mudanças para melhor.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação: INEP. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 20 de outubro de 2008. Brasília: MEC/INEP, 2008.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em 20 de outubro de 2008. Brasília: IBGE, 2008.

IBGE. Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil: 1991-2000. Brasília, 2000.



HISTÓRIA (ORAL) E MEMÓRIA: FRAGMENTOS PARA UM DIÁLOGO

John Alex Xavier de SOUSA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

(Des)Caminhos em busca de uma prática

Aqueles que tiveram na infância o contato com os contadores de *estórias* poderão entender com maior facilidade o imaginário da história oral. Diante de um contador de estórias a criança se mantém de lábios cerrados enquanto apura os ouvidos. Quando abre os lábios é porque está absorta com o mundo maravilhoso que vai se apresentando. E quando fala é para questionar de uma coisa ou outra sobre a narração do astuto contador. A criança se mostra curiosa e atenta as palavras, a cada gesto e, se o contador titubear, logo a criança denuncia e demonstra desagrado. A curiosidade de descobrir o que se esconde por trás dos relatos, já não parece brincadeira de criança. Acontece que a simples curiosidade poderá ou não futuramente repousar no domínio da ciência¹⁵. A simples curiosidade sobre aspectos da oralidade não consiste em se fazer História Oral. Mas, poderá ser um primeiro passo para se trilhar uma trajetória quase tão maravilhosa como aquela. Foi quando criança, ouvindo jovens e velhos adultos que despertei o interesse de ouvir. Entretanto foi muito posterior a infância que trilhei pelos sinuosos caminhos da História Oral

Durante a graduação em História pouco ou nada se falou sobre o trato com a oralidade. Sempre éramos guiados ao Arquivo Público ou ao Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte. Preferi ir ao Museu de Arte Sacra e ao Museu Câmara Cascudo em busca de imagens sacras que remetessem ao século XVIII. O trabalho com imagens também não parecia ser o mais adequado para o historiador, mas pela minha teimosia foi por esse caminho fui ao término da graduação.

Quando na época do mestrado (1997-8), andando por cidades do Nordeste, procurando averiguar pistas da originalidade da produção barroca nessas terras, foi que vi com clareza a importância dos relatos orais. Porém não foram usados em minha dissertação, apesar de que devo muito a oralidade o fato de haver encontrado várias das minhas fontes. Beatas, irmãs, padres, guias turísticos, bibliotecários, entre outros me contaram suas histórias. Durante o transcorrer do mestrado também tive contato com questões cruciais sobre o domínio da História Oral. E terminei por desviar um pouco do objeto de arte para a arte de contar.

Adentrei no uso da História Oral quando comecei a fazer algumas entrevistas na comunidade de Mangabeira, distrito da cidade de Macaíba-RN. Procurava compreender, através do cruzamento das narrativas de vida, as questões ligadas ao vínculo da população com lugar em que habitava. O resultado dessa pesquisa, intitulada *Por trás do tempo perdido: a teia de sociabilidade da comunidade de Mangabeira (RN) através da memória*, foi apresentado e publicado no IV Encontro de História Oral do Nordeste – Espaço, Memória e Narrativa, ocorrido na Universidade

¹⁵ Ciência enquanto sistematização do conhecimento, não no modelo hierárquico que exclui saberes ou dá prioridade para algumas áreas em detrimento de outras.



Federal de Campina Grande – PB, em 2003. Nesse mesmo encontro Lílian de Oliveira Rodrigues, presente nesta mesa redonda, estava apresentando o trabalho intitulado *Memória e poesia: vida e canto de D. Maria José*. Refletia sobre a relação existente entre a manifestação da literatura oral, conhecida como romance, praticada pela cantadora de romances D. Maria José, de São Gonçalo do Amarante –RN. Eram os primeiros passos do que se tornaria futuramente sua tese de doutorado. Aquele encontro nos fez acreditar que tinha sentido o que pensávamos e estávamos fazendo. Compartilhamos idéias e, como é bastante comum na academia, também discordamos de outras.

Posteriormente, em 2006, participei de uma série de entrevistas, também feita a pessoas da terceira idade, resultando num trabalho intitulado *Sexo e sexualidade na idade dos sentimentos: um estudo no Centro de Atividade e Lazer da Melhor Idade – CALMI – Cidade da Esperança*. Norteados pela idéia de Salvatore Capodieci de que pelo fato dos idosos não estarem mais preocupados com a reprodução, poderiam viver mais intensamente sua sexualidade de acordo com os limites impostos pela idade. O viés da pesquisa passava por uma concepção fenomenológica e existencial. Nesse trajeto já conseguia ficar a maior parte do tempo calado, enquanto os idosos iam rememorando suas intimidades hora desveladamente e outras vezes de forma tão nebulosa, que olhos, trejeitos nas mãos, cacoetes, ausência de voz ou palavras não ditas, diziam mais que qualquer voz. Ao relatarem parcelas das suas vidas, sorriam, entriscavam, choravam, reconstruíam. Seus relatos desmistificaram preconceitos cristalizados pela sociedade e mostraram a realidade cruel que a sociedade capitalista legou aos idosos.

Depois desses dois episódios tenho incitado meus alunos a despertar o interesse pela entrevista de forma geral e na especificidade de História Oral, chegando mesmo a orientar no Campus Avançado Walter de Sá Leitão, da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN, duas turmas, na disciplina de Metodologia do Ensino de História, a entrevistar professores de História da cidade de Açu, para ter uma radiografia de como se encontra o ensino de História daquela localidade, através de relatos dos professores dos três níveis de ensino. No entanto o trabalho não foi concluído. Apesar de ter sido plantada a semente de mais uma possibilidade no domínio da História.

História Positivista e História Crítica

Apesar do desenvolvimento de uma historiografia crítica, pautada em concepções sócio-culturais, a prática do ensino de história permanece, muitas vezes, baseada em esquemas tradicionais coniventes com um modelo positivista, instaurado na disciplina ainda no século XIX. Esta prática permanece distante da vida das pessoas comuns, não leva em consideração a luta dos movimentos sociais, os grupos considerados marginais como os negros, indígenas, homossexuais, prostitutas e, ainda, impõe o modelo citadino num patamar superior ao campesino, postura neo-evolucionista e preconceituosa.

No que se refere à História, Peter Burke (1992), em *A escrita da história: novas perspectivas*, faz uma exposição didática para se compreender uma nova perspectiva historiográfica. Ele elabora uma comparação entre a história tradicional (positivista) e a nova história (crítica). Burke faz uso de uma via negativa, como os teólogos medievais faziam, diante do problema de definir Deus. Noutras palavras, define a Nova História em termos do que ela não é,



daquilo que se opõem seus estudiosos, elucidando-a. Para ele o paradigma tradicional se relaciona diretamente à política (relacionada aos aspectos meramente factuais de indivíduos como reis, despotas, presidentes), enquanto a base filosófica da nova história repousa na idéia de que a realidade é social ou culturalmente construída; os historiadores tradicionais usam essencialmente a narrativa, enquanto os novos historiadores estão mais preocupados com a análise das estruturas; à história tradicional cabe “uma visão de cima”, pois se concentra nos grandes feitos dos grandes homens, já os historiadores críticos permitem “uma visão de baixo”, cabendo opiniões das pessoas comuns, bem como sua experiência de mudança social, nesse olhar há valorização da cultura popular; enquanto a história tradicional se preocupa com o documento escrito e oficial, a nova história amplia o olhar através de um alargamento de uso diverso de fontes como as visuais e orais; a história tradicional se diz objetiva, mas como nossas mentes não refletem diretamente a realidade, sendo resultado de convenções, esquemas e estereótipos que variam de uma cultura para outra, a verdade se tornou relativa para os novos historiadores. Faz-se importante frisar que o processo de autocritica que passa a História no século XX não foi algo peculiar apenas a esta área de estudo, as ciências de forma geral passaram por esse processo. Depois da teoria da Relatividade de Albert Einstein e o princípio da incerteza de Werner Heisenberg, as ciências precisavam rever seus postulados, e com a História não foi diferente.

Percebemos que dentro da visão tradicional de História seria inconcebível tratar dos relatos orais como fontes de pesquisa, uma vez que, como *ratos de biblioteca*, os historiadores estariam na espreita de mais uma celulose para roer. Acontece que, com o desenvolvimento dos estudos históricos, atrelados ao próprio desenvolvimento da ciência, o historiador não poderia ficar circunscrito ao modelo mecânico do século XIX. As novas situações históricas impeliam mudanças no trato com o documento, entre outras. Assim, o desenvolvimento da Nova História vai estar em confluência com os pressupostos da História Oral. Por exemplo, as margens sociais foram esquecidas pela História Tradicional, pois a importância era dada aos grandes feitos dos grandes homens, enquanto o cotidiano das pessoas simples se desmanchava diante do que era considerado verdade histórica. A História oral tem a responsabilidade social de dar voz àqueles que foram esquecidos, vem tapar buracos que foram deixados pelos historiadores que consideravam apenas o centro. O alargamento do olhar, voltando-se também para as fontes orais, deu possibilidade de emergir a História Oral. A vida de pessoas simples deixa de ser coadjuvante e toma seu lugar na história.

Desta maneira até mesmo os mais céticos terminam, se não fazendo uso, pelo menos admitindo que o documento oficial e escrito, não pode dar todas as respostas, que em determinadas circunstâncias o uso da oralidade pode surpreender no resultado da pesquisa. A história oral segue com passos firmes.

História e Memória

Perdoe-me a história, mas não darei nesse momento a importância que se costuma dar a responsabilidade dos historiadores para com a memória. Reduzirei até um pouco essa importância, sem desmerecer os pólos – história e memória. Até porque acredito que a responsabilidade de preservação da memória é de cada um que compõe a cena do teatro de ações, de cada um que



recebeu parcela do projeto de cidadania e dos que foram excluídos de tal. Quando cada um dos indivíduos despertarem para consciência de preservação do patrimônio cultural da Terra, pois desta forma estará contribuindo para perpetuar a memória, não vagará a humanidade sem destino e poderemos falar de cidadãos planetários.

De forma geral, parece mesmo que não há quem negue a íntima relação existente entre História e Memória. É até complicado separar um tema do outro sem ferir a ambos. Nesse momento gostaria de fazer lembrar, compartilhando com Peter Burke (2000) entre outros, que a função do historiador dentro da própria perspectiva conservadora é a de preservar a memória, guardá-la, protegê-la. Até a visão mais reacionária se apercebe desse fato como seu guia:

A visão tradicional da relação entre história e memória é relativamente simples. A função do historiador é ser o guardião da memória dos acontecimentos públicos quando escrito para proveito dos atores, para proporcionar-lhes fama, e também em proveito da posteridade, para aprender com o exemplo deles. A história, como escreveu Cícero em um trecho que se tem citado desde então (*De oratore*, ii. 36), é a “vida da memória” (*vita memoriae*). Historiadores tão diversos quanto Heródoto, Froissart e Lorde Clarendon afirmaram que escreviam para manter viva a memória de grandes feitos e grandes fatos. (p.69)

O que se percebe como problemático ao fim que me proponho é a vertente dos acontecimentos públicos apenas quando escrito e a escolha de memorar os grandes homens. E há ainda o equívoco, dentro do modelo tradicional, que é o de creditar à memória ao que aconteceu na verdade, essa visão hoje pode ser considerada no mínimo simplista. Tal perspectiva cai quando Alessandro Portelli apresenta o conceito de “memória dividida”, ao se referir ao massacre de Civitella Val di Chiana. Ele mostra uma visão oficial e de outro lado a memória criada e preservada pelos sobreviventes do acontecimento. Concretiza-se a idéia de que a realidade é uma construção sócio-cultural. Como o próprio Burke (2000) diz mais adiante: nem as memórias nem as histórias parecem ser mais objetivas.

O primeiro pesquisador sério da “estrutura social da memória”, como chamou, foi, é claro, o sociólogo ou antropólogo francês Maurice Halbwachs, na década de 1920. Halbwachs afirmou que as memórias são construídas por grupos sociais. São os indivíduos que lembram, no sentido literal, físico, mas são os grupos sociais que determinam o que é “memorável”, e também como será lembrado. Os indivíduos se identificam com os acontecimentos públicos de importância para o seu grupo. “Lembram” muito o que não viveram diretamente. Um artigo de noticiário, por exemplo, às vezes se torna parte da vida de uma pessoa. Daí, pode-se descrever a memória como uma reconstrução do passado. (BURKE, 2000, p.70)

Como o olhar do historiador passou por um desvio para superar a miopia, a maneira de preservar a memória também mudou. Como afirma Burke (2000) ao se referir ao olhar dos pesquisadores do domínio da História:



Os historiadores também têm um papel a desempenhar no processo de resistência. Heródoto os considerava guardiães da memória, a memória dos feitos gloriosos. Prefiro vê-los como guardiãs dos segredos da memória social, as “anomalias”, como as denomina o historiador da ciência Thomas Kuhn, que revelam fraquezas em teorias grandiosas e não tão grandiosas. Houve outrora um funcionário chamado “lembrete”. O título na verdade era um eufemismo para o cobrador de dívidas. A tarefa oficial era lembrar às pessoas o que elas gostariam de ter esquecido. Uma das mais importantes funções do historiador é ser um lembrete. (p.88-9)

Esse lembrete talvez faça a diferença e dê sentido ao presente. No momento em que (re)memoramos, os nossos vínculos saem da escuridão profunda e vêm à tona. Faz-se luz.

A memória é o centro vivo da tradição, é o pressuposto de cultura no sentido de trabalho produzido, acumulado e refeito através da história. [...] Porque o esquecimento nos prende ao peso de um presente sem dimensões, quando é causado pela violência dos sentidos e pelo agrilhoamento da consciência. Ai daqueles que esquece! As sociedades que se esquecem do seu passado, mesmo do seu passado recente, vagarão e errarão estupidamente sem encontrar a porta de saída que é a reflexão sobre o passado. (BOSI, 1987, p.53-4)

História e História Oral

A história oral não elimina o trabalho do historiador com fontes escritas. Não se pode começar do zero na construção do conhecimento histórico. Cada vez mais aumenta o público que trabalha com esse meio, o desenvolvimento de novas tecnologias, o aumento do número de produções no interior das academias e mesmo de pessoas que, não vão ao campo fazer as pesquisas, mas fazem uso do material coletado pelos historiadores orais, comprovam a eficácia do trato com história oral. Talvez a qualidade dos trabalhos, seja também uma resposta a exigência de um público descrente, pois os que tratam com a oralidade terminam tendo um cuidado especial com suas produções. Além do mais, não estamos trabalhando com uma “coisa”, mas com um ser humano. E fica difícil reduzi-lo ao manuseio com um objeto qualquer. Esse é um dos fatores que faz do trabalho com história oral um ato demasiado humano – não estamos trabalhando com coisas, mas antes com vidas.

Enquanto mais tradicional, mais o historiador vai querer um documento escrito e oficial para dar ao relato o teor de *verdade*. O documento escrito e oficial permanece como muleta do historiador tradicional que acredita que a *verdade* vem do documento. Porém, não é esse o modelo da história oral que se propõe geralmente. Ele se aproxima muito mais da concepção de representação social trabalhada pelos sociólogos, da crença que a Psicanálise faz de que mesmo quando o cliente mente ou oculta, aquela atitude tem um significado e precisa ser elucidada, pois responde algo da realidade daquela pessoa. Nesse aspecto as palavras de Ecléa Bosi (1994) são salutares:



Não dispomos de nenhum documento de confronto dos fatos relatados que pudesse servir de modelo, a partir do qual se analisassem distorções ou lacunas. Os livros de história que registram esses fatos são também um ponto de vista, uma versão do acontecido, não raro desmentido por outros livros com outros pontos de vista. A veracidade do narrador não nos preocupou: com certeza seus erros e lapsos são menos graves em suas consequências que as omissões da história oficial. Nosso interesse está no que foi lembrado, no que foi escolhido para perpetuar-se na história de sua vida. (p.37)

O historiador oral não se abstém da escrita. Tudo que é relatado é transscrito, toma a forma de texto. O entrevistado pode mostrar um álbum de família, ou fotos soltas como fez uma das entrevistadas, na comunidade de Mangabeira-RN, ao dizer: “Esse é meu filho que mora no exterior, vive bem e sempre vem me visitar!” Nesse aspecto estaremos tendo contato com a imagem e um conhecimento de semiótica pode nos ajudar. No trato com a história oral inclusive se leva em consideração os gestos do entrevistado, o local onde é realizada a entrevista, a entonação de voz, cada detalhe é como se fosse mais um véu que vamos retirando para nos aproximarmos das lembranças vivas de quem nos relata. Uma pausa longa pode ser indício de uma lembrança forte, uma lágrima ao término da pausa pontua a importância do pensamento para aquele que narra. Paul Thompson (1992), referindo-se a um dos aspectos relevantes da história oral que é a entrevista mostra a importância de se ter habilidade, bem como a diversidade de estilos que a norteia:

Ser bem sucedido ao entrevistar exige habilidade. Porém, há muitos estilos de entrevista, que vão desde a que se faz sob forma de conversa amigável ou informal até o estilo mais formal e controlado de perguntar, e o bom entrevistador acaba por desenvolver uma variedade do método que, para ele, produz os melhores resultados e se harmoniza com a sua personalidade. (p. 254)

Ao entrevistador cabe ter atitudes que podem ser consideradas essenciais para um bom resultado da pesquisa: cuidado para não imputar ao entrevistado seus próprios sentimentos, crenças e valores; deverá descobrir suas áreas de intolerância, suplantar idéias preconcebidas, contribuindo para controlar sua tendência natural de condenar toda conduta que está em desacordo com seus próprios padrões culturais; precisa trabalhar concepções etnocêntricas não deixando que elas se interponham no momento da entrevista; o conhecimento intelectual é necessário, mas precisa ser dosado com a compreensão emocional. Enfim, de forma geral, o historiador no âmbito da oralidade precisa dominar a arte de entrevistar que passa por saber perguntar e ouvir mais que falar.

A história oral perpassa por várias áreas de conhecimento: História, Sociologia, Antropologia, Psicologia, entre outras. Mas, com o passar do tempo tem se configurado cada vez mais como uma área própria. O fato de dialogar com outras áreas de conhecimento não lhe retira seu mérito, não apaga seu trajeto que mesmo recente historicamente, vem se firmando. Alguns a tratam como uma simples técnica, outros a vêem como uma metodologia, outros ainda como uma disciplina com objeto próprio. No entanto, no atual momento, não há quem discorde que ela tem sido um caminho dentro das diversas especialidades do conhecimento.

**Referências:**

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.
- BOSI, Alfredo. Cultura como tradição. In: BORNHEIM, Gerd. **Tradição contradição**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3.ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.
- BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.
- _____. Variedades de história cultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- CABRINI, Conceição et al. **O ensino de história**: revisão urgente. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- DIEHL, Astor Antônio. **Cultura historiográfica**: memória, identidade e representação. Bauru: EDUSC, 2002.
- FENTRESS, James; WICKHAM, Chris. **Memória social**. Lisboa: Teorema, 1992.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 2.ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- MALERBA, Jurandir (Org.). **A velha história**: teoria, método e historiografia. Campinas: Papirus, 1996.
- NADAI, Elza. O ensino de História do Brasil: trajetória e perspectivas. In: Revista Brasileira de História. São Paulo: ANPUH/Marco Zero. v. 13, n.º 25/6. Set. 92/Ago. 93. Memória, história e historiografia. p. 143-162.
- MEIHY, José Carlos S. B. **Manual de história oral**. Campinas: Loyola, 1996.
- PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. 8.ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- PORTO JR; Gilson. **História do tempo presente**. Bauru: EDUSC, 2007.
- SOIRET, Rachel; BICALHO, M. F. B.; GOUVÉIA, M. de F. S. (Org.) **Culturas políticas**: ensaios de história cultural, história política e ensino de história. Rio de Janeiro: Mauad, 2005.
- THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.



EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E AS VIAS DE CONSTRUÇÃO DA DEMOCRACIA LATINO-AMERICANA

Lia Pinheiro BARBOSA
Faculdade de Educação de Crateús (FAEC)
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Ao propormos uma Mesa – Redonda sobre Educação do Campo, Movimentos Sociais e Políticas Públicas intencionamos, sobretudo, situar o debate acerca da Educação vinculada às transformações correntes no avorecer do novo século e que demarcam outros padrões de interação entre sociedade civil e Estado, no interior dos espaços públicos.

Assim, entendemos que, para pensar estes três pilares, a saber, Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas, torna-se de fundamental importância situá-los no cerne de uma discussão mais ampla, relacionada diretamente com os rumos tomados para a consolidação da democracia e a legitimação da cidadania ao final do século XX e início do século XXI, em especial na América Latina, e que toma por sujeitos centrais em tal processo, os próprios movimentos sociais latino-americanos.

Portanto, propomos no conjunto das reflexões realizadas na presente mesa, no diálogo com cada uma das falas de suas componentes, suscitar algumas questões fundantes ao debate atual acerca da Educação e que são fundamentais a todos e todas que pensam suas práticas educativas, seja no campo do ensino, da pesquisa, da extensão universitária, no espaço escolar, ou ainda, no fazer cotidiano da *práxis* educativa própria da Educação Popular e de seus sujeitos.

Considerando que um dos objetivos do Fórum Internacional de Pedagogia consiste, justamente, em constituir-se um espaço de promoção e fortalecimento da pesquisa no campo da Educação e da Pedagogia, torna-se fundamental, pois, a todos e todas presentes no fórum, um debate profundo que seja articulado a atual conjuntura geopolítica e econômica da América Latina, da qual pertencemos.

Assim, minha contribuição, na presente mesa-redonda, toma como ponto de partida pensar a necessidade premente de se compreender os novos desafios empreendidos pelo processo de heterogeneização da sociedade civil latino-americana, nos últimos 30 anos, expressos pela natureza das lutas sociais assumidas por ela na América Latina, em consequência da derrocada da política neoliberal no continente. Para tanto, tomamos como sujeitos centrais do presente debate os movimentos sociais latino-americanos, sobretudo os movimentos sociais campesinos e indígenas. Mesmo não sendo nosso objetivo aprofundar a discussão sobre todos os movimentos sociais e populares latino-americanos, gostaríamos de destacar os impulsos de condução de suas lutas políticas, donde a Educação assume um papel central como ferramenta de formação política para a conquista da emancipação humana destes sujeitos.

O início de tal reflexão toma, como ponto de partida, pensar algumas questões norteadoras para condução da análise corrente, a saber:

- Que perguntas e desafios estão postos a estes movimentos sociais com relação ao Estado e à natureza das políticas públicas?
- Que relações são estabelecidas entre os movimentos sociais, a educação e a construção das vias para a democracia, sobretudo na América Latina?

Em nosso Fórum, tais indagações revestem-se de sentido, primeiro, para se instigar as motivações que impulsionam as investigações correntes em torno dos Movimentos Sociais e o campo da Educação e das Políticas Públicas. E, em segundo lugar, para que se considere a nova



conotação assumida, no interior das políticas públicas, para o próprio conceito de espaço público e de direitos do cidadão e como estes direitos são pensados no âmbito do Estado.

As duas perguntas apresentadas anteriormente possuem uma relação idiosincrática com o cenário contemporâneo da América Latina, caracterizado pela reascensão dos movimentos sociais e pela presença de uma conflitividade social (Taddei & Algranatti, 2006), expressa em um novo ciclo de protestos, cujas características políticas distinguem-se das presentes em anos anteriores, como as décadas de 70 e 80, do último século.

Um novo ciclo de revolução e contra-revolução se apresenta, hoje, na América Latina. A abordagem da temática é emergente, encontra-se em pleno processo, requerendo a investigação, a pesquisa, um olhar mais curioso e cuidadoso sobre suas especificidades. Constitui-se em um fenômeno político que ainda não se desenvolveu totalmente. E a Educação, em especial a Educação do Campo, possui destaque em tal processo.

Marcada por momentos históricos de uma política profundamente militarizada e autoritária, a América Latina somente viu o alvorecer de um tímido processo democrático em meados da década de 80, o que resultou em regimes políticos que demonstraram importantes debilidades e falências em diversos aspectos: na maior parte das nações latino-americanas, os problemas sociais da maioria de suas respectivas populações assumiam um crescimento significativo e não eram devidamente contemplados no bojo das políticas sociais proferidas pelo Estado. Ademais, a instabilidade econômica decorrente das crises sofridas pelo modelo desenvolvimentista, tem-se mostrado mais presente e de forma mais impositiva nestas últimas décadas, do século XX e no limiar do XXI.

Evidente que as decisões de ordem política e social estabelecidas são consequências diretas dos rumos tomados pelo processo de globalização econômica corrente em âmbito mundial. Entretanto, pesquisadores latino-americanos consideram que o cenário político dos anos 90 foi permeado por um discurso político e uma *práxis* econômica que impulsionou claramente as nações a enquadrarem-se na sistemática da ‘aldeia global’, condição necessária para participação no processo de desenvolvimento e pós-modernização mundial.

Diante destas prerrogativas do chamado neoliberalismo, diferentes Estados, dentre eles, os latino-americanos, iniciam o processo de inserção nas novas demandas do mercado financeiro, intencionando, em primeira instância, atingirem as metas previstas para serem considerados países desenvolvidos. A assunção do pleno desenvolvimento político e econômico destes países, no cenário em questão, implicou uma incompatibilidade entre a manutenção de uma elevada taxa de crescimento econômico, a equidade social e o pleno exercício da democracia e cidadania, sobretudo na América Latina. Isto porque, as mudanças conjunturais empreendidas na década de 90 eram seguidas por um processo de reestruturação significativa do Estado, o que implicava diretamente no conjunto de prioridades estabelecidas na gestão pública. Entretanto, outro aspecto importante merece destaque, a saber, a emergência de uma sociedade civil mais heterogênea em suas demandas.

Ao analisarmos o processo de extenuação do Estado, ao final da década de 70 e início da década de 80, observamos, concomitantemente, um processo de complexificação da sociedade civil, sobretudo pelo crescimento de sua densidade organizacional, a exemplo do Brasil e Venezuela. Em outros países, como México, Equador e Bolívia, uma reascensão de movimentos sociais de cunho étnico-político. Como resultado, observamos “um profundo processo de reordenamento social” (DINIZ & AZEVEDO, 1997), que reflete uma multiplicidade de interesses emergentes e que não mais estão contidos na esfera institucional da administração pública, mas que se expandem por meio de diversos segmentos presentes na sociedade civil, requerendo do Estado um padrão mais flexível, descentralizado e democrático em suas ações.



Portanto, o novo século inicia-se com um outro cenário de lutas sociais na América Latina, delineado pela presença de movimentos de identidade étnico-cultural, como os protagonizados pelos povos originários pertencentes aos movimentos indígenas, especialmente no México, Bolívia e Equador; pela emergência de destacados movimentos de origem campesina, como a Via Campesina e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, este último no Brasil, dentre outras formas de articulação política dos movimentos existentes.

Somam-se a estas vozes os movimentos afrodescendentes, obreiros, de gênero, ecologistas e tantos outros protagonizadores de uma resistência política que clama por justiça social e por outros direitos historicamente negados. Cada ação empreendida pela resistência corrente na América Latina é portadora de uma pedagogia própria, de uma concepção de educação. Assim, o século XXI desponta com um grito coletivo, mundial, oriundo daqueles que são oprimidos, dos povos excluídos.

Observando os trajetos de emergência desta resistência política, com destaque para os movimentos campesinos e indígenas, bem como, movimentos estudantis e operários, podemos apresentar como cenário mais geral o seguinte: 1. No Brasil, observamos um crescimento de movimentos nas últimas três décadas, vinculados particularmente ao processo e ao grau de desenvolvimento industrial do país. Dentre eles, destacamos o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST; 2 No México, nos anos 70, destaca-se o EZLN - Exército Zapatista de Libertação Nacional e, nos anos 90, nos Chiapas, ações coletivas de articulação política das várias entidades vinculadas ao movimento campesino mexicano; 3. Na Bolívia, predominou os movimentos de populações indígenas, como o dos Aymaras, além de vários movimentos de trabalhadores das Minas; 4. O Peru foi cenário de um dos movimentos mais polêmicos das sociedades latino-americana, o Sendero Luminoso caracterizado como guerrilha rural, que se constituiu num movimento de forte expressão em suas ações; 5. Na Argentina, destaca-se um grande número de Movimentos de Direitos Humanos, sendo o das “Mães da Praça de Maio” o mais significativo na história da transição política do país; 6. Movimento Indígena no Equador (Confederação Nacional Indígena do Equador – CONAIE); 7. Na Colômbia se destacam: Repúlicas Independentes de Auto-defesa Campesina, Exército de Libertação Nacional, Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia, Movimento 19 de Abril, o Comando Quitin Lame, Partido Revolucionário dos Trabalhadores e, na atualidade, a luta política pacífica do Pólo Democrático Alternativo; 8. No caso da Venezuela¹⁶: Movimentos Cívico-Militar, em 23 de janeiro de 1958; As insurgências militares e levante do Batalhão Bolívar; a luta armada da esquerda, nos anos 60 e 70, conformadas pelos Movimentos de Libertação Nacional e Frentes de Guerrilha do Movimento da Esquerda Revolucionária e do Partido Comunista da Venezuela, nas áreas rurais e urbanos; Movimento de Renovação Universitária a nível nacional, ao final dos anos 60; O Caracazo, de 27 a 28 de fevereiro, foi um processo significativo porque resultou em algumas manifestações espontâneas de descontentamento popular; Movimento Bolivariano Revolucionário 200; Conformação dos Círculos Bolivarianos pela resistência e construção social de base; Movimento Popular de 13 de abril de 2002, em resposta ao Golpe de 11 de abril de 2002, com o apoio de militares nacionalistas e progressistas; novamente o Movimento Popular impede e dinamiza os processos com o resgate da indústria petroleira do petróleo, na Greve e Parada Nacional Patronal (2002-2003), que durou mais de três meses, entre outros processos importantes no presente; 9. No Chile, com ciclos bem distintos de lutas sociais, ao passo que o regime militar foi uma fase de intensa participação política.

¹⁶ Esta sintética nomeação de organizações de lutas sociais baseia-se, principalmente, nos estudos de BONILLA, L. & EL TROUDI, H. História da Revolução Bolivariana. Pequena Crônica (1940 - 2004), e na à LINÁREZ, P. & CASTILLO, I. (2007). Desaparecidos. Resgate dos assassinos políticos dos anos 60 na Venezuela (notas de arqueologia forense).



Para a presente análise, não destacaremos as diferenças próprias de cada país, sobretudo porque nem todos foram apresentados desde suas experiências específicas. Os exemplos acima constituem um recorte mínimo de tantas outras formas de articulação política da sociedade civil latino-americana. Ao contrário, abordaremos os eixos de articulação política comum em relação às orientações gerais em seus processos de desenvolvimento histórico que são, a nosso ver, pontos de convergência de uma ação política coletiva, de resistência e visível na América Latina, neste período. Sendo assim, tomamos o campo da Educação como um dos espaços donde se constroem propostas que anseiam consolidar-se enquanto projetos políticos de uma outra sociedade, libertada do caráter excludente e opressor próprio da sociedade do capital.

Entendemos que, no marco da ação política de tais movimentos, alguns passam a conferir novo significado à Educação, vinculado a uma perspectiva política, de reconhecimento de seu caráter transformador, voltado para a construção de um outro projeto político de sociedade, que negue o caráter excludente da sociedade do capital. No caso específico dos movimentos campesinos, a exemplo do MST, um dos movimentos sociais de maior relevância no continente, significa dizer a proposição de um projeto político-social amplo, que incorpora à luta pela Reforma Agrária, o direito à educação no e para o campo, bem como, a construção de uma agricultura sustentável.

Nessa perspectiva, o MST agregou um novo elemento à luta pela reforma agrária, donde a educação passou a ser concebida como caminho necessário à consolidação de uma ação política dotada de criticidade. Escola, Terra e Dignidade tornaram-se, pois, bandeira de luta do movimento.

Entretanto, quando refletimos a relação existente entre a Educação, os Movimentos Sociais e as Políticas Públicas, no interior do cenário político apresentado anteriormente, devemos entender que, para que se contemple o conjunto de direitos reivindicados no conjunto das políticas públicas, devemos reconhecer no Estado um dos eixos centrais neste processo.

Isto porque o Estado é uma entidade política com autonomia relativa; expressa as relações sociais profundas que dominam o mundo contemporâneo. E é justamente por isto que, do ponto de vista das pesquisas realizadas sobre tal temática, o Estado torna-se o principal assunto teórico-político das lutas sociais contemporâneas. Se o Estado latino-americano, em sua maioria, é marcado pela lógica excludente do capital, de que maneira a sociedade e seus dirigentes políticos enfrentam a problemática de como entender e enfrentar este Estado contemporâneo? Em outras palavras, como a sociedade civil, sobretudo em seus segmentos organizados, como os movimentos sociais, e seus dirigentes políticos, pensam o Estado e as políticas públicas neste processo?

Assim, a clareza de que vivemos um novo ciclo de ascensão da luta social e que aponta um novo perfil à América Latina no mundo, permeada por muitos desafios, requer de nós um outro olhar sobre o Estado e as políticas públicas. Enquanto pesquisadores devemos, pois, investigar como se constrói o olhar dos movimentos sociais em torno do Estado e das políticas públicas, principalmente as voltadas à educação. Reside neste fato o desafio de se pensar novos desenhos teóricos para se entender o Estado e as políticas públicas que o encerra.

Portanto, ao analisarmos o conjunto das políticas públicas, devemos considerar, em primeiro lugar, que o ponto de partida a ser considerado é que o Estado nunca expressa o todo da sociedade, no que se refere ao conjunto de demandas requeridas por ela. O Estado nunca vai expressar as riquezas da contradição na América Latina. Isto permite que a sociedade tenha visão crítica acerca do Estado.

A sociedade civil, portanto, iniciou um processo de olhar para si mesma e construir uma visão crítica do Estado. Do ponto de vista da investigação acerca dos Movimentos Sociais, Educação e Políticas Públicas, torna-se, pois, o melhor momento para se apropriar da discussão teórica sobre América Latina, sobretudo para se compreender as especificidades presentes nesta lógica de funcionamento do Estado, das políticas públicas e dos campos de tensões presente nela.



A conflitividade social observada na América Latina expressa a condição assumida pelos movimentos sociais para se apropriar dessa discussão, a qual não ficará restrita apenas a uma elite intelectualizada. Significa dizer que o sentido conferido pelos movimentos à política distancia-se, sanamente, da lógica predominante nas instituições burocráticas e políticas.

Os movimentos sociais entendem, pois, que os canais de negociação das demandas sociais estão relacionados com uma estratégia de desmonte do Estado, vital para o empoderamento da sociedade civil. É bem verdade que tal processo não ocorre de forma igual em todos os processos políticos latino-americanos.

Sendo assim, para todos e todas que investigam as relações entre Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas, há de compreender a existência de outros desafios teóricos com relação aos movimentos sociais e ao Estado. Significa identificar, desde a investigação científica, que transformações e em que grau o Estado foi reformado pelas elites neoliberais.

Portanto, o campo investigativo da temática ora discutida por esta mesa-redonda deve considerar o atual momento político, observando com acuidade até que ponto a modernização conservadora interferiu na regulamentação do Estado. Tal fato merece ser estudado pela sociedade civil, sobretudo pelos movimentos sociais: até que ponto houve uma mudança na estrutura política do Estado que convergisse para se reverter as mudanças correntes após a crise do modelo neoliberal e a eclosão do fenômeno da organização social campesina e indígena. Portanto, nos estudos correntes devemos ter clareza de que não é questão de restringir o debate apenas ao conjunto de reformas ocorridas no Estado, mas, ao contrário, agregar a tal análise o olhar analítico acerca do grau mudança para se ter clareza de compreender como os movimentos sociais, em sua *práxis* política, avançam no processo de reversão social.

Um terceiro desafio aos que investigam o tema em questão é o de ter clareza de que o Estado se constitui um espaço de dominação da elite burguesa e expressa uma cristalização de forças econômicas, políticas e culturais. Essa é uma questão muito importante que deve ser considerada, isto é, pesquisar as nuances próprias da cristalização de uma relação de forças existentes no espaço público, entre Estado e sociedade civil.

Isto traz à tona a problemática da hegemonia, uma hegemonia colonialista presente na América Latina e que pertence a uma questão político-cultural, não restringindo-se, apenas, aos espaços políticos. Portanto, devemos considerar que, na tradição política latino-americana, as forças políticas que chegam ao governo não podem desenvolver políticas sociais com uma estrutura das instituições burocráticas existentes. Uma possível solução seria pensar as demandas sociais fora das instituições burocráticas do Estado, a exemplo da Venezuela, cuja experiência das Missões demonstram um confronto com as instituições estatais, como estruturas paralelas às estruturas burocráticas existentes.

Portanto, devemos considerar que a necessária redefinição da institucionalidade burocrática demonstra que a burocacia, na América Latina, foi criada para excluir as massas das políticas sociais. Esta é uma reflexão política fundamental para se pensar as vias de consolidação da democracia no continente por meio da ação dos movimentos sociais. Outro desafio a ser pensado é que toda a polêmica que dominou a América Latina sobre a democracia, de recuperação dos direitos civis e políticos, sobretudo, desvinculou a democracia das forças políticas sociais.

Outra questão importante tem relação direta com o entendimento da relação existente entre o Estado e o conjunto de medidas necessárias ao desenvolvimento político, social, econômico e cultural nacional. O grande desejo histórico da América Latina é que o Estado se comprometa com o desenvolvimento da nação. Em outras palavras, atribui ao Estado uma relação com o território, de eficiência econômica e acúmulo do capital.

Para a sociedade, o território é um espaço de vida, de cunho social e cultural. Significa dizer que a sociedade tem outra concepção de território e nação distinta do Estado. A sociedade concebe



a nação desde uma dimensão pluridimensional, ressaltando valores vinculados à construção de uma identidade étnica e latino-americana. Tal concepção pluridimensional estende-se ao Estado, isto é, almeja-se um Estado pluridimensional.

Sendo assim, na trajetória de luta dos movimentos sociais latino-americanos busca-se, sobretudo, construir uma outra concepção do público. Perpassa o entendimento de que o público é formado pela sociedade civil, não pela burocracia. Estamos perante uma revolução na América Latina. Assim, a contra-revolução, enquanto fenômeno político latino-americano, toma por eixo político central tal perspectiva sobre o espaço público.

Consideramos, portanto, que pensar a Educação no atual momento político, é reconhecer a necessidade de um olhar mais amiúde em torno dos caminhos percorridos na construção da democracia, da cidadania e garantia de direitos no continente latino-americano. Portanto, conhecer os cenários de tais experiências, que perpassam a própria história da Educação Popular na América Latina.

Assim, consideramos que pensar a Educação vinculada à dinâmica dos movimentos sociais é conferir importância às múltiplas formas de participação social construídas pela sociedade civil latino-americana, enfatizando as experiências específicas dos países que a compõem. Portanto, ao discutir a Educação, os Movimentos Sociais e as Políticas Públicas, devemos buscar a articulação em torno da *práxis* política própria das experiências de Educação Popular, novas práticas de legitimação da emancipação humana, rumo à consolidação de um contra-poder social com potencial de alargamento do setor democrático-popular.

O debate corrente em torno das trajetórias da Educação Popular na América Latina possui um caráter indissociável de tais práticas e sua vinculação à *práxis* educativa dos movimentos sociais e demais sujeitos da sociedade civil organizada no continente. Assumindo matizes heterogêneos, próprios da natureza da luta política no interior dos vários movimentos, incorporam uma dimensão pedagógica enquanto estratégia para a emancipação humana.

Consideramos que as experiências de Educação Popular nascem e consolidam-se como filhas de um cenário mais amplo, a saber, o próprio cenário latino-americano, cujos percursos sócio-culturais e político-econômicos suscitam toda uma dinâmica social peculiar, marcada por múltiplas facetas no processo de luta, fortalecimento e legitimação de uma identidade própria por parte dos movimentos que se contrapõem à lógica excludente e dominadora de um Estado historicamente caracterizado pelo autoritarismo e pela reprodução de relações político-econômicas ampliadoras da miséria e pobreza no continente.

Assim, pensar os movimentos sociais e a educação significa compreender os múltiplos caminhos de uma ação social coletiva e sua correlação com a conjuntura política corrente ao fim do século XX e na quase primeira década do século XXI. Não há, pois, como dissociar a ação educativa dos movimentos sociais do cenário político latino-americano, sobretudo nos últimos 30 anos.

Esperamos contribuir na esteira dos debates correntes sobre Educação Popular e a participação social para a consolidação de uma *práxis* educativa emancipatória. Ademais, pretendemos instigar a reflexão em torno de ações concretas que, comumente, passam despercebidas no horizonte das arenas de luta dos múltiplos movimentos presentes na sociedade civil organizada da América Latina.

Por fim, objetivamos demonstrar a atualidade do presente debate, principalmente articulando-o ao legado freiriano na (re)construção de uma concepção de educação que se propõe libertadora. Um olhar mais amiúde em torno do (re)significado assumido pela Educação na construção de canais de participação popular, no contexto latino-americano, constitui fértil reflexão no âmbito das investigações e da prática mesma da Educação Popular.



Urge, portanto, a necessidade urgente de consolidação de um contra-poder sócio-político, construtor de um *ethos* identitário, de cada povo e nação que, mesmo em sua comunhão na ação coletiva, apresenta suas especificidades idiossincrásicas, valorizando a soberania e a identidade cultural entre os povos. A educação, neste processo, funciona como uma ferramenta epistemológica radical, socializadora dos saberes em função do bem comum (Damiani & Bolívar, 2007).

Assim, consideramos que o atual momento político da chamada virada à esquerda na América Latina constitui momento fértil para a retomada da luta política, ainda que seja um grande desafio. E a educação torna-se ponto nevrálgico para o processo de transformação profunda da sociedade.

Portanto, pensar a educação é pensá-la dialogicamente e historicamente, uma vez que a historicidade é movimento, é ação e reação, é construção cotidiana. Assim, educação vincula-se a reconstruir a própria história e, neste processo de reconstrução, identificar e compreender profundamente as forças geradoras das contradições irrompidas, no sentido de tecer a crítica a elas e propor caminhos de superação dos modelos vigentes de dominação, não só político-econômica, mas e sobretudo, ideológica.

Referências

- DAGNINO, Evelina. Sociedade civil, espaços públicos e a construção democrática no Brasil. In: DAGNINO, Evelina (Org.). *Sociedade civil e espaços públicos no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- DAMIANI, Luís & BOLÍVAR, Omaira. Pensamiento pedagógico emancipador latinoamericano – por una universidad popular y socialista de la revolución venezolana. Caracas: Ediciones de la Universidad Bolivariana de Venezuela, 2007.
- DINIZ, Eli & AZEVEDO, Eduardo. *Reforma do Estado e democracia no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora UNB, 1997.
- SADER, Emir e GENTILI, Pablo (orgs). Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia? Petrópolis: Vozes, 1999.
- SEOANE, José et. al. Las nuevas configuraciones de los movimientos populares en América Latina. In: BORÓN, Atílio & LECHINI, Gladys. Política y movimientos sociales en un mundo hegemónico: lecciones desde África, Ásia y América Latina. Buenos Aires: CLACSO, 2006.



NOS FIOS DA MEMÓRIA: PROPOSTA DE LEITURA DO POEMA “RETRATO DE MINHA MÃE COSTURANDO”, DE ZILA MAMEDE

Lílian de Oliveira RODRIGUES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

O poema *Retrato de minha mãe costurando*, de autoria de Zila Mamede foi publicado pela primeira vez em 1976, no jornal A República e faz parte do Livro *Corpo a Corpo*, publicado em 1978, em conjunto com a poesia reunida da escritora, intitulada *Navegos*.

A autora nasceu em Nova Palmeira, interior da Paraíba, onde viveu até a idade de cinco anos. Mudou-se então para a cidade de Currais Novos, no Rio Grande do Norte, passando, portanto, grande parte de sua infância e adolescência num ambiente típico do sertão nordestino. Aos 14 anos, muda-se para a capital e passa a conhecer o cenário urbano-provinciano que pouco depois será um dos palcos de sua poética.

Estes dados biográficos, aparentemente sem relevância para a análise do texto, revelam-se importantes, no sentido de que o poema compõe um universo ligado à temática memorialística, iniciada em seus livros anteriores, intensificada em *O Arado*(1959) e revisitada em *Corpo a Corpo*(1978).

O poema descreve a cena que é sugerida pelo título: o eu-lírico busca reconstruir o retrato de sua mãe, metonimizando-a em relação à sua atividade de costureira. A evocação da memória feita em relação à cena de sua mãe diante da máquina de costura confunde-se de forma inusitada à imaginação criadora e transforma a experiência vivida em pura criação literária.

Podemos observar isso, detendo-nos em uma análise mais apurada do poema. Composto de onze estrofes, com alternância de versos de três, quatro e cinco sílabas poéticas, o texto apresenta, quanto à estrutura sintática, uma distribuição das estrofes em três momentos diferentes, que correspondem, no 1º momento, às estrofes 1 a 3, organizadas em quartetos e no segundo(estrofes 4 a 7) e terceiro(estrofes 8 a 11), organizadas em quintetos. Essa construção formal revela um trabalho de elaboração poética responsável por um denso imbrincamento de planos semânticos no texto. Na primeira parte (estrofes 1 a 3) podemos observar a descrição do objeto máquina de costura, determinado pelos verbos move e fixa que indicam o poder de ação desse, que é nesse momento o sujeito do texto:

A máquina **move**
bobinas fios
 a máquina **fixa**
flor atavios

Na estrofe seguinte, a aliteração constante das consoantes C e R, desencadeia o ritmo que provoca, no plano fônico do texto, a reprodução do som contínuo que indica a máquina em movimento. Esse ritmo sustenta-se na próxima estrofe e é reiterado pelo uso de expressões como inquieta agulha, louco vai-e-vem e cutelo e fagulha. No plano semântico, notamos a presença de isotopias da máquina de costura: *bobinas*, *fios*, *atavios*, *correia*, *roda*, *pedal*, *agulha*, que nos fazem reconstruir em relação ao objeto, sua função (1^a estrofe), seu ritmo e movimento (2^a e 3^a estrofes) e sua relação com a vida de quem opera o instrumento, revelado na construção dos versos 8 (*como um desafio*) e 11 e 12 (*Cutelo e fagulha/ de calor, de bem*). No primeiro, a atividade é descrita pelo seu ritmo acelerado, como um desafio a ser vencido. Nos dois últimos, o caráter árduo da profissão



é acentuado pela oposição das palavras que remetem à agulha, cutelo, instrumento cortante, de perfuração que tem, entre outras simbologias, a de estar ligado aos rituais de sacrifício e fagulha de calor, de bem, que revela pela adjetivação (calor, bem) uma relação positiva.

Ainda neste momento, podemos observar a construção sintática, como um dos elementos da engenharia do texto. O uso dos verbos no modo indicativo da primeira estrofe é substituído, nas duas seguintes, pelo modo imperativo. Esse componente sintático vai definir a posição da enunciação no texto. *Corra e dance* são duas ordens executadas que nos fazem pensar sobre a dêixis textual. Acreditamos que neste ponto acontece a confluência de planos semânticos diversos que coexistem no texto. Há neste momento uma preparação para a parte seguinte poema em que a figura da mãe vai ser suscitada. Ao mesmo tempo relembraremos que a proposta do poema é construir um retrato e isto é realizado através da memória. Temos aqui uma relação semântica possível com a temática do texto: a máquina, por definição é um mecanismo, uma engrenagem que ganha dinâmica na medida em que é acionada. Tem relação simbólica com o mundo, a grande engrenagem que constrói o destino. A memória afirma-se pela capacidade de assegurar permanências, elaborando o contato entre o passado e o presente. Assim, o memorialístico retira o passado dos labirintos do esquecimento, traduzindo o silêncio imagético de um mundo filtrado pelo tempo. Ativa, para isso, um mecanismo de constituição discursiva, sinônimo do próprio fazer textual, passando a operar a linguagem como um labirinto. Podemos aí afirmar que o trabalho da memória está próximo ao trabalho literário, pois a literatura trabalha com o heterogêneo, ela corta, cola, desliza sobre as coisas, as articula. Percebemos no texto um eu-lírico preocupado em representar, para além do conteúdo, o próprio mecanismo do compor, construir o texto, poetizando os fatos vividos guardados na memória. Nesse sentido, podemos estabelecer uma relação que seria: ativar a máquina de costura é chamar as imagens da memória, é ativar sua engrenagem, é também uma relação com o próprio instrumento de trabalho do escritor: a máquina de escrever que constrói o poema. Assim, a ordem dada pelo eu-lírico estabelece que o trabalho de (re)criação começou. (Re)criação com tecido-pano , (Re)criação com o tecido-memória e (Re)criação com o tecido-poema.

Corra essa correia
de couro curtido
da roda ao pedal
como um desafio

Dance a inquieta agulha
em louco vai-e-vem
cutelo e fagulha
de calor, de bem

Iniciado o trabalho de reconstrução, introduz-se no texto, a partir da quarta estrofe, a imagem da mãe. Se a máquina é a engrenagem a mãe é sua força motriz, é quem a põe em funcionamento, (v.16 *varizes inchadas*, v.21 *pedal madrugada*, v.31 *perna pedalando*). O poema gira em torno de sua figura, da imagem que a memória do eu-lírico teceu em torno dela. Sendo assim, a máquina aparece como um prolongamento do seu corpo. Esse momento é marcado pela mudança na construção sintática do poema. A partir de agora temos o emparelhamento de substantivos, sendo sempre um deles a máquina, ligados pela conjunção aditiva *e* (*A máquina e/ o veio:*) (*A máquina e/ o tempo:*) (*A máquina /e as linhas:*) (*A máquina e/ o berço:*). A relação é expressa pelos dois pontos que seguem a sentença, criando uma estrutura apositiva que suspende o ritmo do poema, uma vez que o segundo elemento está sempre no verso seguinte. Essa construção deixa o leitor apreensivo para perceber a relação proposta. O que se segue é um desenrolar de imagens, por vezes sem relação显而易见。



Na estrofe 4, a relação proposta é entre a máquina e o veio. Logo em seguida, existe a descrição da árdua tarefa que vai perpassar a noite, evidenciada no verso *longo anoitecer*. A visão empregada ao texto é o olhar da memória infantil do eu-lírico que observa atento a imagem da mãe a costurar. Esta aparece associada ao elemento simbólico da *aranha a tecer*. É uma construção mítica que remonta um princípio feminino, o poder de criar, dar a vida, ser condutora do destino. A idéia de tecer é uma das produções simbólicas bastante exploradas na civilização. Encontramo-la na mitologia grega com as moiras, nos contos de fadas, com a cinderela, na odisséia com Penélope entre muitas outras. Associada à aranha, ganha força a idéia da criação. A aranha é o animal que tira de si sua própria teia, o fio. A mãe tira dentro de si o filho, lhe dá a vida, lhe conduz. Essa imagem pode ser reforçada pela relação proposta no início da estrofe: A máquina e o veio. O veio é o elemento associado à fluidez e sua referência se completa na alusão feita às varizes inchadas. Este é o veio de sangue, de vida que é tecida no *longo anoitecer* do último verso da estrofe. Anoitecer é tecer à noite, tal qual a atividade da aranha.

A máquina e
o veio:
aranha a tecer
varizes inchadas
longo anoitecer

Esta imagem de mãe, recuperada através do seu trabalho, que o eu-lírico constrói vai ser a tônica das estrofes seguintes. Na estrofe 5, a relação entre a máquina e o tempo evoca o passar devagar das horas, atravessando a madrugada até chegar a manhã (*cheiro quente: o pão*). Ao final dessa e da próxima estrofe, o resultado do trabalho é o alimento. Pão e mel, alimentos primordiais que têm significados divinos. O pão, alimento espiritual, o mel, símbolo da docura, riqueza e conhecimento. Ambos, o legado que a mãe deixa aos filhos como produto de seu trabalho.

A máquina e
o tempo:
luz de lampião
pedal madrugada
cheiro quente: o pão

A máquina e
as linhas:
branco em carretel
chama de pavio
na fumaça: o mel

Temos na estrofe 6 reiterada a noção da máquina-mãe como construtora do destino. A relação entre a máquina e as linhas é explicitada pelo *branco em carretel*. Além da referência temporal, completada mais a frente pela *chama de pavio na fumaça*. Podemos aludir à essa imagem, mais uma vez à idéia do tecer como criação. As linhas na máquina de costura são matéria prima para unir as partes do tecido, selando seu destino, ponto a ponto. Na máquina de escrever, são parte do papel em branco, o suporte para as palavras.

Na estrofe seguinte fecha-se a idéia de mãe como geradora/criadora. A relação proposta é entre a máquina e o berço. A mãe gera/cria o filho que vai nascer, enquanto embala/conduz a filha adormecida. O eu-poético deixa-se pela primeira vez aparecer no texto e entrevê para o leitor a próxima parte do texto, uma vez que à medida em que esse eu se solta em rememorações, a interferência do imaginário e da criação poética transita com maior liberdade e tece os fios que se completam na urdidura do texto e no eu que nele se constrói.



A máquina e
o berço:
filho vai nascer
perna pedalando
filha a adormecer

No terceiro momento temos as impressões que o eu-lírico construiu do objeto. O tecido agora a ser moldado é o da lembrança. A máquina-memória-poema começa a erigir um mundo com signos já ressignificados, redefinidos através da escritura em que o passado retorna filtrado pelo eu presente. A estrutura sintática, organizada na forma determinante, sintagma nominal e dois pontos, aponta para uma definição do objeto. A máquina é *morna tessitura, texto-documento* e evoca as imagens de um passado distante, rural, vivido no sertão nordestino, refletidos na enumeração de elementos e cenas desse universo (*dentes e cangalhas/presos nos mourões e anjos em azul de caixão*).

A máquina:
morna tessitura
de lençóis-colchões
dentes e cangalhas
presos nos mourões

A máquina:
texto-documento
na execução
de mortalhas: anjos
em azul de caixão

O texto agora não tem somente a memória como um tema, mas é um exercício de memória que poetiza os fatos, construindo um intenso diálogo entre o ontem e o hoje, levando em consideração as transformações que o tempo pode exercer sobre ele. Na penúltima estrofe, a máquina acompanha o desenrolar do tempo do eu-lírico. Passa de elemento lúdico (*trapézio*) a instrumento que causa revolta pela consciência de revelar sua condição social (*lúcida indigência*).

Por fim, agora no tempo presente, o eu-lírico se identifica no aparecimento do dêitico pessoal meu. Para esse sujeito a máquina-memória-poema é *um lúdico artefato* que faz resignificar o grande museu das lembranças.

A máquina:
lúdico artefato
de abstrato museu
(a avó, a bisavó)
do tempo hoje meu.

Referências

BORGES, Jorge Luis. *Esse ofício do verso*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BRITO, João batista B. de. *Poesia e leitura: os percursos do gozo*. João Pessoa: Edições FUNESC, 1989.

LEVIN, Samuel R. *Estruturas lingüísticas em poesia*. São Paulo: Cultrix, 1975.



MAMEDE, Zila. *Navegos*. Belo Horizonte, Editora Veja, 1978.

RASTIER, François. "Sistemática das Isotopias" In: GREIMAS, A. J. *Ensaios de semiótica poética*. São Paulo: Cultrix, 1976.

RIFFATERRE, Michel. (1989). "A significância do poema" In: *Cadernos de textos do Mestrado em Letras – semiótica Poética*. João Pessoa, n.2 pp95-122.



CONFRONTO DE LINGUAGENS CONTRIBUTOS DO DISCURSO AUDIOVISUAL PUBLICITÁRIO AO DISCURSO AUDIOVISUAL PEDAGÓGICO

Manuel Salvador de Araújo LIMA
Universidade de Açores

Contributos para a Educação

Numa época em que as tecnologias e as técnicas da imagem, do som e do grafismo circundam alunos e professores fora da escola, pretende-se uma dinamização da comunicação na sala de aula.

Sendo o professor um comunicador por excelência, ele terá que integrar na sala de aula os meios que facilitem essa comunicação. (Moderno, A. 2003).

Exigência demográfica, exigência cultural e ambiental, exigência tecnológica, novos alunos, novos professores e novas matérias pedem uma renovação da pedagogia, das concepções e dos métodos.

Não são apenas os meios que contam, mas sim a capacidade de se apropriar desses meios, da metodologia com que são usados e como se integram numa estratégia educativa coerente e global, nomeadamente na sala de aula.

Freinet levava os alunos à realidade...

As tecnologias e a linguagem audiovisual permitem ao Homem ver mais longe e mais perto, no espaço e no tempo, com toda a precisão e rapidez. Permitem trazer para a sala de aula a realidade ausente e distante: fome, riqueza, guerras, inundações, seca, desertificação, furacões, maremotos, "scanner" de uma tempestade, os fundos do mar, imagens de microscópio electrónico, de telescópios, glaciares, vulcões, planetas, constelações, laboratórios virtuais, modelação de experiências, etc. Também poderão ser utilizadas para despertar consciências, motivar, sensibilizar, intervir, criticar, reflectir.

Na impossibilidade de levar a realidade à sala de aula e de conceber e produzir os seus próprios documentos, o professor poderá servir-se de meios que não foram produzidos com o objectivo didáctico, mas que depois de seleccionados, adaptados, avaliados e integrados, serão sem dúvida, excelentes recursos auxiliares do discurso pedagógico. Falamos da escola não formal a "escola paralela". Estes poderão ser extraídos da televisão, rádio, cinema, revistas, jornais, publicidade, animação, banda desenhada, etc.

É neste sentido que privilegiamos uma comunicação pedagógica que possibilite um verdadeiro processo didáctico de ensino e de aprendizagem na transformação e construção do ser humano.

Educar, no seu sentido lato, é um processo de transformação e construção do animal humano num cidadão pleno. Esta transformação pode ser efectuada, não só, pelas entidades especializadas através do ensino formal (escolas, universidades), mas também pela interacção com a família e por todos os membros da sociedade de todas as latitudes e longitudes, a todo o momento, pelas palavras e pelos actos.

Este educar pela sociedade concretiza-se através dos livros, jornais, rádio cinema televisão, empresas, desporto, etc.

Assim, todos somos educadores e cada um de nós é um professor ao serviço da sociedade ou contra ela, em função dos valores estabelecidos.

O homem é um ser social e a sua vida não tem sentido fora da sociedade. Por isso todos somos responsáveis pela sociedade que temos.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), apelativas, proliferam por aí.



No âmbito da educação o desafio centra-se na integração dessas tecnologias numa dimensão sócio cultural de modo a aproximar o cidadão do mundo dos seus direitos: da pátria, da cultura, da saúde, da paz, do pão, da habitação, numa palavra, usufruir dos benefícios do mundo.

Na infância e juventude as TIC em geral e em particular a comunicação audiovisual, nomeadamente o vídeo, através de documentos didácticos que transmitam ideias fortes, boas práticas e bons hábitos, assumem um relevo importante na construção do futuro homem cidadão do mundo.

A presente comunicação pretende evidenciar, não só o antagonismo entre as linguagens da comunicação audiovisual publicitária e da comunicação audiovisual pedagógica, a partir de algumas das suas marcas, mas também através dos resultados obtidos num estudo comparativo onde se verificaram diferenças significativas, não só no ensino, mas sobretudo, nas aprendizagens.

A problemática do estudo assenta na manifesta dificuldade da escola em motivar os alunos para a aprendizagem e em contribuir para a construção de conhecimento de uma forma significativa e eficaz, mesmo quando se recorre a tecnologias, principalmente por motivos que se relacionam com um tipo de discurso pedagógico, comunicação na sala de aula e suportes tecnológicos inadequados e desajustados.

Acredita-se que uma adequada utilização das TIC, e em particular de documentos em suporte vídeo, enquanto auxiliares do discurso pedagógico, elaborados segundo características do modelo de comunicação audiovisual publicitária contribuirá para ultrapassar o problema das apetências para a aprendizagem e da construção de conhecimento numa perspectiva inovadora.

Assim, o estudo persegue como principais finalidades: i) criar um videograma educativo para o qual se transponham algumas das principais características da publicidade e ii) avaliar o impacto do videograma concebido e produzido segundo o modelo publicitário, utilizado como auxiliar do discurso pedagógico, nas aprendizagens dos alunos e no próprio ambiente de sala de aula.

Para tentar dar resposta às questões de investigação subjacentes ao segundo objectivo formulado, optou-se pelo método de ‘estudo de caso’, e por um tipo de recolha e tratamento de dados misto – qualitativo e quantitativo -, embora este assuma um papel preponderante.

O estudo desenvolveu-se em contexto natural de sala de aula, na disciplina de Ciências Naturais, e incidiu sobre o tópico Dinâmica externa da Terra’. Envolveu 2 turmas – uma ‘experimental’ e outra de ‘ controlo’, do 7º ano de escolaridade, com 15 alunos cada, e admitiu o mesmo professor.

Uma análise intra e inter-grupos permitiu concluir que uma adequada exploração de videogramas, como auxiliares do discurso pedagógico, na sala de aula, concebidos e produzidos segundo características do modelo da comunicação audiovisual publicitária, mantém elevados níveis de motivação e produz diferenças significativas na aprendizagem.

Marcas da comunicação audiovisual publicitária versus pedagógica

Entre os actos comunicativos, publicitário e pedagógico, são evidenciáveis diferenças, quer ao nível do próprio processo, quer ao nível formal dos respectivos documentos.

Existem contrastes e marcas antagónicas entre os dois processos comunicativos (Lima, 1999: 168/170). Estas poderão fornecer pistas para o trabalho prático que realizamos e outros que se venham a efectuar no futuro.

Na publicidade:



- A publicidade utiliza uma comunicação de carácter impessoal, na qual, geralmente, não existe contacto entre o anunciante e o público,
- A publicidade utiliza os “*mass-media*”, para chegar da mesma forma e ao mesmo tempo ao maior número possível de público,
- O anunciante (emissor) paga e consequentemente controla os seus anúncios,
- São objectivos da comunicação publicitária informar, influenciar na compra ou aceitação,
- A publicidade é um processo específico de comunicação em que todos: anunciante, anuncio, meios, público e objectivos são um todo sintonizado,
- A publicidade serve-se das agências publicitárias para o desenvolvimento do processo comunicativo.

Marcas formais da publicidade:

- A linguagem verbal é simples, curta, concisa, atrevida, ilusória, fantasiada e económica, com o verbo na primeira ou segunda pessoa,
- As músicas, nos “spots” infantis, na generalidade, são canções infantis,
- A imagem, geralmente, é de alta qualidade – cinema,
- A mensagem contém motivação e pressupõe uma necessidade,
- Existe uma agência que desenvolve várias actividades inerentes, como a criatividade,
- As personagens são actores e se possível “star systems”;
- A produção e pós-produção são efectuadas por técnicos altamente qualificados,
- O equipamento é o mais recente em termos de qualidade e efeitos,
- Geralmente é feita a avaliação antes, durante e depois (pré-teste, teste acompanhamento e pós-teste), se não resultar a campanha é retirada,
- Um “spot”, geralmente, só serve para uma campanha.

Na pedagogia:

- A comunicação utilizada não é, geralmente, de carácter impessoal, mas pessoal - o professor em frente aos alunos, salvo a telescola, ensino à distância e aquando da utilização dos meios audiovisuais,
- A estrutura da escola é formada por anos, salas e turmas, sendo vários os professores, inclusive no mesmo ano, com ritmos e formas de comunicar diferentes,
- O emissor (professor) é pago para “comunicar” e por isso é “controlado”,
- Os objectivos da educação, embora haja um certo paralelismo, não são vender um produto ou ideia, mas conhecimentos diversificados e globais,
- A sintonia dos elementos do processo – professor, mensagem, meio, objectivos e público – é difícil pela diversidade do ser humano e dos contextos,
- Em Portugal, em particular, não há inventariação das empresas de produção de documentos audiovisuais didácticos, pois quase não existem, sendo muitas vezes efectuados pelos próprios professores em condições que se revestem de amadorismo.

Marcas formais da pedagogia:

Nos videogramas didácticos constatamos precisamente o contrário:



Segundo Paulo Freire (1992), a construção do conhecimento pelo sujeito tem por base as dimensões políticas, económicas, sociais e culturais do espaço onde ele vive. Para o autor a construção do conhecimento deve-se basear num diálogo multipolar permanente entre todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, quer eles estejam dentro ou fora do espaço físico escolar. Freire reforça que a construção do conhecimento acontece a todo o momento no seio do mundo e envolve variáveis que vão além do cognitivo, envolvendo o sensitivo, o motor, o estético, o intuitivo e o emocional, etc. O sujeito, a comunidade e o "mundo" têm um papel fundamental na construção do conhecimento individual e colectivo.

- Os planos são curtos com duração média de 1,11'' a 1,54'' por plano,
- A animação em 3D é muito utilizada – espectacular, artificial, irreal, ilusória, fantasiada, etc,
- A duração do “spot” é muito reduzida, em média de 20'' a 30'',
- A duração média dos videogramas é de 21' 45'',
- Os planos são longos com duração média de 7, 02'',
- A linguagem verbal é linear, formal, clássica, autónoma, com o verbo na terceira pessoa,
- A música, geralmente, não é motivadora,
- A imagem, geralmente, é de fraca qualidade – amador,
- A mensagem, geralmente, não pressupõe a ideia de necessidade,
- Não existe agência, nem “criativos”,
- As personagens dificilmente são actores,
- A produção e pós-produção geralmente são feitas por amadores,
- O Equipamento geralmente é amador,
- A animação em 3D é difícil de realizar e cara,
- A avaliação dos documentos não é frequente,
- Um videograma didáctico poderá ser utilizado ao longo dos anos, muitas vezes sem proveitos e até com prejuízos.

O que se pretendeu saber?

Se integrarmos no audiovisual pedagógico algumas das marcas, princípios e técnicas da publicidade, poderão estes apresentarem diferenças significativas na aprendizagem e no ensino?

Poderemos combater o insucesso escolar através da integração de videogramas de qualidade?

Facilitará o discurso pedagógico?

Tornará a aula alegre, motivadora, activa, participativa, colaborativa?

Quais as diferenças entre videograma A Experimental e B de Controlo?

As principais diferenças entre o videograma **A** Experimental e o videograma **B** Controlo, centram-se ao nível da linguagem da comunicação audiovisual, sobretudo em questões formais e não de sintaxe, especificamente nos seguintes aspectos:

Videograma A Experimental:

Duração 6 minutos
Planos curtos 2-3''

Videograma B Controlo:

Duração 18 minutos
Planos longos alguns com 35''



Texto sintético e objectivo
 Animação de imagem 3D
 Grafismo 3D
 Linguagem técnica profissional
 Resolução DVCAM profissional
 Suporte DVD com menu interactivivo
 Locução por profissional
 Música nova e apelativa
 Ficha de exploração pedagógica

Texto extenso e não objectivo
 Sem animação
 Sem grafismo
 Linguagem técnica amadora
 Imagem VHS, 4^a geração
 Cassete VHS
 Locução por amador
 Música pobre e sem qualidade
 Sem ficha de Exploração

Desenho Experimental

O modelo experimental implementado decorreu num cenário real, em ambiente natural, ecológico, epidemiológico, da dinâmica comunicativa da aula, dentro de um contexto escolar, na Escola EB2/3 Dr. João Rocha Pai, no Concelho de Vagos, na área das Ciências Naturais, num plano curricular determinado – Dinâmica Externa da Terra, no 3º Ciclo e no 7º Ano de escolaridade.

Partiu-se de situações reais, cenários de aprendizagem, sala de aula, em contexto mediático, para averiguar as implicações que se operam nos resultados da aprendizagem, motivado pela comunicação audiovisual. Para o efeito, seleccionamos uma escola e, aleatoriamente escolhemos uma professora e duas turmas pertencentes a essa mesma professora, com 15 alunos cada. Uma das turmas tinha 21 alunos, tendo sido retirados seis que eram repetentes.

Os conteúdos curriculares estavam relacionados com “Dinâmica externa da terra” e coincidiam com a abordagem efectuada pelos videogramas.

O espaço da experiência foi a já habitual sala de aula, organizada de forma tradicional.

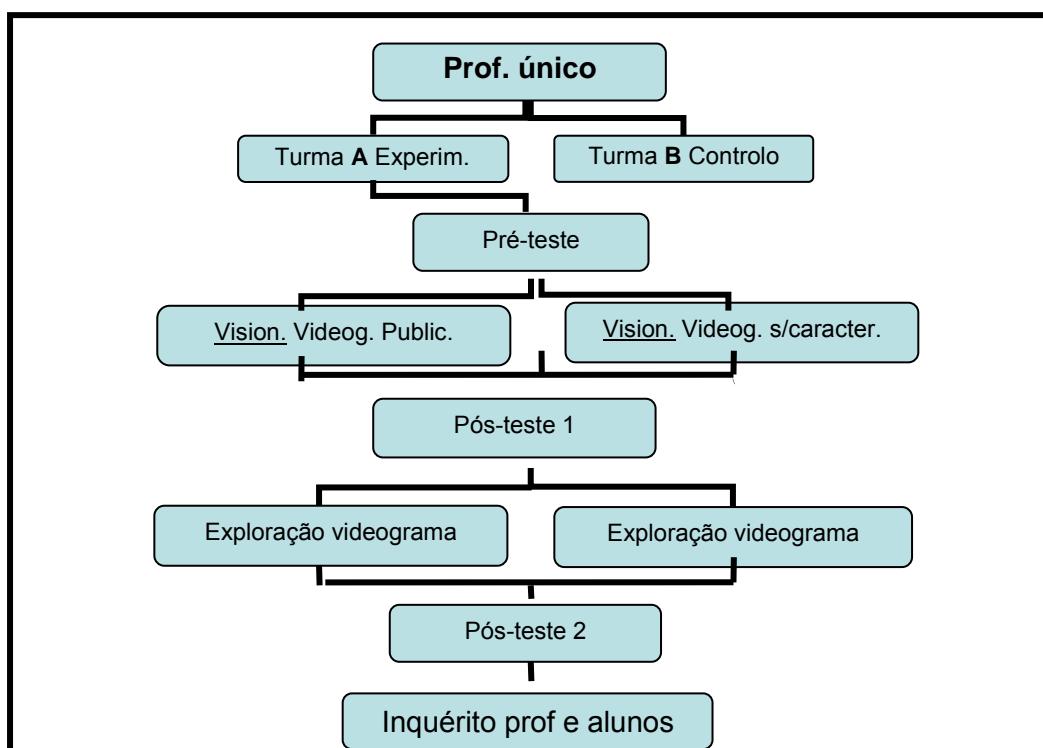
As turmas, em relação à aplicação dos videogramas, foram identificadas como

Turma A – Experimental – Vídeo curto – c/ marcas da publicidade

Turma B – Controlo – Vídeo longo – sem marcas da publicidade

A experiência decorreu durante cinco aulas, cujos conteúdos foram organizados da seguinte forma:

- 1^a aula – Pré-teste para aferir dos conhecimentos que os alunos tinham
- 2^a aula – Visionamento dos videogramas (sem comentários nem conteúdos).
- 3^a aula – Teste para averiguar os conhecimentos que o videograma proporcionou.
- 4^a aula – A professora leccionou os conteúdos e utilizou o videograma.
- 5^a aula – Teste final cuja avaliação obtida foi a avaliação final dos alunos



Algumas considerações sobre os resultados obtidos

O objectivo primordial desta investigação era o de comparar o rendimento da aprendizagem escolar processada com o auxílio de dois documentos audiovisuais diferenciados: um, profissional, baseado no modelo publicitário, concebido e produzido com algumas características do discurso audiovisual publicitário e, um outro, sem estas características, amador, concebido e produzido por professores de uma escola da Zona Centro, do Distrito de Aveiro, Portugal.

Os pressupostos do trabalho interrogavam sobre os resultados alcançados pelos dois documentos audiovisuais. Qual deles provocaria diferenças significativas nas classificações e como tal uma melhoria na aprendizagem.

Os resultados estatísticos vieram comprovar as hipóteses.

O documento audiovisual baseado no modelo publicitário utilizado e explorado como auxiliar do discurso pedagógico, na sala de aula, provocou diferenças significativas na aprendizagem dos alunos.

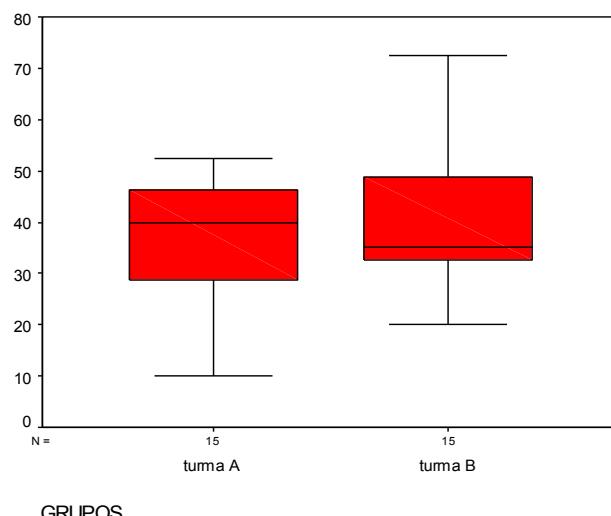
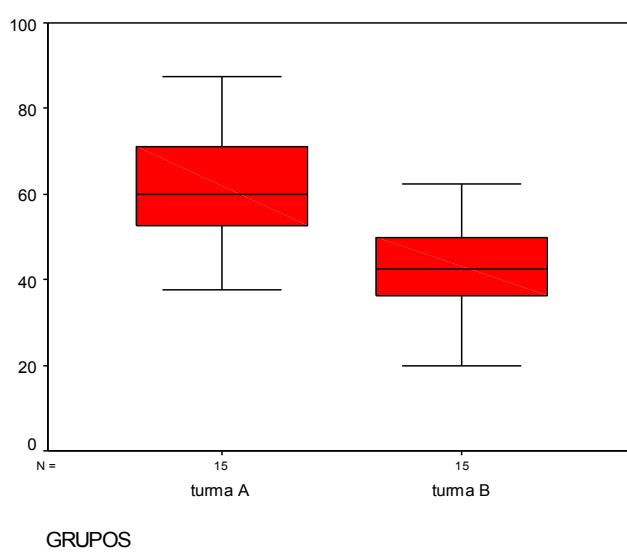
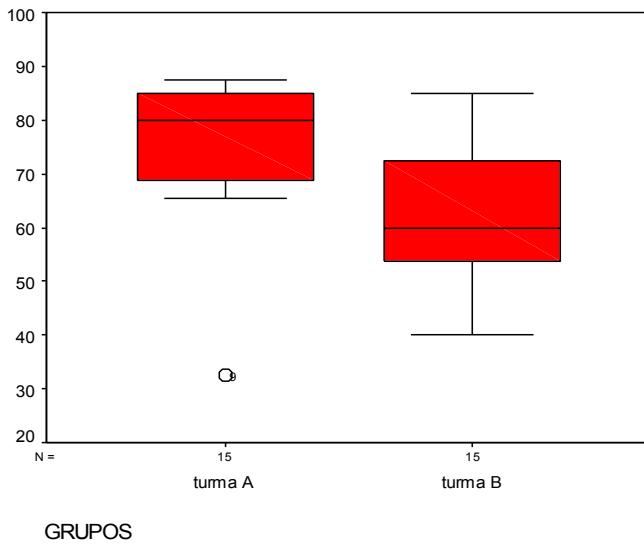
Muito sinteticamente apresentamos três gráficos que nos espelham os dados mais relevantes:

Médias relativas a cada gráfico:

Gráfico 1 – Teste 1 – Pré-teste.	A – 38,036	B – 41,167
Gráfico 2 – Teste 2 – Pós-videos.	A – 63,214	B – 42,667
Gráfico 3 – Teste 3 – Pós-leccionação	A – 78,250	B – 62,500

Esta informação permite-nos concluir que os conhecimentos dos alunos, sobre os conteúdos curriculares, antes de verem os videogramas e de serem ministrados conteúdos, eram sensivelmente idênticos, não se diferenciando cognitivamente. Inclusive, a Turma B – controlo, partiu com alguma vantagem em relação à Turma A.

Gráfico 1 – Teste 1 – Pré-teste - Comparativo A/B

**Gráfico 2 – Teste 2 – Pós-videos - Comparativo A/B****Gráfico 3 – Teste 3 – Pós - lecionação - Comparativo A/B**



Através do Gráfico 1 podemos concluir que os conhecimentos dos alunos, sobre os conteúdos curriculares, antes de verem os videogramas e de serem ministrados conteúdos, eram sensivelmente idênticos, não se diferenciando cognitivamente. Inclusive, a Turma B – controlo, partiu com alguma vantagem em relação à Turma A.

O Gráfico 2 evidencia diferenças significativas, porém uma outra análise poderá ser feita relacionando o Teste 1 com o Teste 2 na Turma A e B.

Na Turma A, através do Teste T-Student, verificamos que a média se situa em 25.667 e a correlação, coeficiente de Pearson, é de .576. Todos os “sigs” são inferiores a 0.05, o que prova haver diferenças significativas do Teste 1 para o Teste 2.

Na Turma B, “sig” .561, informa-nos que não houve diferenças significativas entre o Teste 1 e o Teste 2.

Poderemos concluir que o videograma da Turma A, baseado no modelo publicitário, provocou alterações na aquisição de conhecimentos, pois há diferenças significativas nas classificações; o mesmo não aconteceu na Turma B “amador longo”, cujas diferenças não são significativas. Também podemos constatar que na Turma B, no Teste 2, houve vários alunos que baixaram a nota em relação ao Teste 1. Provavelmente, o videograma, em vez de os clarificar, confundiu-os ainda mais.

Quanto ao Gráfico 3, na Turma A e B, as médias indicadas, informam-nos de que houve evolução positiva na aprendizagem, bastante mais significativas na Turma A, cuja média se situa em 75.200, enquanto na Turma B 62.500

Também referente à Turma A nos diz que há diferenças entre o Teste 1 e Teste 2, entre o Teste 2 e Teste 3 e entre o Teste 1 e Teste 3. Todas as classificações evoluíram e são significativamente diferentes. Referente à Turma B, informa-nos de que não se verificaram diferenças entre o Teste 1 e Teste 2 (conforme já referimos), mas que há uma evolução, embora menos acentuada que na Turma A, em relação ao Teste 1 e Teste 3, bem como do Teste 2 e Teste 3. O “sig” .318, também nos diz que, em relação ao Teste 1 na Turma A e B, as classificações não são significativamente diferentes, enquanto no Teste 2 e Teste 3 as notas da Turma A são significativamente diferentes das da Turma B.

Foram efectuadas análise de variância univariada, amostras emparelhadas entre os testes e as turmas e podemos concluir: existir interacção dos testes e grupos nas classificações. O ser da Turma A ou da Turma B influencia nos resultados das classificações e isto porque os videogramas numa e noutra foram diferentes. Em relação às perguntas, através do teste de Mann-Whitney, apenas uma apresentou resultados diferentes o que quer dizer que os alunos se encontravam ao mesmo nível de conhecimentos. As classificações da Turma B foram sempre piores, influenciadas pela interferência do videograma (longo – amador).

Através de amostras emparelhadas entre os testes e as turmas podemos concluir que na Turma A houve diferenças significativas. Na Turma B também, mas o trabalho do professor contribuiu e realça a melhoria dos conhecimentos, mais visível na Turma A.

Ao longo da experiência, através de uma câmara oculta, na Turma B foram observados vários indícios de cansaço, saturação, distração: bocejavam, espreguiçavam-se, olhavam para trás, olhavam para o relógio, falavam uns com os outros, punham a cabeça em cima da mesa, etc.

Estes sintomas de cansaço e fadiga não se observaram na Turma A, levando-nos a concluir que o videograma baseado no modelo publicitário, motivou e provocou a atenção.

Outro aspecto interessante foi o facto de o professor, no fim do visionamento dos videogramas, perguntar às turmas se queriam ver outra vez os videogramas e as respostas foram contundentes:

Turma A: por unanimidade - queremos ver outra vez, é fixe e espectacular.



Turma B: por unanimidade – não queremos, nem pensar, o vídeo é uma “seca”, é muito “chato”, é muito grande, não prestou.

Estas respostas, por parte dos alunos, são bem elucidativas da motivação e atenção que os videogramas causaram.

No final da experiência foi efectuada uma entrevista semi-estruturada ao professor, no sentido de se verificar qual dos videogramas respondia melhor às necessidades do discurso pedagógico.

As notórias diferenças relacionadas com o videograma da Turma A, baseado no modelo publicitário, mereceram elogios por parte do professor e alunos.

No tocante ao suporte em DVD, com menu interactivo, o professor realçou, resumidamente, o contributo que esta nova tecnologia veio trazer, enfatizando a economia de tempo, o imediato acesso a qualquer item do menu, a interactividade sem perda de tempo e de atenção, e a qualidade da imagem e do som.

Também se pronunciou, dizendo que na turma B, aquando da leccionação dos conteúdos, não foi possível visionarem novamente o videograma, pois não havia tempo suficiente, enquanto na Turma A, isso era perfeitamente possível, não o fazendo para não diferenciar as turmas.

Neste sentido:

“La repetición y el análisis pedagógico de los fragmentos de la película facilitaron la reformulación y la profundización de las estructuras ya memorizadas, lo que originó la mejoría del rendimiento escolar”. (Loff, A. 2002: 392)

Segundo o mesmo autor, numa experiência com longas-metragens e curtas-metragens, concluiu que

“En el aula, el cansancio provocado por la proyección fue directamente proporcional a su duración e inversamente proporcional a su rendimiento escolar. Cuando mayor es la duración de la película, mayor es el cansancio del alumno y al mismo tiempo son peores los resultados académicos”. (Loff, A. 2002: 377/378).

Também no final do visionamento e na Turma A, os alunos acabaram por participar com mais frequência com intervenções orais relacionadas com o videograma, questionando o professor sobre os conteúdos do videograma, comentavam, expunham dúvidas e respondiam a perguntas e questões colocadas pelo documento e pelo professor. Estávamos na presença de uma escola activa, interactiva, reflexiva, construtivista e construcionista. O mesmo não aconteceu na Turma B, gerando-se até uma certa indisciplina provocada pelo desinteresse.

Um outro aspecto relevante, prende-se com a tomada de apontamentos por parte dos alunos da Turma A, demonstrando interesse no que estavam a ver, embora o mesmo não tenha acontecido na Turma B, que indicavam exactamente o contrário.

Propostas e sugestões

Este trabalho deve ser visto como um contributo para a análise das implicações pedagógicas que os *media*, em geral, poderão provocar como auxiliares do discurso pedagógico, quando mal concebidos, produzidos e utilizados deficientemente, e em especial os documentos audiovisuais, como neste caso, os videogramas. Propomos:

- Mudanças na forma de ensinar,
- Mudanças na forma de aprender a ser professor,
- Mudança na forma de conceber e produzir documentos audiovisuais,



- Criação de equipas altamente qualificadas para a concepção e produção de documentos multimédia de qualidade,
- Utilização do modelo de comunicação audiovisual publicitário para conceber e produzir documentos audiovisuais pedagógicos,
- Formação contínua dos professores e técnicos,
- Mudança nos conteúdos curriculares,
- Aposto gradual na inclusão das novas tecnologias,
- Mudança nos projectos educativos por parte das instituições,
- Aposto na educação por parte do Governo,

Espero ter contribuído para que no futuro se faça uma melhor comunicação educativa, para bem do professor, do aluno, de todos os intervenientes no sistema educativo, do País e da “Aldeia Global”.

Referências

- Lima, M. (2004). *Confronto de linguagens – Contributos do discurso audiovisual publicitário ao discurso audiovisual pedagógico*. Salamanca: Universidad de Salamanca,
- Lima, M. (1999). *Confronto de linguagens..* Universidad Autónoma de Barcelona,
- Moderno, A. (1992). *A Comunicação Audiovisual no Processo Didáctico*. Aveiro: ed. Tipave,
- Abrantes, J. (1992). *Os Media e a Escola – Da Imprensa aos Audiovisuais no Ensino e na Formação*, Texto Editora, Lisboa,
- Alsina, M. (1995). *Los Modelos de la Comunicación*, Ed. Tecnos, Madrid,
- Carrilho, J. (1997). *Comunicación Visual y Tecnología Educativa*, Grupo Ed. Univers., Espanha,
- Delacôte, G. (2000). *Ensenar y Aprender con Nuevos Métodos*, Gedisa, Barcelona,
- Diéguez, J.& O. Barrio. (1995). *Tecnología Educativa*. Espanha: Ed. Marfil,
- Fachada, M. (1991). *Psicología das Relações Interpessoais*, Ed. Rumo, Lisboa,
- Fernandez, F. et all (1986). *Mtodologia de la Producció de Vídeo Didáctic*, UPC, Barcelona,
- Ferrés, J. e Bartolomé, A. (1991). *El Video – enseñar video, enseñar con el video*, Ed. Gustavo Gil, Barcelona,
- Ferrés, J. (1988). *Como Integrar el Video en la Escuela*, Ceac, Barcelona,
- Ferrés, J. (1994). *Televisión y Educación*, Paidós, Barcelona,
- Ferrés, J. (1997). *Video y educación*. Barcelona: ed. Paidós, Barcelona,
- Ferrés, J./Pina, A. R. B. (1994). *La Publicidad Modelo para la Enseñanza*, Madrid,
- Ferrer, E. (1994). *El lenguaje de la publicidad*, Mexico: Fundo Cult. Económica,
- Sequires D. & A. McDougall (2001). *Cómo elegir y utilizar software educativo*. Madrid: 2nd ed. Morata,
- Curado, A. Et all. (2003). *Resultados diferentes escolas de qualidade diferente?* Lisboa: Min-Edu,
- Fernández, M. (2004). *Crítica de la publicidad y su discurso*. Salamanca: ed. Cervantes,
- Gomez, J. (1993). *Comunicación audiovisual – en una enseñanza renovada*, G. P. Andaluz, Huelva,
- Sousa, S. (2005). *Tecnologias de Informação*, FCA Ed. Informática, 5^a Edição, Lisboa,



- Lopis, C. (2003). *Recursos para una Educación Global*. Madrid: ed. Narcea,
- Loff, A. (2002). *El documento audiovisual en la práctica pedagógic*. Barcelona: Universidad Autonoma de Barcelona,
- Moreno, I. (2003). *Narrativa audiovisual publicitária*, Barcelona: ed. Paidós,
- Unes, A. Freinet. (2002). *actualidade pedagógica de uma obra*. Porto: ed. ASA,
- Roebuck, C. (2001). *Comunicação Eficaz*. Lisboa: ed. Centralivros, Lda,
- Grupo Comunicar Andalucia. (1998). *Educación y Publicidade*. Huelva: ed. Imp.Ortega,
- Carriço, J.A. & Carriço A.J. (1997). *Computadores Tecnologias e Sistemas de Informação*, Ed. CTI-Centro de Tecnologias de Informação, Lda, Lisboa,
- Levine, M. (2003). *Mentes Diferentes, Aprendizajes Diferentes*, Paidós, Barcelona,
- Papert, S. (1996). *A família em rede*, Ed. Relógio d'Água, Lisboa,
- Ponte, J s Serrazina, L. (1998). *As Novas Tecnologias na Form. Inicial de Professores*, ME,
- Ponte, J. (1992). *O computador um instrumento para a educação*, Texto Editora, Lisboa,
- Ruiz, A. (1992). *Tecnologias Audiovisuales y Educacion*, Ed. Akal, Madrid,
- Silva, A. (1996). *Video Educativo – Da Produção à Realização*, Edições Asa,
- Silva, B. (1998). *Educação e Comunicação*, Univ. Minho, Braga,
- Tornero, J. (1993). *Televisón Educativa – UNED*, Madrid,
- Trindade, A. (1990). *Introdução à comunicação Educacional*, Univ. Aberta, Lisboa,
- Jensen, E. (2004). *Cérebro y Aprendizage – Competencias e implicaciones educativas*, Ed. Narcea, Madrid,
- António, L. (1998). *O Ensino, o Cinema e o Audiovisual*, Porto Editora, Porto,
- Beerli, A /Martín, J. D. (1999). *Técnicas de medición de la eficacia publicitaria*, Ed. Ariel, Barcelona,
- Cadavieco, J. (1997). *Pedagogía integral de la información audiovisual*, U. Oviedo,
- Delgado, J. (1997). *Lenguaje Publicitário*, Ed. Síntesis, S. A., Madrid,
- Gonçalves, Z. (2003). *A mudança da organização educativa por integração das Tecnologias de informação e comunicação na educação (TICE)*, Univ. Minho, Braga,
- Guzmán, J. (1993). *Teoria de la publicidad*, Ed Tecnos, 4^a ed., Madrid,
- Helfer, J./Orsoni. J. (1996). *Marketing*, Ed. Sílabo, Lda, Lisboa,
- Kotler, P. (1992). *Marketing – Edição compacta*, Ed. Atlas S.A., São Paulo,
- Kotler, P./Armstrong, G. (1993). *Marketing*, Ed. Prentice-Hall do Brasil, Rio Janeiro,
- Martín, J. (1996). *Teoria general de la publicidad*, Fondo de Cultura Económica, Madrid,
- McLuhan, M./Corine McLuhan (1995). *Aldeia Global*, Gedisa, Barcelona,
- Moreno, I. (2003). *Narrativa audiovisual publicitária*, Paidós, Barcelona,
- Unes, A. Freinet. (2002). *actualidade pedagógica de uma obra*, Ed. ASA, Porto,



Ortega, E. (1997). *La Comunicación Publicitaria*, Ed. Pirâmide, Madrid,

Porcher, L. (1994). *A Escola Paralela*, Livros Horizonte, Lisboa,

Uceda, M. (1995). *Las claves de la Publicidad*, Ed. ESIC, Madrid,



O PAPEL DO EDUCADOR EM ENSINO DE CIÊNCIAS E DE BIOLOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PESQUISADORES

Márcia Adelino da Silva DIAS
Faculdade de Ciências, Cultura e Extensão (FACEX)

Um dos grandes desafios da educação superior, a partir da reforma educacional decorrente da promulgação da nova LDB (5692/96) e do processo de globalização iniciado nos anos 80 do Século passado, tem sido despertar, no graduando, o interesse pelas reflexões que tratam sobre o seu real papel no processo de construção do conhecimento.

No âmbito das Ciências Naturais, no qual se insere o Curso de Ciências Biológicas, identificamos que a Biologia divide com outras Ciências o feito de estabelecer perguntas sobre o meio natural, refletir sobre as situações da vida cotidiana e do âmbito científico, que se apresentam ao estudante, e eleger as respostas mais adequadas, dentre as possibilidades que se aplicam a cada realidade. É tanto que um dos principais propósitos do ensino das disciplinas de Ciências e Biologia é o de instigar reflexões sobre a posição que o conhecimento científico ocupa na vida do indivíduo e a sua relação com os outros tipos de saberes, dentre os quais se incluem os saberes do cotidiano.

O atual estágio de construção do conhecimento pela Humanidade, não permite a existência da dicotomia entre o conhecimento geral e o específico, entre a ciência e a técnica, ou mesmo a visão da tecnologia como mera aplicação da ciência. Portanto, essa dicotomia não deve constituir obstáculo para a incorporação, pela escola (em todos os seus níveis) das culturas técnica e geral na formação plena dos sujeitos e na produção contínua de conhecimentos.

Entende-se que, na perspectiva atual de ensino - centrada no sujeito -, as ações educativas integradas requerem, para um bom resultado, uma melhor articulação dos conteúdos do currículo e uma ação convergente para a formação do estudante, possibilitando, assim, o desenvolvimento pleno das suas potencialidades.

Nesse sentido, o ensino de Biologia e as questões didáticas que norteiam o eixo de organização dos seus conteúdos deverão sinalizar para a compreensão da complexidade da vida e do seu equilíbrio dinâmico, tanto no processo de desenvolvimento de cada indivíduo quanto da própria Sociedade. (BRASIL, 2001).

Na ótica das Diretrizes curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1996), o ensino das disciplinas que compõem a área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, também deve incluir o trabalho integrado dos professores, no sentido de promover a articulação e a interdisciplinaridade dos conteúdos que compõem essas disciplinas.

Torna-se imprescindível destacar que o ensino dos conteúdos das Ciências Naturais não deve tratar apenas de incorporar elementos da ciência contemporânea aos currículos adotados pelas escolas, levando em consideração simplesmente a sua importância instrumental. Dentre os objetivos que o ensino dessa disciplina deverá cumprir no ambiente escolar, conforme os PCNEMs (BRASIL, 1999) – uns práticos e outros instrumentais para a ação -, destacam-se aqueles que contemplam os aspectos que dizem respeito à construção da visão de mundo, os que levam à formação de conceitos, à avaliação e à tomada de uma posição cidadã.

Em meio aos aspectos inerentes ao ensino dos conteúdos de Biologia, também se insere a necessidade de desenvolvimento das estratégias que priorizem a sua abordagem de forma problematizadora, visando à promoção de um aprendizado que realmente transcenda à memorização dos nomes de organismos, sistemas ou processos biológicos. Neste intento, se torna importante que



essa atividade seja diária na dinâmica da classe e consistente no processo de avaliação, criando-se, assim, estratégias coerentes para o ato de aprender.

Pressupõe-se, a partir dos objetivos programáticos para o ensino dos conteúdos de Ciências e de Biologia, que estes venham possibilitar, na vida do estudante, uma dinamização do processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva dialética, em que o conhecimento é compreendido e apreendido como construções histórico-sociais e ético-políticos.

Desse contexto emergem os trabalhos dos teóricos que abordam os caminhos que levam à apropriação do saber curricular (ZABALZA, 1987; LOPES, 1999) do conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 1986, 1987; MOREIRA, OSTERMANN, 1993, KRASILSHICK, 2006) e no que se refere às dificuldades de formação dos futuros professores para lecionar e pesquisar sobre essas disciplinas (SCHÖN, 2000; VILLANI, 2000; ZEICHNER, 2001; GERALDI, FIORENTINI, PEREIRA, 2001).

É importante ressaltar que durante os cursos que se destinam à formação de indivíduos aptos a ensinar os conteúdos biológicos, vários critérios devem ser reconhecidos como partícipes do processo, dentre os quais: o fato de esses estarem associados ao currículo escolar (quanto às características próprias e inerentes ao conteúdo), as questões fundamentais da Didática implícitas no planejamento do ensino desses conteúdos e o interesse que deverão suscitar no estudante (como forma de pensar o processo de transposição didática).

A partir deste contexto, destacamos os resultados que as pesquisas sobre as dificuldades de aprendizagem dos conteúdos das Ciências Naturais têm revelado quanto à coexistência de diversos fatores que concorrem para o seu surgimento. Algumas dessas dificuldades decorrem da manutenção das concepções alternativas que o estudante constrói sobre os conteúdos básicos de Ciências e de Biologia, quando tratados em diferentes níveis de complexidade, durante o Ensino Fundamental e Médio, enquanto outras derivam das questões didático-metodológicas inerentes ao seu ensino.

Partindo-se do pressuposto de que os conhecimentos de cada uma das áreas que compõem o conhecimento biológico não são estáticos, não estão concluídos e, portanto, não constituem verdades absolutas, ressaltamos a importância da pesquisa educacional, com envolvimento dos graduandos dos Cursos de Licenciatura em Biologia.

A orientação de uma pesquisa, poderá ocorrer em todos os momentos da formação acadêmica, quer seja:

No início do Curso – por meio de estratégias que os oriente na busca por repostas às grandes questões que o ensino de Ciências e de Biologia deverão responder, no sentido de facilitar o aprendizado dos conteúdos e das estratégias Didáticas inerentes ao ensino das ciências naturais;

Em diversos momentos do Curso – por meio de observações e discussões fundamentadas nos teóricos que tratam sobre os problemas do ensino das Ciências Naturais, com o intuito de familiarizá-lo com esse âmbito da pesquisa;

No final do Curso – por meio de pesquisas em educação em Ciências e Biologia e desenvolvimento de relatos de experiência acadêmica que os conduzirão à refletir sobre a sua formação; levando a uma quebra do paradigma de que o professor não é um pesquisador.

Entretanto, para que o processo de orientação seja bem sucedido, e o orientando seja estimulado e conduzido para o alcance dos objetivos da pesquisa educacional, é recomendável que o orientador desenvolva competências nas dimensões: técnica, psicossocial e conceitual. Contudo, é importante lembrar que as atividades de orientação encontram-se entre as habilidades e competências intrínsecas ao docente, considerando-se que esse tenha compromisso social com o ensino, a pesquisa e a extensão universitária.



CAMINHOS DA PESQUISA NO CURSO DE PEDAGOGIA – UECE

Marcilia Chagas BARRETO
Universidade do Estado do Ceará (UECE)

Gostaria de iniciar a minha fala manifestando o meu agradecimento e a minha satisfação por estar aqui participando de um evento desta qualidade, em uma universidade tão jovem como é a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), neste Campus Avançado de Pau dos Ferros. A minha experiência já consegue evidenciar as dificuldades não só de fazer pesquisa na graduação, nas condições aqui postas, como também de divulgá-las em eventos desta natureza e o quanto merece admiração quem leva a efeito uma iniciativa como esta.

A minha participação aqui será na perspectiva de contar uma experiência de pesquisa, a partir da prática docente na Universidade Estadual do Ceará - UECE. Começo a minha trajetória naquela instituição nos últimos anos da década de 1980, trabalhando também em um campus avançado como este de Pau dos Ferros.

A UECE é uma universidade que no seu nascituro foi considerada uma instituição com “vocação para o ensino”. Isto era expresso principalmente no fato de praticamente todos os seus cursos serem de licenciatura; fugiam à regra apenas a medicina veterinária, serviço social, administração, ciências contábeis e nutrição. Nos *campi* avançados havia a exclusividade de licenciaturas, principalmente os cursos de pedagogia. Pode-se inferir que esta propalada vocação para o ensino, tenha sido um ingrediente a mais no retardo da UECE no campo da pesquisa.

Naquele período já se aceitava a idéia da indissociação entre o ensino e a pesquisa, afinal isto já estava previsto desde a Lei 5540-68, ainda do período da ditadura. Mas, o que significava mesmo manter a indissociação entre estas duas tarefas da Universidade? À época, no centro de nossas atenções, estava a necessidade de lotação dos professores, de modo a cobrir todas as disciplinas do currículo. As iniciativas de fazer pesquisa ficavam a critério do professor que não dispunha de carga horária especificamente dotada para tal fim. Com a ênfase no ensino, a política de pesquisa da universidade repousava sobre as iniciativas pessoais dos docentes. No curso de pedagogia, no Campus de Itapipoca, onde trabalhava, algumas incipientes experiências de pesquisa foram iniciadas, principalmente voltadas para a alfabetização de adultos, mas acabaram se tornando mais uma experiência de extensão que propriamente de pesquisa.

No início dos anos 90, já no campus de Fortaleza, participei do grupo que buscava formular uma identidade própria para o grupo que estudava as questões educacionais. Isto fez nascer debates em torno da necessidade de criação do Centro de Educação – CED. Àquela época, nós do curso de pedagogia éramos parte integrante do Centro de Estudos Sociais Aplicados – CES, juntamente com os cursos de administração, ciências contábeis e serviço social. Ironicamente, em uma Universidade preponderantemente de formação de professores, compúnhamos um centro no a única licenciatura existente era a Pedagogia. No bojo das providências acerca da criação do novo centro sentíamos a necessidade de efetivamente realizarmos pesquisas. Os professores discutiam e trocavam experiências com colegas da Universidade Federal, mais acostumados com o trato com a pesquisa, principalmente por força do mestrado em educação lá existente, o qual exigia efetiva produção por parte dos docentes.

A Pró-reitoria de graduação da UECE, em 1993, protagonizou um seminário acerca de pesquisa na graduação. Para ele foi convidado o professor Pedro Demo como conferencista maior do evento, que havia pouco lançara o seu livro denominado *Pesquisa: princípio científico e educativo*. No seminário se defendia a idéia de, nos termos do próprio autor, “fundamentar proposta de teoria e prática da pesquisa que ultrapasse os muros da academia e da sofisticação



instrumental. É possível desenhar o alcance alternativo da pesquisa, que a tome como base (...) do processo de formação educativa” (DEMO, 1991, p.9).

Deste contato, abria-se a possibilidade de criação de um centro de educação nos moldes da experiência vivida pelo professor Demo, no Pará, quando prestou consultoria ao ISEP – Instituto Superior de Educação do Pará. Os principais fundamentos daquele trabalho eram a indissociabilidade entre teoria e prática e, portanto, entre o ensino e a pesquisa, além da elaboração própria como critério de avaliação (*ibidem*, p. 98). A busca, então, era trazer a pesquisa não apenas para a vida do professor da universidade, o que ainda não era uma realidade, mas para a base de formação do aluno da pedagogia.

As discussões prosseguiram, mas o projeto foi abortado. Por carência de memória da Universidade, não nos é possível afirmar o que fez com que se desistisse do projeto. Continuava-se a busca pela criação do centro e pela efetiva iniciação à pesquisa no curso de pedagogia. Duas perspectivas se abriam: por um lado, a pesquisa no curso como atividade obrigatória, ligada a disciplinas, com contagem de carga horária e computação de créditos; por outro lado, a pesquisa como atividade de iniciativa própria de professores e alunos, visando ao ingresso na comunidade de pesquisadores. Discutiremos agora alguns aspectos relevantes de nosso caminhar em cada uma destas vertentes.

A pesquisa no ensino

A pesquisa como proposta de formação dos alunos da pedagogia surgiu a partir de determinações curriculares. Decorrente da implantação de novo currículo em 1991, iniciou-se a primeira turma da disciplina Monografia I em 1994. Era a primeira iniciativa de mobilizar um grande grupo de alunos em torno da pesquisa. O currículo contemplava a formação mais especificamente voltada para a pesquisa através das seguintes disciplinas: Metodologia do Trabalho Científico, Pesquisa Educacional, Monografia I e Monografia II (ver anexo I). Todas elas compunham o rol das disciplinas obrigatórias, as três primeiras ofertadas em 60 horas, portanto, 4 créditos, enquanto que monografia II contava com apenas dois créditos.

Metodologia do Trabalho Científico era uma disciplina ministrada no primeiro semestre do curso, mas voltada para as questões de organização do tempo de estudo na universidade e para as técnicas de referência bibliográfica. Devido a pouca prática de elaboração de trabalhos científicos pelos alunos, a disciplina ficava isolada no início do currículo. Demoramos a conseguir articulá-la minimamente com as questões de pesquisa com que os alunos iriam se deparar ao final do curso. Além da nossa inexperiência com pesquisa, pode-se apontar como um elemento importante nesta desarticulação o fato de a disciplina ser ofertada no começo da graduação e por professores de outros cursos, principalmente o curso de letras. Sentindo-se um *estrangeiro*, o professor ministrava a disciplina sem condições de discutir os seus reflexos no decorrer do currículo.

A disciplina Pesquisa Educacional era ministrada no quinto semestre do curso e tratava basicamente dos diferentes métodos e técnicas de pesquisa. Ainda a inexperiência nos fez passar vários semestres sem conseguir modificar esta configuração da disciplina. Os elementos relativos à pesquisa, de um modo geral, eram discutidos, mas sem qualquer proposta de articulação com a prática de pesquisa. Esta ficaria reservada para o sétimo e oitavo semestres do curso, onde se ofertariam as disciplinas Monografia I e II. Era mais uma vez a afirmação do currículo 3 + 1: os primeiros anos voltadas para a teoria e o último para a prática. Numa tentativa de minorar este problema, e de evitar a coincidência com os estágios, as disciplinas de monografia foram antecipadas para o sexto e sétimo semestres, conforme se pode ver no fluxo de disciplinas (anexo I)

Em Monografia I objetivava-se a elaboração do projeto e para Monografia II se reservava a realização da pesquisa de campo e a elaboração do relatório, isto é, a escrita da monografia. Mas, o



que significou, concretamente, as primeiras experiências em ministrar as disciplinas de Monografia? Tendo em vista que o curso de Pedagogia na UECE é oferecido nos turnos manhã e noite, para cada um destes turnos foi oferecida uma disciplina de Monografia I, nos mesmos moldes de qualquer outra disciplina, isto é, com apenas um professor responsável pela produção de todos os alunos. Na primeira experiência, havia 38 alunos no turno manhã e 43 alunos à noite. Iniciava-se assim um trabalho que dois semestres mais tarde deveria dar origem às monografias de final de curso dos pedagogos.

Ao iniciar o trabalho não tínhamos a dimensão exata do que ele viria a significar. Começamos com os alunos a escolha dos assuntos, para posterior delimitação de temas. Em uma perspectiva de propiciar-lhes ingresso, no mundo da pesquisa, pela *porta da frente*, deixávamos que eles escolhessem livremente o que gostariam de pesquisar. Ficamos, então, com 38 ou 43 temas diferentes, a partir de questionamentos díspares tais como: o jogo na educação infantil, política de universalização do ensino médio; marxismo e educação. Que professor experiente em pesquisa e em orientação teria condições de fazer frente a um desafio desta monta? Ou qual deles se submeteria a tal empreitada? Como então fazê-lo com pouquíssima experiência? A resposta a estas questões foi simplesmente fazer o melhor possível, mesmo sabendo que o melhor possível em uma situação grave não é o suficiente.

Monografia II também nos reservava, no semestre subsequente, um enigma que, por não termos sido capazes de decifrá-lo, por pouco ele não nos devora. Já tínhamos agora a experiência de ministrar uma disciplina de monografia I. Pareceu-nos sensato manter os professores nestas disciplinas, visto que já haviam enfrentado o primeiro desafio de elaboração de projetos, e designar outros colegas para a disciplina Monografia II. Ora, mas a temática desenvolvida na primeira disciplina, no momento de elaboração do projeto, deveria ter continuidade na seguinte. Fizemos uma quebra e os nossos colegas também tiveram uma experiência pesada e pouco frutífera.

A implantação destas disciplinas no currículo, entretanto, não foi uma exclusividade da Pedagogia. Vários outros cursos da UECE o fizeram, no mesmo período e com dúvidas semelhantes. A coordenação do curso de Pedagogia e os professores responsáveis pelas mencionadas disciplinas passaram a convidar os outros cursos para um debate em busca de solução para o problema. Um dos desafios sérios era como evitar a *compra* da monografia pronta que, já naquela época, era possível realizar. A primeira decisão foi estabelecer uma redução drástica, mas ainda não suficiente, do número de alunos. Nenhum professor deveria receber mais que quinze alunos por turma. Os professores deveriam acompanhar o mesmo grupo de alunos em Monografia I e II.

Decorridos alguns semestres, mudanças efetivas podem ser percebidas. Reduziu-se mais ainda o número de alunos para cada docente. Atualmente a orientação de quatro alunos corresponde à lotação do professor em dois créditos. É uma tentativa de equacionar a carga horária de trabalho dos professores com a possibilidade real de orientação. Metodologia do Trabalho Científico permanece no primeiro semestre e é ministrada pela vice-coordenadora do curso que trabalha no sentido de evidenciar as ligações da disciplina com o núcleo de pesquisa que virá posteriormente. Em Pesquisa Educacional faz-se um pré-projeto como atividade de final de disciplina, no qual o aluno delimita o tema, define objetivos, traça alguns elementos de metodologia e de referencial teórico. Assim, a disciplina passou a integrar um núcleo mais articulado com as monografias que lhe sucedem. Procura-se agrupar os alunos por temática de interesse e designar um grupo o mais próximo da homogeneidade possível para cada professor.

Embora o caminho percorrido já tenha significado avanços, tanto em termos de redução da carga de trabalho dos professores, quanto em termos de qualidade das orientações oferecidas e, consequentemente, das monografias produzidas, ainda há muito que caminhar. Percebe-se que permanece um hiato de quatro semestres entre o momento em que o aluno se inicia com a



Metodologia do Trabalho Científico e aquele em que efetivamente começa a fazer algo ligado à pesquisa. Esta regra é quebrada apenas pela ação individualizada de alguns professores que conseguiram introduzir a pesquisa como parte integrante das suas disciplinas. Com esta falta de hábito de se questionar a respeito de problemas relativos à sua área, que caracteriza a atitude do pesquisador, o aluno chega no momento de fazer a delimitação do objeto (a disciplina de pesquisa) sem saber o que, nem por que pesquisar. Ele faz uma opção artificial pela temática. A pouca prática de elaboração de textos próprios o prejudica na elaboração do instrumental de coleta de dados e, principalmente, na redação do texto final. O arcabouço teórico também não está solidamente construído. O argumento da organização curricular de três anos de teoria para somente depois começar a prática não surte os efeitos esperados, isto é, não traz uma formação consolidada teoricamente.

Esta percepção me faz lembrar de afirmações do professor Antonio Joaquim Severino feitas há vários anos em um seminário na PUC-SP (Severino, 1992). Em sua fala, ele chamava a atenção para dificuldades apresentadas por alunos da pós-graduação no processo de construção de suas dissertações e teses. Dentre outras, o autor destacava as dificuldades em desenvolver um método sistemático de trabalho, a reduzida formação teórica e, ao lado disto, a proposição de pesquisas com abrangência exagerada. Estas características se apresentam como origem da dependência gerada no orientando em relação ao orientador. Este tipo de problema que se apresentava na pós-graduação manifesta-se com mais força ainda na graduação, onde os alunos estão buscando suas primeiras experiências no mundo da pesquisa.

Na UECE, a recomendação dada aos professores orientadores no curso de graduação, portanto, os responsáveis por Monografia, é que permaneçam com a temática que os alunos trazem da disciplina de Pesquisa Educacional. Acredita-se que eles já chegam envolvidos, motivados e conhecedores de elementos do tema escolhido. Faço aqui uma confissão de que não acato esta determinação. Ao receber alunos que afirmam ter temáticas definidas, mas que não demonstram ter prática em pesquisa, nem lastro teórico que lhes dê sustentação, faço a opção de convidá-los a adentrarem um espaço no qual círculo com mais facilidade: o espaço do ensino de matemática. Não posso retroceder no tempo e ir àquele momento de que já falei, em que tinha que orientar os temas que me aparecessem. Por outro lado, não acredito que a autonomia intelectual se estabeleça apenas com o passar do tempo, mas sim a partir de estudo sistemático, buscando competência teórica e prática de pesquisa. Se o aluno não adquiriu tais pré-requisitos até o momento de início da Monografia ele caminhará com o apoio do orientador por caminhos que este julgue mais seguros ou adequados.

O trabalho de orientação que realizei hoje se caracteriza pela organização de um grupo, em torno de temáticas próximas. A título de exemplo, neste último semestre, recebi quatro alunos cujo ponto em comum era a preocupação com o que eles afirmavam ser o uso do Construtivismo na sala de aula. Nenhum deles estava querendo trabalhar a matemática, o que não me causou estranheza. Nenhum deles, entretanto, tinha clareza do que era efetivamente este tão falado Construtivismo. Além disto, as suas temáticas eram enormes, pois desejavam enfrentar problemas como “o uso do construtivismo na escola básica”. Fiz com eles um pacto: eles estudariam o Construtivismo, que tanto desejavam, e aplicariam os seus princípios para compreender práticas docentes ou para perceber o processo de construção de conceitos matemáticos, por alunos das séries iniciais da escolarização. Pacto firmado, o trabalho começou e os alunos conseguiram apresentar um seminário em torno do Construtivismo, sempre demonstrando surpresa acerca de suas concepções anteriores a respeito do tema. Originaram-se assim quatro monografias: duas acerca de construção de conceitos por alunos – numeralização e estruturas aditivas; duas acerca da prática docente em Educação Infantil e em Educação de Jovens e Adultos.



O trabalho assim realizado tem apresentado resultados positivos, embora ainda incompletos. Hoje estou consciente da necessidade de sempre orientar temáticas que conheço bem, e asseguro que, desta forma, sou capaz de contribuir melhor para que os alunos desvendem os caminhos da pesquisa. Melhor orientados, eles são capazes de encontrar um norte teórico e metodológico para sua pesquisa, sentindo-se, aí sim, efetivamente motivados e prontos para produzirem trabalhos de qualidade. Trabalhos interessantes em ensino e em aprendizagem da Matemática têm sido produzidos por alunos que se diziam aversos à disciplina. Assim sendo, cria-se mais uma oportunidade para que eles possam conhecer mais sobre esta ciência que lhes causará das maiores dificuldades em sua prática docente – a Matemática.

Neste ano de 2008, aprovamos uma reformulação curricular que entrará em vigor em 2009. No que concerne à pesquisa, várias modificações foram implantadas (ver anexo II). Esta área passa a contar, no âmbito do núcleo básico do currículo, isto é, aquele que deve ser seguido pelo conjunto dos alunos, com dezenove créditos, em substituição aos quatorze anteriormente destinados a ela. Além disto, do terceiro ao oitavo semestre haverá sempre a oferta de uma disciplina optativa que, de acordo com o que decidirem alunos e orientadores, poderá ser escolhida aquela mais voltada para o tema delimitado para a pesquisa. A articulação das disciplinas no interior do currículo passou a ter uma configuração diferente, Metodologia do Trabalho Científico permaneceu no primeiro semestre, mas como base para a disciplina de Pesquisa Educacional que vem no semestre subsequente. No terceiro semestre, os alunos serão encaminhados, em pequenos grupos, para os seus respectivos orientadores, e com eles cursarão disciplinas denominadas Estudos Orientados. Os alunos permanecerão cursando esta disciplina a cada semestre, sempre com um crédito, até o oitavo semestre do curso, presumivelmente com o mesmo orientador. Em cada um destes semestres, será enfocado um aspecto específico da constituição da monografia – revisão de literatura, referencial teórico, metodologia, coleta de dados. Embora se priorize apenas um aspecto em cada semestre, a preocupação é não permitir a perda da visão de totalidade do processo de pesquisa. No nono e último semestre do curso, será oferecida a disciplina de Monografia, onde se prevê a elaboração efetiva do texto.

Com estas modificações objetivou-se avançar no sentido de trazer a prática da pesquisa para todo o curso, não a guardando para os últimos semestres, como se fazia anteriormente. A experiência efetiva dos professores em pesquisa é que pôde apontar rumos que julgamos mais adequados para a condução dos pedagogos nos caminhos da pesquisa. É esta construção do pesquisar que passamos a discutir no próximo tópico.

Pesquisando na comunidade acadêmica

Nesta seção vamos discutir a participação dos componentes da comunidade acadêmica da UECE na atividade de pesquisa, na qual eles se engajaram por iniciativa própria. Esta atividade foi iniciada a partir da elaboração de projetos de pesquisas pelos professores, para os quais eles selecionavam alunos para se envolverem em atividades de iniciação científica.

No processo de fortalecimento da pesquisa em educação, a criação do CED desempenhou um papel fundamental. A gestão dos interesses do curso de Pedagogia a partir do CESA, cuja direção se encontrava em Campus diferente daquele em que funcionava o curso, tornava os processos mais morosos e as solicitações mais dificilmente atendidas. Em 2000, finalmente, foi criado o novo centro, e com ele um núcleo de pesquisa, cujo objetivo era catalisar as iniciativas pontuais de investigação, entre os professores. Tal núcleo propôs como linha mestra de pesquisa a formação docente, afinal, este era nosso *métier*.

Desta iniciativa, surgiu o grupo de pesquisa Política Educacional Docência e Memória que deu origem a, praticamente, todos os grupos de pesquisa em educação da UECE. Desde a sua



criação, o grupo já foi capaz de desenvolver 10 projetos de pesquisa, na perspectiva de reconstituir a história da educação no Ceará. Por ele já passaram 38 bolsista de iniciação científica e 09 fazem pesquisa atualmente. Sua composição atual é de 2 professores e 6 estudantes de graduação e 03 de mestrado. As pesquisas realizadas e os caminhos trilhados pelo grupo podem ser vistos no texto da própria coordenadora (Vieira, 2002)

Paralelamente, foi fundado também o grupo Trabalho Educação e Luta de Classes que já desenvolveu 3 grandes projetos de pesquisa e formou 17 alunos em iniciação científica. Trabalha com o referencial marxiano como suporte para a análise da educação frente às contradições do capitalismo. Sua composição atual é de 25 estudantes.

O Mestrado Acadêmico em Educação, criado em 2003, também exerceu um importante papel no desenvolvimento da pesquisa na área. Para que o curso fosse bem avaliado, os professores necessitavam ser produtivos. Nesta busca, muitos outros grupos foram criados, a partir de áreas de interesse dos pesquisadores. A UECE tem, hoje, 6 grupos de pesquisa em educação registrados no diretório do CNPq, além dos dois já referidos, há ainda: Educação Cultura Escolar e Sociedade; o Laboratório de Tecnologia Educacional e Software Livre; Docência no Ensino Superior e na Educação Básica e, por último, Educação Especial.

O grupo Educação Cultura Escolar e Sociedade trabalha com a caracterização da ação docente, bem como com a memória das práticas educacionais. Já desenvolveu 10 projetos de pesquisa, formou 15 estudantes em iniciação científica. Hoje conta com 4 bolsistas em atuação.

O Laboratório de Tecnologia Educacional e Software Livre, trabalha com a formação docente para o uso da tecnologia em sala de aula; pesquisa as condições em que os professores se inserem na cultura digital. Já desenvolveu 11 projetos, formando 28 bolsistas de iniciação científica e hoje conta com 06 bolsistas em atuação.

O grupo Docência no Ensino Superior e na Educação Básica desenvolveu 1 projeto, formando 03 bolsistas de iniciação científica e hoje prossegue com mais outros 03 bolsistas.

O grupo de Educação Especial já desenvolveu 05 projetos, formando 07 bolsistas de iniciação científica e, hoje realiza pesquisa com 06 alunos de graduação.

Os alunos que realizam trabalhos de Iniciação Científica, na UECE, contam com apoio de três instituições financeiras: CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – que concede bolsas do PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica; FUNCAP – Fundação Cearense de Apoio à Pesquisa e a própria UECE. Neste ano de 2008, foram aprovados na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação, para a área, 15 projetos, a partir dos quais foram concedidas bolsas aos professores que as repassaram a alunos previamente selecionados. A distribuição de tais benefícios encontra-se da seguinte forma: das 110 bolsas do PIBIC concedidas à UECE, 10 estão na área de educação; das 123 bolsas FUNCAP, 9 são para a mesma área e, finalmente, das 173 bolsas IC-UECE, 15 ficaram com a pedagogia. Mesmo que não se possa afirmar tratar-se de uma grande quantidade de bolsas, a Pedagogia tem conseguido conquistar em torno de 8% de todas as concedidas à UECE, o que a coloca entre os cursos mais aquinhoados com este tipo de benefício.

Gostaríamos de finalizar reafirmando a nossa percepção acerca da importância da pesquisa como atividade de formação. Em contra partida, aproveitamos a oportunidade para ressaltar igualmente a importância da construção de um lastro teórico para aqueles que necessitam entender o fenômeno educativo em sua inteireza. Conhecer teorias e perceber os matizes de aproximação e distanciamento que existem entre elas é fundamental na formação básica do educador. O pesquisar, embora de extrema importância, não pode dar conta de todos os aspectos envolvidos no complexo mundo da educação. O domínio de diferentes teorias da educação é algo que não se deve descuidar, sob pena de estarmos criando prematuramente especialistas em temáticas específicas da Educação. A pesquisa não pode assumir a função de panacéia para as questões educacionais.



Referências

- DAMASCENO, M. N. e SALES, C. M. V.(org) *O caminho se faz ao caminhar: elementos teóricos e práticas na pesquisa qualitativa.* Fortaleza: Editora UFC, 2005.
- DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo.* 2 ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico.* 19 ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- VIEIRA, S. L. Formação em pesquisa – a alternativa de caminhar em grupo. In: CAVALCANTE, M.M.D. (org). *Pesquisa em educação na UECE: um caminho em construção.* Fortaleza: Ed Demócrito Rocha, 2002



O LETRAMENTO E LITERATURA INFANTIL: NOVAS PERCEPÇÕES E SENSIBILIDADES

Maria Aparecida Valentim AFONSO
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Iniciar esse diálogo com professores, estudantes e pessoas interessadas em educação é sempre um grande prazer. Minha intenção é provocar estudantes e professores para uma reflexão sobre o tema, suscitar dúvidas e instigar questionamentos, um tanto de curiosidade e, quem sabe, a partir dessas inquietações, transformar nossas escolas e salas de aula em um espaço que promova desafios e oportunidades às crianças para construírem cotidianamente seu processo de letramento.

Alfabetização e letramento, embora sendo temas muito discutidos, ainda geram dúvidas e questionamentos por parte de grande parte da maioria dos(as) professores (as). Algumas questões continuam sendo feitas recorrentemente por eles. Entre as questões colocadas pelos professores destacamos: afinal, em que consiste a alfabetização? E o letramento? Como transformar nossas práticas de ensino em oportunidades mais lúdicas, tornando-as mais significativas para as crianças?

Todos esses questionamentos aparecem sempre quando dialogamos com professores, tanto nos cursos que ministrarmos quanto nos encontros de que participamos, ou ainda ouvindo-os diretamente nas escolas. Quase sempre esses questionamentos surgem do desejo de encontrarem um modelo que os ajudem a vencer os desafios enfrentados no cotidiano da sala de aula, advindos das dificuldades das práticas que realizam quando estão na interação com a criança. Percebemos a ansiedade do professor em ouvir experiências bem sucedidas que possam, de certa maneira, servir-lhes de modelo.

Trazemos para nosso diálogo o pensamento de Soares (1998, p. 47), reiterando que “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal será alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais de leitura e da escrita”. Alfabetização e letramento são processos que devem caminhar juntos para que a aquisição ou o aprendizado da língua escrita possa se dar de forma mais ampla. Nesse sentido, o processo de aquisição da escrita reforça aprendizagens que sustentam a abrangência de uma compreensão de letramento, envolvendo aspectos como a competência para escrita de textos em situações sociais, presentes no cotidiano. Por outro lado, podemos dizer que esse processo de aquisição da leitura e da escrita não se dá rapidamente, envolve aspectos relativos à mediação, interação e desafios propostos às crianças, remetendo a um período de tempo diferenciado para cada uma delas. Esse processo também não acontece espontaneamente. Na maioria das vezes realiza-se na escola, principal locus de ensino e aprendizagem, tendo na figura do professor seu principal agente e mediador.

Para compreendermos a importância da escola e do professor para o letramento da criança, apresentamos as imagens do livro **Menina Palavra**, de Lúcia Fidalgo, que consideramos significativas para dialogarmos sobre os aspectos que envolvem esse processo.



Figura 1- A avó e a menina

Na imagem acima podemos, ver a menina no colo da avó, que conta histórias para ela. Histórias de sua vida, suas experiências. Esse contato cotidiano, afetivo, lúdico, que a criança mantém com a avó, contribui para o desenvolvimento da linguagem oral, constituindo textos cheios de significação. A criança participa ativamente das histórias narradas, sendo parte dela. É o principal foco da atenção da avó.

Antes de entrar para a escola, a criança participa do primeiro grupo social, a família. Na família, a criança tem oportunidade de explorar o pequeno mundo que a cerca, a casa. É através da voz dos pais, dos irmãos e dos adultos, que convivem próximos, que a criança tem contato com os espaços, as pessoas e objetos do seu meio. Assim, por mais simples que seja o espaço da casa, ele proporciona à criança muitos e ricos desafios e experiências que a marcam, ajudando-a em seu desenvolvimento, possibilitando o acesso da criança a seu meio social e cultural. Esse acesso da criança é sempre mediado pelas pessoas que estão próximas a ela e, consequentemente, por laços de afetividade. Assim, a criança vai se familiarizando com as cores, os ruídos, os sons, a voz, os cheiros, os gestos das pessoas, o tamanho dos espaços e móveis numa complexa aprendizagem que envolve sentidos e significados. Essas interações, relações e todas essas manifestações lúdicas de afeto, brincadeira verbal e não-verbal vão constituindo estímulos determinantes para o desenvolvimento de diversas competências da criança.

Desafios como andar pela casa, subir na cama, sentar à mesa, responder aos questionamentos feitos pelos adultos, repetir suas palavras constituem ações que demonstram cada vez mais a autonomia da criança. Nessas interações com a família, a criança tem contato com diferentes linguagens numa relação quase sempre individualizada, promovidas em situações vivenciadas em seu ambiente natural, constituindo construções significativas para o processo de sua formação, conhecimento de si e do mundo. Assim, podemos afirmar que, mesmo antes de ler as palavras e letras, a criança lê a casa com seus cheiros, o calor do abraço da avó, o latido do cachorro, o beijo do pai, o sorriso da mãe, além de todas as outras manifestações que ela percebe no seu dia-a-dia.

Assim, a qualidade das interações que a criança estabelece com o adulto e com as outras crianças serão determinantes para seu desenvolvimento. Mas, à medida que cresce, a criança se insere em um novo espaço que é a escola.

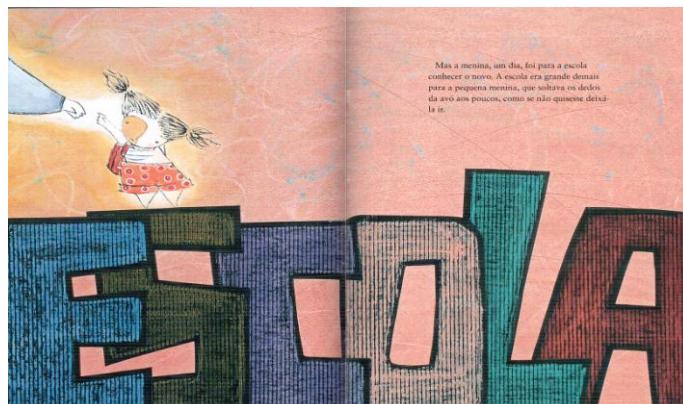


Figura 2 – A chegada na escola

Pela imagem podemos observar que a entrada da criança no ambiente escolar não é nada fácil. A mão da criança se desprendendo da mão da avó representa a ruptura com o colo, o carinho, a atenção individualizada, significando um momento importante para a criança, uma nova etapa. A criança, acostumada ao convívio restrito ao lar, agora depara com uma imensidão de desafios que constituem oportunidade para sua inserção em um universo social e cultural mais amplo. Por algum tempo a criança estará só e terá oportunidade de construir novas interações com outras crianças e adultos.

É importante garantir que esse momento decisivo na vida da criança transcorra com tranquilidade, permeado por afetividade e segurança. A escola deve assegurar que a criança sinta-se devidamente protegida pelo ambiente e pelas pessoas próximas a ela, uma vez que todas essas etapas pressupõem novas experiências e, consequentemente, novas aprendizagens.

A percepção de que o espaço da escola difere de sua casa é necessária, mas é fundamental a construção e organização desse ambiente para que a criança tenha oportunidade de falar, ouvir, agir, ler e escrever, com experiências diversificadas e constantes interações. Nesse sentido, é necessária a compreensão por parte do professor de que as aprendizagens construídas pelas crianças, no ambiente escolar, serão consequência da inter-relação entre elas e os adultos, bem como das experiências significativas vivenciadas por elas, constituindo local de encontro, troca de informações e construção de novas aprendizagens. Entendemos que a valorização da experiência de vida, da família, da linguagem e da história da criança é fator determinante para sua integração, visando a descoberta de um sujeito infantil com uma trajetória social e cultural que antecede a escola.

Por outro lado, não podemos deixar de reconhecer que a escola constitui um local privilegiado, onde as oportunidades de contato com a leitura e a escrita tendem a ser ampliadas. Como espaço social pedagogicamente organizado, a escola deve propiciar às crianças experiências com a leitura e a escrita, bem como seu processo de alfabetização e letramento.

As brincadeiras, histórias, cantos, realizados pela família devem ser ampliados pela escola. Nesse sentido, consideramos relevante que as práticas, propostas pelos professores, devem partir da observação e conhecimento da realidade da criança e não serem cópias de experiências e metodologias recomendadas por outros. Assim, pensar as crianças em seu processo de letramento implica compreender a pluralidade de experiências vividas por elas em seus espaços sociais e culturais, e aprender a lidar com constantes desafios que implicam em processos diferenciados de aprendizagens.

Na escola, o trabalho com a leitura e a escrita pressupõe uma atenção especial à linguagem como eixo articulador entre as demais áreas do conhecimento. Por isso mesmo, a manifestação da contação de histórias, das rodas de histórias, de espaços para expressão da oralidade, da voz da criança, de seus sentimentos e de seu corpo constituem oportunidade para conhecer a si mesmas e



ao mundo. As brincadeiras e performances realizadas pelas crianças deflagram os processos para manifestações culturais que possibilitam a ampliação de um universo cultural do qual participam e de sua linguagem.

Nesse contexto, destacamos a escola como espaço privilegiado para a socialização e interação da criança. Para Vygotsky (1998), a aprendizagem da criança realiza-se na interação entre as crianças e entre elas e os adultos.

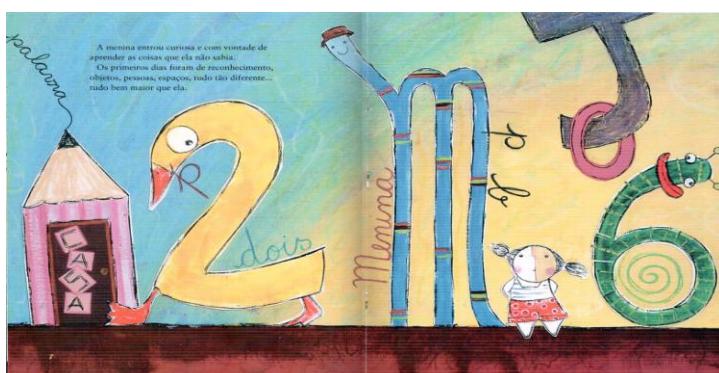


Figura 3- A descoberta das letras

A escola é o espaço educativo por excelência, sendo através dele e da mediação dos professores que as crianças têm acesso à leitura e à escrita. Conhecer as letras, brincar com elas. Reconhecer seu nome e dos colegas. Brincar com rimas, com adivinhas, parlendas, músicas e poesias são algumas possibilidades para exploração da percepção dos grafemas e fonemas. Como podemos ver na imagem, esse processo não é linear, nem acontece ao mesmo tempo para todas as crianças. Às vezes as letras apresentam-se como gigantes para as crianças, elas não as compreendem. Ainda não construíram a percepção para diferenciar letras e números. O desafio que se coloca para professores é promover a aproximação da criança com a leitura e a escrita, construindo interações e contato direto com letras, palavras e textos, bem como propiciando situações com o uso social da língua de forma significativa.

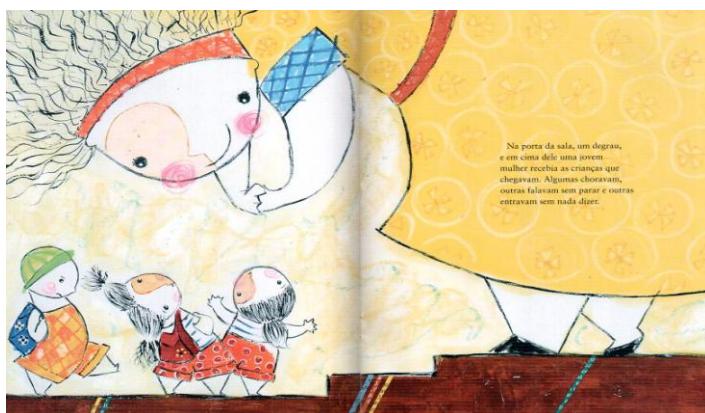


Figura 5- A interação entre as crianças e a professora

Como podemos perceber na imagem acima, a interação das crianças no ambiente, da escola também acontece através das brincadeiras que realizam. Essas brincadeiras ajudam-nas a interagirem nesse novo ambiente proporcionando descobertas de algumas peculiaridades da escola como: sons, ruídos, cores, cheiros, pessoas e espaços. Esse processo de conhecer, brincar e interagir que gradativamente se estabelece entre as crianças, fortalece laços de afetividade e garante a adaptação das crianças nesse novo espaço.



Assim, compreendemos que, através das brincadeiras, as crianças aprendem a perceber quando os colegas estão bravos, felizes, tristes, alegres. Também descobrem que podem correr no pátio, pois não há perigo. A criança já sabe ler o ambiente, mesmo antes de saber ler as palavras. Ela lê o tempo. Se pode brincar ou não. Sabe se irá chover ou não. Ela já sabe tanta coisa e não sabe muitas outras, mas com certeza vai aprender se tiver oportunidade.

Segundo Vygotsky (1998), na brincadeira a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, defendendo que é brincando que elas têm oportunidade para aprender regras, desenvolver a linguagem oral, além de expressarem sentimentos e emoções. O olhar atento do professor às brincadeiras das crianças fornecerá indícios de suas manifestações e seus interesses, favorecendo a proposta de novos desafios.

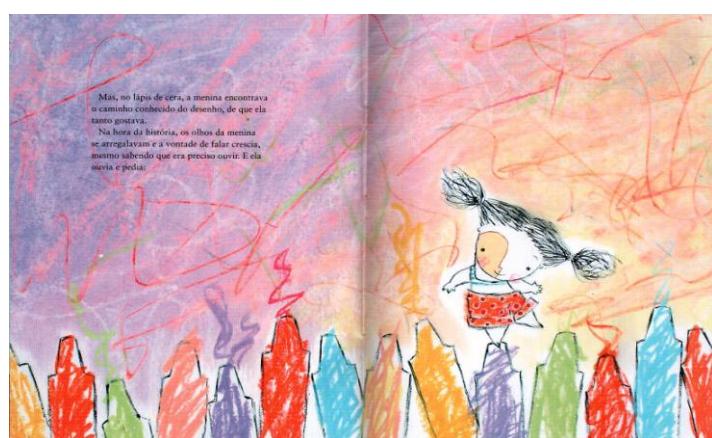


Figura 6 – Experiências com diferentes linguagens

E na escola a criança descobre novas formas de brincar. Colorindo, desenhando, moldando, ela pode também inventar seus brinquedos. As cores que percebe na natureza podem ser manipuladas com lápis de cor, na tinta para pintar, e com massinha. E aos poucos a criança vai descobrindo que também pode brincar de outros modos. Desenhar pode ser divertido. Inventar outros mundos, outras histórias. As histórias que a avó lhe contava podem ser ampliadas. Novos personagens ganham os desenhos. A escolha das cores e o uso adequado dos riscos dão a dimensão exata do que pensam. O controle motor lhe possibilita criar e recriar formas e até mesmo inventar personagens.

Vygotsky (1998) afirma que para a criança linguagem e gesto se inter-relacionam em busca das manifestações de seus desejos, expressões e percepções. Gestos, ações, movimentos realizados pelas crianças representam as primeiras manifestações da escrita, constituindo significados construídos pelas experiências e interações. Desse modo, as brincadeiras propiciam às crianças experiências e possibilidades de construções que lhes aguçam os sentidos e as percepções. Os gestos ganham significados e dimensões, cumprindo função da linguagem, podendo ser desenvolvidos nas brincadeiras.

No brinquedo o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas idéias e não pelos objetos. Isso representa uma tremenda inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado.[...] A representação simbólica no brinquedo é uma forma particular de linguagem, num estágio precoce, atividade essa que leva, diretamente, à linguagem escrita (VYGOTSKY, 1998, p.128).



A atividade de brincar de faz-de-conta é um princípio que leva a criança à escrita, uma vez que nessa modalidade de brincadeira ela supera o estágio em que se encontra, caminhando, assim, para outro estágio mais avançado, através da imaginação. O significado dado aos objetos próximos a ela lhe possibilita o simbolismo. O desenho, a escrita, as garatujas representam as coisas do mundo, remetendo à escrita e seus significados. Assim, os movimentos e gestos da criança podem enunciar a escrita e, portanto, devem ser explorados pelo professor na escola. A exploração de desenhos livres, do desenho das brincadeiras, do corpo em ação com seus movimentos e gestos possibilitam à criança a reinvenção de seus próprios movimentos, agora em outra dimensão.

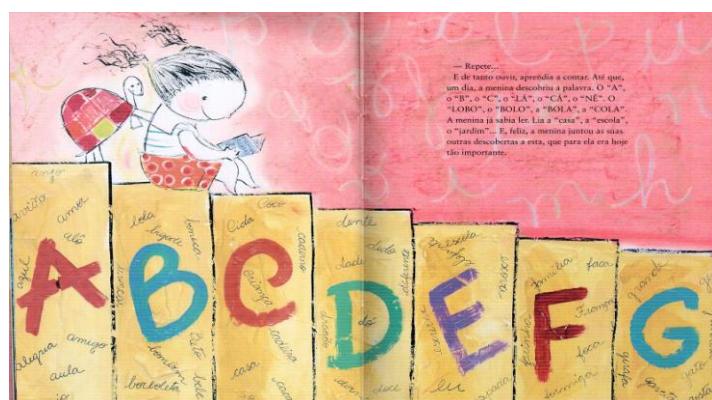


Figura 7- A menina aprende a ler

Na imagem, a criança lê com autonomia. O contato da criança com as palavras, ouvindo histórias, abre possibilidades para conhecer outros textos. Em suas brincadeiras espontâneas elas imitam a professora, lendo e contando histórias. Enfim, uma infinidade de comportamentos são repetidos pelas crianças, transformando a leitura em atividade lúdica, em brincadeira de faz-de-conta. Assim, antes mesmo de aprender a ler, elas imaginam que estão lendo.

As situações significativas, vivenciadas pelas crianças com a leitura e a escrita, são imitadas por elas, ajudando-as a criar e inventar as hipóteses sobre o que é ler. À medida que tem acesso a uma diversidade de textos orais e escritos, elas criam, recriam, inventam formas de ler os textos. Contudo, é preciso estar atento para a evolução ou a estabilização dessas hipóteses, propondo novas situações e ocasiões para o uso da leitura e da escrita.

Foucambert (1994) chama-nos a atenção para o fato de as crianças tentarem adivinhar o que está escrito, destacando a importância desse comportamento, uma vez que, é através da adivinhação, que elas enriquecem, criam e recriam novos textos. Desse modo, a escola deve propiciar oportunidade para as crianças inventarem, colocando-as em contato com gêneros textuais variados e significativos.

Resgatamos ainda o pensamento de Ferreiro (1985), que enfatiza o ambiente alfabetizador como fator primordial para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Apesar de saber muitas coisas e de fazer uma leitura do ambiente que a circunda, ela precisa aprender a ler e escrever letras, palavras e textos. Essa leitura é muito importante para sua vida social e cultural, uma vez que lhe possibilitará a ampliação do conhecimento, dando-lhe mais autonomia para buscar informações em diversos lugares.

Nessa perspectiva, o ambiente da sala de aula deve ser construído e organizado com a ajuda da criança, tornando-se estimulante para sua aprendizagem. Ferreiro (1985) reitera que o ambiente alfabetizador funciona como estímulo para as situações de aprendizagem, na medida em que



possibilita à criança a percepção de situações de escrita que, presentes no cotidiano, adentram à escola, aproximando a sala de aula de seu meio social e cultural. Nesse sentido, consideramos que a escola e a sala de aula devem interagir com os acontecimentos sociais e culturais da comunidade, refletindo em seus projetos, a realidade na qual as crianças estão inseridas.

Desse modo, constatamos que a criança envolvida em contextos lúdicos na escola inicia com mais facilidade o processo de aprendizagem da escrita e da leitura, seu letramento. Assim justifica-se a importância dos ambientes desafiadores e instigantes, organizados na sala de aula. Sugerimos que sejam organizadas estantes ao alcance das crianças, com livros e textos variados, para que possam acessar quando tiverem interesse, bem como ambientes externos amplos e calmos para que possam ler individualmente, quando sentirem necessidade, tornando-se leitores independentes. Acreditamos que a escola não deve se preocupar somente com o processo de letramento da criança, mas com a formação de leitores, leitores capazes de escolher e selecionar o texto para ler. Dessa forma estaríamos atingindo o letramento em sua plenitude, através da formação de leitores críticos, autônomos e competentes, lendo as palavras, as pessoas, enfim, o mundo.

Referências

- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.
- FIDALGO, Lúcia. **Menina palavra**. São Paulo: Paulus, 2007.
- FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- KLEIMAN, Ângela.(org.) **Os significados do letramento**. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP.: Mercado de Letras, 2001.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



TRADIÇÕES DISCURSIVAS, MEMÓRIA E IDENTIDADE CULTURAL: PESQUISA EM PERSPECTIVA

Maria do Socorro de Oliveira BRANDÃO

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN-FAPERN/CNPq)

Introdução

Este trabalho tem por objetivo apresentar os dados parciais da pesquisa: “Tradições Discursivas, memória e identidade cultural”¹⁷ ao final do primeiro ano, atendendo às exigências da bolsa de Desenvolvimento Científico Regional – FAPERN - Fundação de Apoio à Pesquisa do Rio Grande do Norte e CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Esta pesquisa desenvolve-se na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte–UERN, em Pau dos Ferros, e tem como membros voluntários da equipe professores e alunos do Campus Avançado “Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia”.

1. Síntese do projeto de pesquisa

Este projeto se insere na linha de pesquisa de Discurso, memória e identidade, vinculada ao Departamento de Letras do CAMEAM e à proposta do Programa de pós-graduação *stricto sensu* em Letras - Mestrado em Letras, e se propõe a desenvolver estudos lingüísticos e literários sobre as tradições discursivas recorrentes nas práticas sociais do falar e do escrever presentes no português do Brasil. Numa perspectiva diacrônica, esta pesquisa contempla o período de 1190-1350, em que a língua portuguesa se institui como língua literária – o galego-português – e se introduz nas cortes reais e senhorias no medievo peninsular, de Castela e Leão, Portugal e Galiza, por um resgate das tradições discursivas remanescentes no Português do Brasil em nossos dias. O diálogo entre a tradição e modernidade tem como eixo paradigmático questões interdiscursivas que aproximam aspectos sócio-históricos lingüísticos e literários subjacentes na formação da identidade cultural das nacionalidades implicadas, fato recorrente nas literaturas de língua portuguesa. Neste sentido, esta pesquisa tem por objetivo recuperar tradições discursivas no cancioneiro potiguar, refletindo sobre o processo de transmissão, recepção e recriação do exercício poético trovadoresco. Para tanto, o aporte teórico se realiza a partir de estudos sobre cantigas medievais galego-portuguesas (BRANDÃO, 2005, 2006), tradição discursiva (KABATEK, 2001; OESTERREICHER, 2001) cultura e memória no cancioneiro nordestino/potiguar (CASCUDO, 1984, 1978, 1977, 1971).

Como parte de uma das etapas metodológicas, fizemos estudos bibliográficos sobre o gênero das cantigas medievais galego-portuguesas, que apontam para a Cantoria na seleção do corpus potiguar, no âmbito do cancioneiro nordestino. Ao selecionarmos a Cantoria, faz-se imperativo, numa segunda etapa, uma discussão sobre oralidade/escrita e preservação da tradição na memória coletiva pelo confronto dos corpora e análise das tradições discursivas que foram incorporadas, como evoluíram e se mantiveram até os nossos dias. É nosso objeto de estudo, portanto, as TDs dos

¹⁷ Além da coordenadora Profª. Drª. Maria do Socorro de Oliveira Brandão, atuam na pesquisa o Prof. Dr. Gilton Sampaio de Souza, como responsável / Diretor do Campus, a Profª. Drª. Maria Edileuza da Costa e os graduandos Francisco Lindenilson Lopes e Rafaela Rodrigues como pesquisadores voluntários, todos do Departamento de Letras do CAMEAM/UERN. A autora é também membro do Projeto TRADICE - UFC.



gêneros líricos medievais galego-portugueses presentes nos textos das cantigas populares no cancioneiro nordestino.

Com a duração prevista para três anos, esta pesquisa constará inicialmente de constituição de *corpora* para nosso estudo. Buscaremos, num primeiro momento, organizar os textos do medievo peninsular constituído pela tradição manuscrita, especialmente no Cancioneiro da Ajuda. Nessa seleção, buscaremos os textos mais representativos da paródia de gênero dos autores analisados da lírica profana galego-portuguesa que possam oferecer material para o resgate de tradições discursivas em território peninsular. O segundo passo será a organização do *corpus* de canções populares de autores mais representativos do cancioneiro nordestino de âmbito potiguar.

A partir da organização do *corpus* que servirá de base para nosso estudo, iniciaremos o processo de análise e compreensão de textos em que observaremos os condicionamentos históricos pelos quais se deu a entrada / recepção e a consequente incorporação das TDs no repertório musical nordestino/potiguar, trazidas dos trovadores.

No projeto inicial, os trabalhos de investigação foram divididos em seis etapas, distribuídas no tempo destinado à pesquisa e, a serem cumpridas não obrigatoriamente numa seqüência fechada, mas de acordo com as necessidades da pesquisa. Tais etapas, detalhadas a seguir, são trabalhadas basicamente em conjunto, ainda que, priorizando a ordem:

1^a Etapa: Levantamento das tradições discursivas por ventura existentes e identificadas no *corpus* das cantigas medievais, visando à fundamentação teórica e à formação de um *corpus* antológico básico para efeito de estudo comparativo, necessário à execução das tarefas da pesquisa e elaboração dos corpora.

2^a Etapa: Pesquisa bibliográfica para a identificação das tradições discursivas recorrentes no *corpus* da lírica medieval galego-portuguesa.

3^a Etapa: Visita às/aos bibliotecas/arquivos de rádios e jornais da região, e/ou a residências de colecionadores ou usuários dessas cantigas, a fim de verificar eventuais resíduos textuais em antologias/discografia, revistas e almanaques, por exemplo, que possam subsidiar a pesquisa no âmbito regional.

4^a Etapa: Comparação e recuperação das TDs nos textos catalogados nos *corpora* galego-português e potiguar

5^a Etapa: Análise e interpretação dos textos.

6^a Etapa: Elaboração de relatórios parciais e final da pesquisa, além da apresentação e publicação dos resultados em eventos e/ou em periódicos da área.

3. Caracterização do problema

Na baixa Idade Média, o trovadorismo como fenômeno literário / cultural se estabelece e passa a disseminar um novo referencial de valores constituídos a partir da memória cultural dos seus representantes seguindo e / ou rompendo padrões ético-estéticos. Desse modo, a literatura como instrumento de transformação se dinamiza através da própria dinâmica da linguagem quando se defronta com valores humanos capazes de, contrariando opiniões tidas como verdades absolutas, trazer inovações que ultrapassam as barreiras da tradição. Para além das discussões entre oralidade e escrita, as tradições discursivas nos textos das cantigas medievais galego-portuguesas apresentam-se como um desafio para os estudiosos da história do Português do Brasil, dado a distância no tempo entre a tradição manuscrita e o fato comunicativo a ser observado, considerando-se ainda as particularidades da nossa língua, naturalmente marcada por apelos da modernidade.

No entanto, parece claro que os esquemas renovadores presentes na produção individual de cada trovador e a ruptura com os modelos convencionais da *fin' amor* contribuíram para a evolução das TDs dos três grandes gêneros da escola trovadoresca no contexto medieval galego-português, já



nos primeiros momentos da nossa língua. Falta um levantamento das TDs do *corpus* da lírica profana galego-portuguesa presentes no Português do Brasil em nossos dias. Muito embora sejam distintas as contingências históricas e as motivações que condicionam o uso de formas léxico-semântico e/ou tradições discursivas na obra dos trovadores medievais, modernamente, em relação à produção poética / musical dos poetas nordestinos, tanto as de ordem semântico-discursivas quanto as de ordem históricas são as mesmas.

De acordo com os conceitos de estética da recepção (JAUSS, 1977), desde o particular para o universal, a prática tem demonstrado que as variantes estilístico-semântico-pragmáticas por mais criativas que sejam não se distanciam da fórmula de dizer o mesmo de diferentes modos, pois, frequentemente repetem formas, fórmulas, metáforas e micro-situações (KABATEK, 2003, 2001; OESTERREICHER, 2001). Pelo confronto dos *corpora* não será suficiente, portanto, observar as variantes relativas ao paradigma do amor cortês, mas também as tradições discursivas inerentes ao texto medieval presentes em nossos dias.

Podemos dizer que, de maneira ampla, pretendemos explorar as seguintes questões: 1) Que tradições discursivas eram praticadas pelos trovadores nos gêneros líricos medievais galego-portugueses? 2) De que maneira os trovadores transformaram o discurso cortês, ampliando as margens intergenéricas das cantigas de amor em escárnios de amor? 3) Que finalidades sociais cumpriam os gêneros das cantigas? 4) Quais os processos de transtextualização evidenciam as transformações em paródia de gênero que se repetem como tradições discursivas? 5) Até que ponto é possível identificar elementos recorrentes nos textos dos *corpora* que expressam a regularidade de tradições discursivas e como se refletem essas TDs na história do português do Brasil?

4. Objetivos da pesquisa:

4.1. Objetivo geral

Identificar e analisar aspectos sócio-históricos, lingüísticos e literários nas cantigas medievais galego-portuguesas que se refletem no cancioneiro popular do Nordeste do Brasil, especialmente do Estado do Rio Grande do Norte.

4.2. Objetivos específicos

1) Apresentar a lírica galego-portuguesa, em particular a do Cancioneiro da Ajuda, com vistas a perceber a sua origem comum com a Língua Portuguesa, por uma aproximação ao Português do Brasil. 2) Identificar e descrever as regularidades, do ponto de vista da organização textual das cantigas medievais, analisando seu contexto enunciativo, sua organização retórica, suas formas de textualização ou recursos lingüísticos e o emprego de tradições discursivas presentes nos *corpora* constituídos. 3) Analisar aspectos léxico-semânticos e pragmáticos das cantigas medievais presentes nas cantigas populares nordestinas e suas implicações sociais, históricas, lingüísticas e literárias, bem como a entrada / recepção e circulação dessas tradições discursivas em território brasileiro. 4) Comparar as regularidades encontradas na estrutura formal-formulística dessas cantigas bem como o seu propósito comunicativo, temática e conteúdo sob diferentes ângulos de interpretação, de acordo com as teorias de entrada e recepção dessa estética em território nacional. 5) Contribuir com a constituição dos *corpora* de tradições discursivas como subsídio lingüístico e literário para o desenvolvimento de pesquisas no âmbito do Discurso, identidade e memória, no contexto sócio-histórico do cancioneiro potiguar / nordestino, relevantes para a compreensão da própria identidade lingüística e literária nacional.

5. Resultados parcialmente alcançados



Em cumprimento das primeiras etapas previstas no projeto da pesquisa em andamento, nos detivemos inicialmente no estudo do contexto histórico, lingüístico e literário das duas realidades culturais, a saber, a Península Ibérica no período medieval e o Nordeste brasileiro nos séculos XIX e XX, para observarmos que fatores condicionantes poderiam favorecer alguma modalidade genérica no âmbito nordestino e em que medida essa criação artística reflete a visão de mundo desses poetas em seus respectivos contextos.

Na sequência, buscamos as relações de textualidade que permeiam a estrutura das cantigas na obra de cada um dos autores individualmente e a sua inter-relação com outros textos enquanto produto de tradição textual/discursiva na lírica medieval galego-portuguesa e, concomitantemente, nas diversas modalidades de gêneros de canções que integram o cancioneiro nordestino na atualidade.

Finalmente, procuramos observar quais as estratégias de construção do sentido há na obra desses trovadores que mais se aproximam das TDs observadas no português do Brasil, a fim de verificar como essas estratégias semântico-discursivas evoluem e se conservam para além do imaginário popular, no discurso atual, oral e escrito, especialmente no contexto musical.

Culminando com a elaboração do relatório referente às atividades parcialmente desenvolvidas consideramos atingida a meta proposta para o primeiro ano da pesquisa, que compreende uma revisão bibliográfica acerca de tradições discursivas, em documentos oficiais e na literatura oral e escrita, para identificação e catalogação dessas tradições nas cantigas medievais e nos cancioneiros do Nordeste do Brasil, com ênfase para o Rio Grande do Norte.

Considerando as dificuldades iniciais da pesquisa durante o seu primeiro ano de desenvolvimento as atividades relacionadas com a formação de um corpus inicial, definida no projeto como a “catalogação das tradições discursivas identificadas” foi adiada para um momento oportuno que, acreditamos, deverá ser no final da pesquisa. No entanto, entre as atividades previstas para alcançar a meta descrita acima, podemos destacar as seguintes atividades plenamente realizadas:

- Revisão bibliográfica e identificação das tradições discursivas, em textos impressos;
- Revisão bibliográfica e identificação das tradições discursivas disponível na *web* e em outras mídias;
- Elaboração de trabalho para apresentação de trabalhos em congressos científicos
- Elaboração de relatório parcial;

Como parte das atividades desenvolvidas acima descritas, podemos destacar ainda algumas viagens que foram feitas com o particular interesse da pesquisa para os Estados do Piauí, Ceará e Paraíba, a fim de observar in loco aspectos da cultura, memória e identidade presentes nos limites do discurso entre tradição e modernidade, ou mais especificamente as tradições discursivas remanescentes do canto trovadoresco galego-português no cancioneiro nordestino. Além das leituras e outros contatos com vários níveis da cultura popular, merece destaque também, em nível de academia, as seguintes atividades desenvolvidas no decurso do período:

5.1 Participação em bancas de monografia de final de curso:

- Pós-graduação: Especialização em Letras

Título da monografia: *Análise das técnicas argumentativas empregadas na contação de história no filme “As mil e uma noites”*

AUTORA: Maria Edna Arruda de Queiroz - Orientador: Prof. Dr. Gilton Sampaio de Souza

- Graduação: Letras



Título da monografia: *A figura do Deus Dionísio nas letras de Caetano Veloso: uma visão nietzsiana.*

Autor: Rafael Campos Belizário / Orientador:- Prof. Dr. Gilton Sampaio de Souza

- Pós-graduação: Especialização em Letras

Título da monografia: *A constituição do leitor literário na escola: memórias de pós-graduandos*

Autora: Quézia Ventura de Oliveira / Orientadora: Prof. Dra. Maria Lúcia Pessoa Sampaio

- Pós-graduação: Especialização em Formação do(a) educador(a)

Título da monografia: *Concepções e prática do planejamento do ensino de matemática no 3º ano do ensino fundamental*

Autora: Cleidismária Ferreira Gomes / Orientador: Profª. Ms. Maria Auricélia Gadelha Reges

5.2 Participação em Congressos:

XVIII FALE-Fórum Acadêmico de Letras – UERN/CAMEAM -11 a 13 de outubro de 2007, trabalhos apresentado e publicado:

- *Algumas séries léxicas nas cantigas medievais*
- Coordenação da Mesa redonda: *Políticas de pesquisa para a graduação.*

V SELLP- V Semana de Estudos Lingüísticos e Literários de Pau dos Ferros – UERN/CAMEAM – 27 a 29 de agosto de 2008, resumos e trabalhos apresentados e publicados:

- *Os gêneros líricos medievais galego-portugueses*
- *As cantigas medievais e o texto*

Evento: III CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE A METÁFORA NA LINGUAGEM E NO PENSAMENTO - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-CE, de 21 – 24 de outubro de 2008, resumo e trabalho apresentado em co-autoria com o Prof. Dr. Gilton Sampaio de Sousa.

- *Metáfora e Tradição Discursiva*

www.corpuslg.org/iicmlp

ENCONTRO INTERNACIONAL DE TEXTO E CULTURA – UFC – de 29 de outubro a 1º de novembro de 2008, Fortaleza – Ceará – Brasil, resumo e trabalho apresentado.

- *Contratexto: uma contribuição revolucionária dos trovadores medievais*

www.textoecultura.ufc.br

5.3 Resumos aceitos para apresentação e publicação de trabalhos (Momento atual)

Evento: CONLID – COLÓQUIO NACIONAL LINGUAGEM E DISCURSO: novos cenários, múltiplas linguagens, UERN – Mossoró-RN, de 03 a 05 de dezembro de 2008

- *Padrões discursivos recorrentes na produção do texto das cantigas*

Participação no I FIPED - FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, UERN-CAMEAM, a realizar-se entre os dias 27 e 28 de novembro de 2008:<http://www.fiped.pedagogia.cameam.googlepages.com>

Membro da Comissão Científica

Coordenação do GT: Cultura Popular: memória e identidade

Trabalho aceito para publicação:

- *“A morte da Nanã” no canto de Patativa.*

Orientação/co-autoria em trabalho de aluno de graduação a ser apresentado:

- *A preservação da cultura popular no Rio Grande do Norte, depois de Câmara Cascudo...*

Mesa redonda: Tradição con(tradição) perspectivas e abordagens na Literatura Popular.



Trabalho aceito para publicação:

- “Tradições Discursivas, memória e identidade cultural”, *pesquisa em perspectiva*.

Orientação/co-autoria em trabalho de aluno de graduação:

- *A cantiga medieval e a cantoria nordestina: as marcas da tradição no passado e no presente.*

5.4 Considerações acerca dos resultados alcançados até o momento:

Encerra-se este primeiro ano de trabalho ainda investigando as questões relativas à entrada e recepção das tradições discursivas e os modos de expressão de identidade comunitária, lingüística e literária no português do Brasil, falado e escrito no Rio Grande do Norte. Neste sentido, trata-se de identificar e de analisar as características do texto de cantigas à margem dos cânones impostos pelos valores *lítero* musical convencionais.

Antes de selecionarmos um corpus para análise e discussão criamos um momento especial de audição de música popular nordestina em todas as suas variantes rítmicas, buscando uma aproximação não apenas textual, mas culturalmente influenciada pela tradição conservada na memória do nosso povo. Para o levantamento e seleção do corpus das cantigas do cancioneiro nordestino contamos inicialmente com 20 CDs e 13 DVDs, perfazendo um total de mais de 200 canções a serem ouvidas, a fim de filtrarmos as características dos padrões repetitivos convergentes e / ou divergentes da tradição discursiva remanescente dos trovadores medievais.

Por sua natureza popular, de massa, e em razão da origem e da condição social de seus autores, a Cantoria de Viola –gênero pré-selecionado para a definição e constituição do corpus desta pesquisa- apresenta singular destaque entre os grupos nordestinos apologistas amantes do Repente e do Cordel como um traço da identidade cultural do povo nordestino: cantador e violeiro.

Embora a Cantoria de Viola e a Literatura de Cordel sejam duas coisas distintas, como sujeitos construtores de identidade da arte e cultura nordestina os cantadores (violeiros e repentistas) apresentam-se freqüentemente como poetas natos, detentores de inteligência estética especialmente marcada pela visão de mundo fora dos padrões e dos limites sociais em que se encontram. Além disso, ao praticarem a contação de histórias entre umas e outras e tantas narrativas de vida, tanto cantadores como cordelistas acabam por se identificarem facilmente como olheiros de um reino perdido, onde costumam posicionarem-se como observadores e defensores legítimos do entorno social, críticos vorazes, filósofos/historiadores/humanistas de cátedra e, não raras vezes, poetas e sábios insubstituíveis.

Estas múltiplas faces do cantador nordestino -marca de sua identidade cultural-especialmente do repentista, também pode ser encontrada no canto dos trovadores medievais que se auto-valorizavam na construção de uma identidade própria através do recurso do *Gab* (BREA, 2002, BRANDÃO, 2005), uma das características do trovador João Garcia de Guilhade, por exemplo.

Na maioria dos casos estudados, esta característica se alarga do eu individual para a coletividade, na construção de uma identidade nacional, sempre que o orgulho de ser nordestino ultrapassa as fronteiras do próprio Estado para orgulhar-se de ser brasileiro. Tal sentimento de auto-valorização, quer sofra ou não a influência do motivo do *gab* conservado na memória do canto trovadoresco, aqui se traduz, entre outras coisas, nas temáticas exercitadas desde sempre entre eles (cantadores e violeiros) ou modernamente, em festivais organizados.

Merce ainda especial atenção a linguagem dos textos destas cantigas por sua resistência em defesa do passado ao mesmo tempo em que se identifica com terminologias do cotidiano moderno, inclusive assimilando características de línguas de especialidades. Algumas das letras catalogadas para análise num segundo momento apresentam, muitas vezes, expressões que desafiam os valores estéticos da tradição culta e moderna, colocando em xeque o cânone dominante, além de apresentar



relativo poder na construção de identidade e de dar à palavra escrita ou cantada o sentido de compromisso com as suas origens; raízes cravadas na memória de grupos periféricos interioranos.

Por fim, no estilo simples de escrituras que comunicam experiências reais vividas individual ou coletivamente e / ou da realidade sócio-histórica de seres que transitam espaços marginais da nação brasileira, urge observar, na seqüência deste trabalho de pesquisa, o fenômeno da transculturação, a influência direta e indireta dos recursos midiáticos, entre outros frutos da modernidade impulsionados pelo processo da globalização.

6. Dificuldades encontradas para a realização da pesquisa

Considerando as limitações impostas pelas contingências locais, ambientais e regionais e, tendo em conta a localização do Campus onde a pesquisa se desenvolve, as principais dificuldades encontradas dizem respeito ao enfrentamento das necessidades locais, estrutura e funcionamento do núcleo de pesquisa e dos deslocamentos, algumas vezes verdadeiros desafios para o pesquisador.

A aplicabilidade dos resultados esperados para o segundo ano da pesquisa depende da repercussão das nossas bases de estrutura e funcionamento, bem como do suporte financeiro previsto inicialmente da aquisição do acervo bibliográfico previsto no projeto inicial, materiais de consumo e equipamentos midiáticos para dar suporte à pesquisa de campo. Para a construção dos *corpora* nem sempre tem sido fácil o acesso *on line* devido às limitações do próprio campus onde a pesquisa se desenvolve, o que implica a descoberta de fontes em diferentes locais da região a serem visitados a partir do segundo ano. No entanto, acreditamos que um contato direto com o responsável por esse órgão, com a devida exposição de motivos acerca da pertinência de deslocamentos inter-estados circunvizinhos, pode-se superar essas dificuldades.

A não localização de fontes bíblio/discográficas continua sendo um risco, já que, em muitos casos, a busca *on-line*, ainda que apresente confiabilidade, nem sempre disponibiliza informações completas para suprir as necessidades das nossas investigações. Daí tornar-se imprescindível o estabelecimento de contato com outras fontes de informação não apenas em nível regional, mas também nacional e/ou internacional, o que não deixa de ser mais um risco em relação à precisão dos dados e a fidedignidade dos mesmos, e o tempo disponível para o cumprimento dos prazos. Para contornar ou superar esse risco, solicitamos o apoio voluntário de dois estudantes e dois professores do Curso de Letras do CAMEAN, que se propuseram a nos auxiliar a partir do segundo ano, dentro dos limites característicos da bolsa DCR, que inviabiliza a solicitação de bolsas de Iniciação Científica.

7. Observação final

Após várias leituras, viagens, participações em seminários e congressos entre outras atividades acadêmico-científicas, os resultados parciais desta pesquisa, que teve início em outubro de 2007, nos levaram às primeiras conclusões ainda não definitivas, considerando que só estamos começando um longo período de estudos e pesquisas. Apesar das dificuldades encontradas, estamos conscientes da importância da pesquisa que tem como principal objetivo recuperar as tradições discursivas do cancionero nordestino/potiguar remanescentes da língua utilizada pelos trovadores nas cantigas medievais galego-portuguesas.

Referências

BRANDÃO, M. S. O. Escárneios de amor e de amigo. O contratexto da lírica profana galego-



portuguesa, Universidade de Santiago de Compostela, [inédito], 2002.

_____ Escárnio de amigo em Johan Garcia de Guilhade. In **VIII Congresso da Associação Internacional de Lusitanistas (18 a 23 de Julho de 2005)**, Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 2005.

_____ **.Escárnio de amor. Do texto ao contratexto na lírica galego~portuguesa.** Santiago de Compostela: Servicio de Publicacíons da Universidade de Santiago de Compostela, 2006.

BREA, M. (coord.). **Lírica profana galego-portuguesa.** *Corpus completo das cantigas medievais, con estudio biográfico, análise retórica e bibliografía específica*, trabalho realizado por F. Magán Abelleira, I. Rodiño Caramés, M^a. C. Rodríguez Castaño, X. X. Ron Fernández, coa colaboración de A. Fernández Guiadanes e M^a. C. Vázquez Pacho, e coordinados por M. Brea, Santiago de Compostela: Xunta de Galicia-Centro de Investigacíons Lingüísticas e Literarias “Ramón Piñeiro”, 2 vols (=LPGP) (1996a).

CASCUDO, L. C. **Vaqueiros e Cantadores** . (Globo, 1939) – Ed. Itatiaia, S. Paulo, 1984.

_____ **Literatura oral no Brasil.** Ed. José Olímpio, 1952 – 2^a edição, Rio, 1978

_____ **Locuções tradicionais no Brasil.** UFPE, 1970 – 2^a edição, MEC, Rio, 1977

_____ **Tradição, ciência do povo** . Perspectiva, S. Paulo, 1971

COSERIU, E. **Introducción a la lingüística general**, Madrid, Gredos, 1981b.

CROPP, G. M. **Le vocabulaire courtois des troubadours de l'époque classique**, Genève: Droz, 1975.

JACOB, D & KABATEK, J. “Lengua, texto y cambio lingüístico en la Edad Media iberorománica”, **Lengua medieval y tradiciones discursivas en la Península Ibérica**. Frankfurt am main: Veuvert; Madrid: Iberoroamericana, 2001.

JAUSS, H. R. “Littérature médiévale et expérience esthétique”, **Poétique**, 31, pp. 322-336, 1977.

LABOV, W. **Principios del cambio lingüístico**: factores internos (tomo 1). Madrid: Gredos, (1996 [1994]).

OESTERREICHER, 2001. “La ‘recontextualización’ de los géneros medievales como tarea hermenéutica”, **Lengua medieval y tradiciones discursivas en la Península Ibérica**. Frankfurt am main: Veuvert; Madrid: Iberoroamericana, 2001.

Pozuelo Yvancos, J. M^a, **Teoria del lenguaje literario**, Madrid: Cátedra. 1988.



EDUCANDO EM DIREITOS HUMANOS: DESPERTANDO SENSIBILIDADES PARA A LEITURA DA PAZ, DA JUSTIÇA SOCIAL E DA DIGNIDADE HUMANA

Maria Elizete Guimarães CARVALHO
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

A crença na educação em direitos humanos, como alternativa para o futuro da humanidade, aponta para a necessidade de construir ações intervencionistas que contemplem e enfatizem a aprendizagem das pessoas nesse campo, como conhecimento essencial para um processo contínuo de mudanças sociais globais, devendo ser inclusivo nas atividades educacionais e culturais em todo mundo.

Tal convicção, e também a crença no papel fundamental da Universidade no desenvolvimento desse processo educacional, reflete-se no fazer docente, estimulando para o trabalho educativo em direitos humanos, que se constitui um conjunto de práticas sociais de leitura e escrita mais avançada e mais complexa, e como orientação para a proteção da dignidade e da liberdade, um conhecimento eficiente para evitar violências aos direitos humanos. Aqui tem origem a necessidade de educar graduandos de Pedagogia em Direitos Humanos, com o propósito de sensibilizá-los para a compreensão de valores como justiça social, paz, vida, dignidade e equidade, devendo realizar-se, como forma de romper o ciclo do desrespeito ao ser humano, envolvendo os educandos em um diálogo sobre tais direitos, “como guias inalienáveis, indivisíveis e interconectados na luta pela justiça” (KOENIG, 2007).

Para tanto, é necessário o domínio de habilidades de leitura e de escrita para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem o trabalho com direitos humanos, sendo capazes de fazer uso da leitura e da escrita, interagindo com esta em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material para ler, não com material artificialmente produzido para ler.

Considerando essa premissa, algo precisa ser feito para promover a educação em direitos humanos, começando por uma intervenção na formação profissional de futuros educadores, tendo como pressuposto o fato de que todos os futuros professores devem considerar-se educadores e defensores dos direitos humanos, pessoas que dominem habilidades de leitura e escrita, tendo em vista que a maioria dos aspectos de sua atividade educativa envolve esse campo do conhecimento. Essa afirmativa está de acordo com a Declaração de Viena, que enfatiza o papel da educação em direitos humanos, incluindo preocupações com a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social.

Assim é necessário ter consciência de que a Educação em Direitos Humanos é um instrumento de combate ao desrespeito aos direitos humanos, pelo fato de educar “na tolerância, na valorização da dignidade e nos princípios democráticos” (TAVARES, 2007, p. 487), constituindo-se uma alternativa importante para sua implementação, a formação de educadores, que devem partilhar dos saberes, metodologias, atitudes e posturas, em um aprendizado interdisciplinar, coerente e harmônico, em que a ética legitime a articulação teoria-prática. “É a educação em direitos humanos que permite a afirmação de tais direitos e que prepara cidadãos e cidadãs conscientes de seu papel social na luta contra as desigualdades e injustiças” (TAVARES, 2007, p. 487).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos atribui à educação um papel especial, confiando-lhe a tarefa de lutar por um ensino e uma educação que promovam o respeito por estes direitos e liberdades. Assim, o docente que se propõe educar futuros professores em direitos



humanos precisa incorporar temas e fazeres da educação de tal campo à formação desses graduandos, criando “momentos de direitos humanos” em sala de aula, promovendo um trabalho de sensibilização que permita a construção de novas compreensões sobre o tema, articulando-o com a pesquisa e com a extensão.

Aqui se coloca em evidência a importância da educação tanto para assegurar a sobrevivência humana, como para garantir a conquista e estabilidade da cidadania, importando lembrar que essa prática está no centro da cultura como essencial à vida social, definindo e criando modelos de convivência, promovendo a dignidade da pessoa humana, motivos que por si só justificam a escolha do tema, o que torna imprescindível sensibilizar graduandos de pedagogia em direitos humanos.

A educação constitui-se pré-requisito para a promoção do desenvolvimento humano sustentável, é direito humano fundamental,

(...) essencial para o desenvolvimento humano, sem o qual não há qualquer chance de sobrevivência (física e intelectual – no que diz respeito à concorrência de trabalho e sua consequente qualificação técnico-profissional) ou, se houver, essa sobrevivência estará comprometida com a qualidade (...) (LIBERATI, in: LIBERATI (Org.), 2004, p. 212).

É nesse sentido que a educação deve ser compreendida pelos graduandos: como essencial ao desenvolvimento humano. Pois sem a possibilidade desse desenvolvimento intelectual, da obtenção e ampliação de conhecimentos, do estímulo ao desenvolvimento psíquico e sem receber ensinamentos sobre a convivência e as formas de integração social, o ser humano não alcançará uma vida digna e sem dignidade não importará os outros direitos, nem mesmo a vida. Assim, a educação deve ser considerada como um bem fundamental que contribui para a preservação da vida, de uma vida digna, devendo o Estado assegurá-la, para o cumprimento de sua obrigação de proporcionar o bem-estar de todos os cidadãos.

É evidente, então, que a educação constitui-se uma prática emancipatória e a Educação em Direitos Humanos - EDH - a ferramenta fundamental para a realização dessa emancipação. A EDH tem como núcleo conceitual a dignidade humana, seu reconhecimento, sua realização e sua universalização. É por meio dessa educação que graduandos de pedagogia partilharão o diálogo sobre fazeres e experiências em direitos humanos, conhecerão oportunidades em que ações serão necessárias, para a realização do princípio maior da Declaração Universal dos Direitos Humanos expresso em seu preâmbulo: “(...) o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz do mundo” (COMPARATO, 2007, p. 234), e colocarão esse aprendizado em prática, intervindo em uma escola da Rede Pública de Ensino, na Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Essa intervenção justifica-se pelo fato da Instituição Universitária ter importância fundamental no desenvolvimento de esforços para colocar em ação a educação em direitos humanos, pela promoção de intercâmbio, do diálogo com outras Instituições, formação de professores, capacitação, o incentivo à pesquisa e à extensão. Em face desses aspectos, considera-se fator fundamental a atuação na educação de jovens e adultos de uma educação em direitos humanos, tendo em vista a contribuição para o desenvolvimento da cidadania e construção de sua humanidade, considerando-se a exclusão social que tem vitimado esse contingente educacional.

Assim, o trabalho aponta para o professor em formação, para o investimento em seu processo de letramento em direitos humanos, o que dependerá de um processo de sensibilização frente ao tema, na compreensão da necessidade de construção de anticorpos para enfrentamentos de situações da realidade cotidiana.

O despertar pelo tema encontra sua origem nos trabalhos e discussões desenvolvidos no Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB, do qual se é Membro, trazendo a compreensão da necessidade de sensibilizar e fundamentar graduandos sobre direitos humanos, para que sua



prática educativa futura se funde no respeito, na defesa e na promoção dos direitos humanos, contribuindo para a qualidade dos Cursos de Licenciatura da UFPB. Urge, então, provocar leituras em direitos humanos, como tentativa de *superar a barbárie, impulsionar a resistência*, para a paz e justiça sociais, enfim, para a sobrevivência humana.

Em vista dos aspectos apontados, questiona-se: Por que educar em direitos humanos? Qual a importância de orientar futuros professores em direitos humanos? Qual o significado dessa educação para a sociedade? Como sensibilizar futuros educadores para o tema direitos humanos? O que são direitos humanos? Quais as contribuições da educação em direitos humanos para uma formação cidadã?

Considerando essas questões que apontam para a importância e necessidade de estudar, discutir e investigar o tema proposto, e tendo em vista a compreensão da necessidade de orientar futuros professores em direitos humanos, em cumprimento ao programa de ação das Nações Unidas, no que respeita à criação de uma cultura universal em direitos humanos, propõe-se esse trabalho que importará na produção de conhecimentos relevantes e inusitados para as áreas da educação e dos direitos humanos. Tal proposta constituir-se-á uma contribuição para a melhoria da qualidade do Curso de Pedagogia (e Licenciaturas) da UFPB, tendo em vista a necessidade de formação teórica e prática do discente nessa área, o que aponta para o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa, extensão e o trabalho interdisciplinar, o intercâmbio de conhecimentos com o Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos.

Educando em direitos humanos: um desafio para o exercício da profissão docente

A educação em direitos humanos é ferramenta necessária a futuros professores, para que possam atuar como sujeitos autônomos frente às injustiças e desigualdades, enfatizando-se a necessidade de fortalecimento dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, construindo-se um compromisso com a justiça e a equidade. A compreensão da importância de educar em direitos humanos é essencial para o desenvolvimento de um trabalho docente comprometido com a dignidade humana, a cooperação com os outros, a conquista da cidadania, o que contribuirá para a melhoria da qualidade do Curso de Pedagogia, tendo em vista que essa compreensão fomentará a formação de uma consciência crítica, uma formação histórico-filosófica e o desenvolvimento de ações educacionais articuladas com outras áreas do conhecimento.

Nesse momento, a aprendizagem das pessoas – homens, mulheres e crianças - em direitos humanos é uma necessidade que aponta para a proteção e manutenção de sua dignidade e de sua liberdade, no contexto de sua luta e de sua vida diária. Nesse contexto, os direitos humanos são considerados instrumentos valiosos para orientação de uma vida digna, tendo a educação em direitos humanos caráter essencial para o desenvolvimento de um processo de mudanças sociais globais, devendo fazer parte do conjunto de atividades e ações educacionais em todo o mundo.

Esse aprendizado implica na proteção da dignidade humana, na definição de valores norteadores, construindo-se uma cultura fundamentada na compreensão de que o respeito à dignidade implica no respeito de todas as pessoas, tomando-se os direitos humanos como guias inalienáveis, indivisíveis e interconectados na luta pela justiça. Implica também em reconhecer tais direitos como um legado da humanidade e que deve ser transmitido de geração em geração, a partir da infância, pela instituição escolar, para construir os alicerces da mudança social, *rompendo o ciclo vicioso de humilhação e imposição de sofrimentos de seres humanos por outros seres humanos*, garantindo, em consequência, o respeito aos direitos humanos dos educandos.

A educação em direitos humanos é uma prática mobilizatória, que avança em direção à justiça e para a correção de injustiças. E em seu processo de desenvolvimento, identifica problemas, define necessidades, formula planos de ação.



A educação em direitos humanos tem muito mais perguntas do que respostas. Isto acontece porque as respostas devem vir das próprias pessoas, que vão se tornar aptas para identificar seus problemas, definir suas necessidades e invocar as normas dos direitos humanos, em torno do que poderão encontrar respostas e formular planos de ação (KOENIG, 2007, p.15).

Compreende-se então a necessidade do diálogo na educação em direitos humanos, a importância da mobilização na própria comunidade. Tal educação é eficaz tanto para proteção das pessoas contra injustiças, como para ajudá-las a se protegerem.

Na concepção de Bittar (2007), uma educação para os direitos humanos deve preparar para o desafio, para a emancipação, para a mudança, para a iniciativa. “Educação é, por essência, incitação a formulação de experiência, em prol da diferenciação, da recriação do colorido da diversidade criativa. A partir da educação, deve-se ser capaz de ousar” (BITTAR, 2007, p. 315).

Percebe-se, então, que não é tarefa fácil educar em Direitos Humanos. É um processo que se realiza por ações que afirmam valores e desinculcam *desvalores*. Um trabalho pretenda tal propósito deve ser capaz de sensibilizar e humanizar, muito mais pela metodologia utilizada do que pelos conteúdos trabalhados. “Sensibilizar e humanizar importam em desconfirmar a presença da opressão permanentemente transmitida pela própria cultura, esta mesma que constrói um indivíduo consumido pela consciência reificada” (BITTAR, 2007, p. 316). Nesse sentido, uma educação em direitos humanos deve preparar para o exercício da autonomia, prática fundamental para o exercício da cidadania. É uma ação que inclui ensinar as pessoas sobre seus direitos, mas não apenas abstratamente. Deve proporcionar a análise do presente considerando o passado histórico. Nesse espaço, situa-se o propósito do ensino de História da Educação. E nesse projeto, a articulação ensino, pesquisa e extensão. Investigar, compreender o passado e analisá-lo para que se produzam mais acertos, para a produção de uma consciência crítico-reflexiva. Educar pessoas em direitos humanos significa prepará-las para o convívio plural e para a aceitação da diversidade, para o respeito à dignidade humana e à luta pela justiça social. Assim, esse trabalho busca produzir uma discussão em direitos humanos, pela sensibilização de graduandos de Pedagogia e também de jovens e adultos, alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA – da Escola Estadual Ministro José Américo de Almeida, onde serão criados “Círculos de Cultura”, ou Círculos de Diálogos sobre o tema em discussão, após diagnóstico dos assuntos de maior interesse.

Para tanto, estratégias precisam ser produzidas, planejadas, dialogadas. Experiências precisam ser compartilhadas, sugerindo práticas possíveis de serem aplicadas. Essas práticas devem orientar para o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.

A comunidade internacional, na Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (1995-2005), proclamou a educação como única estratégia viável para a “construção de uma cultura universal de direitos humanos”.

(...) a educação em direitos humanos deve não só envolver o provimento de informações, mas também constituir um processo abrangente, para toda a vida, pelo qual pessoas em todos os estágios de desenvolvimento e em todas as camadas da sociedade aprendam o respeito pela dignidade dos outros e os meios e métodos para assegurar esse respeito em todas as sociedades.

Nesse espaço de aprendizagem e desenvolvimento afirma-se a importância de educar futuros docentes em direitos humanos, pois estarão sendo construídas estratégias de sobrevivência para esses educandos, tendo em vista às complexas e crescentes exigências da sociedade atual. Tais exigências, nas mais diversificadas dimensões da vida humana, apontam para a necessidade de



promoção e efetivação de uma educação em direitos humanos, o que implica na construção de uma sociedade mais justa, favorecendo aqueles que historicamente tiveram negado o acesso aos direitos essenciais à vida humana. Esses direitos encontram seu fundamento no pressuposto de que a educação é condição básica para a existência humana, na universalidade dos valores historicamente estabelecidos e na reflexão de que todos os seres humanos detêm a mesma dignidade, o que decorre da igualdade universal.

A Educação em Direitos Humanos - EDH - inclui o processo de formação em seus conteúdos, a socialização dos valores e princípios que lhe são inerentes, tendo como propósito construir uma cultura em direitos humanos. Nesse sentido, explicita-se a definição de Educação em Direitos Humanos das Nações Unidas (2007, p. 4), como “conjunto das atividades da capacitação e difusão orientadas a criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos”.

(...) a EDH deve estar orientada para a plena realização da pessoa, o sentido da dignidade e o fortalecimento dos direitos e liberdades fundamentais, assim como para a promoção da justiça e da paz. Com esses elementos, é possível orientar uma vivência democrática e cidadã de respeito integral ao ser humano (TAVARES, 2007, p. 492).

Considerando a formação estrutural da sociedade brasileira, marcada pelo colonialismo e pela escravidão, é patente nos dias atuais reflexos dessa formação, que se manifestam no autoritarismo, na exclusão, na discriminação. Daí a necessidade de construção de uma cultura dos direitos humanos, que priorize o ser humano e sua dignidade, da qual toda sociedade deverá participar, observando-se que os educadores têm um papel fundamental nessa construção.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, em seu artigo XXVI, concebe a educação como direito humano, colocando-a em um elevado patamar juntamente com outros direitos sociais. Esses direitos, decorrentes do tipo de organização social delineada na Declaração, uma sociedade justa, onde “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”, vão contribuir, para que, na convivência, os seres humanos sejam efetivamente livres e iguais. Assim, a dignidade humana é postulada como valor fundamental, e uma sociedade será considerada justa se efetivamente reconhecer e praticar a afirmação dos direitos inerentes à condição humana.

A partir desse momento histórico, e tendo em vista outros documentos relevantes promulgados para a afirmação dos direitos humanos, como é o caso do Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), que trata em especial dos direitos à educação, à saúde e ao trabalho, “situações problemáticas que exigem iniciativas do Estado e que implicam a correção de injustiças históricas, ainda longe de serem superadas” (CARVALHO, 2004, p. 38), trata-se de enfrentar a necessidade e assumir a responsabilidade de formação em direitos humanos. Tal tarefa está profundamente ligada ao educador.

Considerações finais

Os direitos humanos devem ser considerados como princípio organizador fundamental para o exercício profissional, de modo que todos os futuros educadores passem a ver-se como educadores e defensores desses direitos. Para tanto, é fundamental que conheçam Documentos e Convenções que deles tratem, envolvendo-se em análises críticas das visões e soluções para um mundo melhor, incorporadas por esses documentos, o que exige uma compreensão da história da luta pelos direitos humanos e ao mesmo tempo uma reflexão sobre seu significado, tendo em vista a orientação de posturas e ações futuras.



Nesse sentido, é importante que detenham a compreensão da leitura e da escrita, a interpretação da realidade e de seus contextos como ferramenta necessária ao processo de educar em direitos humanos e de enfrentamento da realidade.

Esse processo afetará as razões que levam alguém a lecionar. Em especial, esses futuros professores devem explorar as questões de justiça e eqüidade levantadas pela pesquisa educacional relativas a gênero, raça ou etnia, classe, deficiência e orientação sexual. Isto os ajudará a tornar claras, para si mesmos, as bases de valor que sustentam sua seleção de metodologia de ensino (FLOWERS; SHIMAN, 2007, p. 255).

Tal letramento tem em vista a interdisciplinaridade dos saberes abordados e atividades propostas, a integração ensino/pesquisa/extensão e a construção de uma consciência crítico-reflexiva sobre a importância de educar em direitos humanos e a necessidade urgente de processos interventivos nessa área, como contribuição para a conquista da autonomia, e consequentemente, o exercício da cidadania, o que trará como resultados uma vida digna, a paz e a justiça social.

Referências

ANDREOPoulos, George J; CLAUDE, Richard P. (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos para o século XXI**. São Paulo: EDUSP: Núcleo de Estudos da Violência, 2007.

BITTAR, Eduardo C. B. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: SILVEIRA, Rosa Maria G, et al (Orgs). **Educação em direitos humanos:** fundamentos teóricos-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

BOBIO, Noberto. **Igualdade e liberdade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

_____. **O positivismo jurídico:** lições de filosofia do direito. São Paulo: Ícone, 1995.

_____. **A era dos direitos.** Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BONAVIDES, P. **Curso de direito constitucional**. 6. ed. São Paulo: Malheiros, 1996.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CANOTILHO, J. J. Gomes. **Direito constitucional e teoria da constituição**. 7. ed. Coimbra: Almedina, 2003.

CARVALHO, José Sérgio. **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

COMPARATO, Fábio K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

DÉCADA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, GA 49/184, de 23 de dezembro de 1994.

DINIZ, Eli. **Crise, reforma do estado e governabilidade**. São Paulo: FGV, 1997.

DWORKIN, R. **O império do direito**. Trad. JeffersonL. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FERREIRA FILHO, Manoel G. **Direitos humanos fundamentais**. São Paulo: Saraiva, 1996.



FLOWER, Nancy; SHIMAN, David A. Educação de professores e a visão de direitos humanos. In: ANDREOPoulos, George J; CLAUDE, Richard P. (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos para o século XXI**. São Paulo: EDUSP: Núcleo de Estudos da Violência, 2007.

HADDAD, Sérgio; GRACILIANO, M. (Orgs.). **A educação entre os direitos humanos**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Ação Educativa, 2006.

HART, Herbert L. **O conceito de direito**. 3. ed. Lisboa: Fundação Caloustre Gulbenkian, 2001.

IHERING, Rudolf Von. **A luta pelo direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

KOENIG, Shulamith. Introdução. In: ANDREOPoulos, George J; CLAUDE, Richard P. (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos para o século XXI**. São Paulo: EDUSP: Núcleo de Estudos da Violência, 2007.

KEISEN, Hans. **Teoria pura do direito**. Tradução João Batista Machado. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LEAL, Rogério Gesta. **Perspectivas hermenêuticas dos direitos humanos e fundamentais no Brasil**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

LIBERATI, Wilson D. (Org.). **Direito à educação: uma questão de justiça**. São Paulo: Nacional, 1997.

MORAIS, Alexandre. **Direitos humanos fundamentais**: teoria geral, comentários aos arts. 1º a 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, doutrina e jurisprudência. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

NACIONES UNIDAS. **Proyecto revisado del plan de acción para la primera etapa (2005-2007) del Programa Mundial para La Educación em Derechos Humanos**. Disponível em: <<http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/08227.pdf>> Parte I A, p. 4-6. Acesso em: 8 mai. 2008.

NEVES, Lúcia Maria W. **Educação e política no Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

OFFE, Claus. **Problemas estruturais do estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasil, 2000.

PETRAS, J. Os fundamentos do neoliberalismo. In: RAMPINELLI, W. J. ; OURIQUES, N. D. (Orgs.). **No fio da navalha**. São Paulo: Xamã, 1997.

REALE, M. **Filosofia do direito**. 16. ed. São Paulo: Saraiva, 1994.

RIBEIRO, Maria Luiza S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 13 ed. Campinas: Autores Associados, 1993.

ROSS, Alf. **Direito e justiça**. Tradução Edson Bini. Bauru, SP: Edipro, 2003.

TORRES, Carlos Alberto. **A práxis educativa de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979.
_____. **A política da educação não-formal na América Latina**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TORRES, Ricardo L. **Teoria dos direitos fundamentais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

SADER, Emir. Direitos e cidadania na era da globalização. In: BÓGUS, L.; PAULINO, A. Y. (Orgs.). **Políticas de emprego, políticas de população e direitos sociais**. São Paulo: Educ, 1997.

SILVA, José Afonso da. **Comentário contextual à constituição**. 2. ed, São Paulo: Malheiros, 2006.

SILVEIRA, Rosa Maria G, ET AL. (Orgs.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.



STRECK, Lênio Luiz. **Hermenêutica jurídica e(m) crise: uma exploração hermenêutica da construção do direito.** 5. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004.

TAVARES, Selma. Educar em direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria G, et al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Editora Universitária, 2007.



**O DESAFIO DE EXPERIENCIAR NOVAS SENSIBILIDADES NAS PRÁTICAS DE
LETRAMENTO AGENCIADAS PELAS ESCOLAS**

Geralda MACEDO
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Educar é mostrar a vida a quem
Ainda não viu.
O educador diz: “veja”!
- e, ao falar, aponta.
O aluno olha na direção apontada e vê o que nunca viu.
Seu mundo se expande
Ele fica mais rico interiormente...
E, ficando mais rico interiormente
Ele pode sentir mais alegria – que é a razão pela qual vivemos.
Rubens Alves

Educar para a sensibilidade do olhar e dos sentidos é a proposta mais humana que podemos amalgamar des-territorializadamente na prática docente. A atividade professoral de mostrar os campos de sensibilidade através da/na brincadeira, na literatura, na poesia, nos contos, na vida que existe em nosso entorno mais próximo ou mais distante, no nosso país ou no estrangeiro, em nossa história presente ou passada através das palavras, dizendo: - Veja! é um chamamento para trazer o outro sensível, no caso o aluno/a, e fazê-lo/a mergulhar na experimentação do desconhecido, do nunca sentido.

O falar do professor “veja” e o apontar pistas, direções para o aluno/a enxergar o nunca visto, olhado ou sentido se configura em produções de sensibilidades recíprocas, múltiplas, plurais. Professores e alunos se contaminam de sentidos diversos. As confluências das individualidades se elastecem direcionando a educação para a alegria, para interpretar o belo, para enxergar o invisível, para acolher o excluído. É nesta relação entre individualidades e intersubjetividades que cada aluno/a cria intrasubjetivamente, marcas singulares, enriquecendo-se interiormente em relação ao conhecimento elaborado, as sensações, emoções, subjetividade, valores, sentimento, saudade, dor.

A proposta de experienciar novas sensibilidades nas práticas de letramento agenciadas pelas escolas diz respeito à invenção de uma intervenção pedagógica escolar onde o ensino, as atividades de aprendizagem da leitura, escrita, produção da oralidade, práticas de letramento, possa criar sensibilidades nos educandos, para os sentimentos de alteridade, para o se colocar no lugar do outro, para a escuta, para o olhar inquisidor, vagar, menos fugaz. A experiência a qual estamos nos referenciando é *o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.* (LARROSSA, 2001 p. 21). Se apresentamos a adesão, a experiência como algo que nos passa, nos acontece, nos toca, o que seria a sensibilidade no contexto desta experiência? A sensibilidade é um passar, é um acontecer, é um tocar no homem emoção, no homem cognoscitivo, no homem simbólico, no homem lúdico. As sensibilidades são uma forma do ser e de estar do homem, nas relações individuadas, subjetivadas, sociais, culturais, históricas, se percebendo nestas diversas relações, movimentos de criação de sensibilidades que vão das sensibilidades partilhadas às sensibilidades individuais.



Este passar, acontecer, tocar não diz respeito a um mero evento psicológico humano, efêmero, fugidio. A sensibilidade a qual estamos discutindo incide sobre as emoções, sentimentos de ausência de indiferença do eu com o outro, do nós com os outros. Algo fica, toca o indivíduo, como uma força potencial subjetivada para transformar práticas e relações sociais anti-humanas, depredatórias, austeras.

O entrelaçamento que queremos propor entre as práticas de letramento agenciadas pela escola e a criação de processos educativos para a constituição humana, através das experiências para a sensibilidade, está revestido de outra perspectiva de abordagem para o trabalho pedagógico sobre as práticas de letramento. Todavia este entrelaçamento não foge completamente ao modelo dominante das condições sociais do trabalho pedagógico sobre as práticas de letramento, hoje, instauradas nas escolas. Mas apresenta outras possibilidades de encaminhar estas práticas direcionando-as ao encontro de construções de experiências para as sensibilidades dos alunos/as.

Imagens de referência sobre letramento

As discussões sobre letramento são muito fecundas apesar de serem jovens no Brasil. Por ser um tema muito complexo e abrangente há ainda uma variação discursiva intensa e diversificada sobre suas perspectivas conceituais e encaminhamentos para as experiências dos alunos/as.

Esta condição pouco definida e ainda inconclusa que experimentamos sobre as práticas de letramento traz inquietações e provoca/convoca uma abertura necessária para o ser desejante professoral e para a escola. A convocação que se projeta diante desta função para o/a Professor/a diz respeito a um processo de formação/profissionalização docente para trabalhar na escola, práticas de letramento. Dentre estas propostas de formação dos professores/as destacaremos: o re-visitar pesquisas realizadas e teorizações elaboradas sobre o tema letramento, inteirar-se, vivendo cotidianamente episódios de letramento extraíndo experiências autônomas deste processo. Conviver com as características, condições e estados de letramento, criar diversificadas versões de atividades de letramento pautadas em novas idéias e condutas.

Para dar conta da atividade criadora das aprendizagens de práticas de letramento pelo alunos/as, os professores/as e as escolas necessitam viver as experiências em seu sentido mais profundo, o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.

Trabalhar pedagogicamente o letramento implica tecer práticas de intervenções pedagógicas acerca do ensinar e aprender as condições de interação do aluno, jovem, criança, adulto com diferentes gêneros, tipos de textos, portadores textuais escritos impressos em papel, processos de leituras mediadas pelos livros que não os eletrônicos. Implica trabalhar como o novo suporte do escrito da mídia on-line como a hiperleitura e o hipertexto que viabilizam várias relações possíveis entre palavras escritas, oralizadas, imagens, sons.

Usufruir, interagir, envolver-se com a multimensionalidade impregnada nas inúmeras práticas sociais de leitura e escrita dos diversos campos textuais da mídia clássica e on-line é movimento que nomeamos de letramento.

Kleiman (1998, p. 181) entende o letramento *com práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita*. Convoca seu interlocutor a lidar com o conceito e a prática de letramento não como um processo que se encerra somente em episódios e práticas sociais de leitura e escrita. O letramento, adverte a autora, também está implicado na oralidade. Uma cena ou uma atividade de escuta de notícias através de uma mídia, a leitura de um conto que o outro faz para uma criança que ainda não saber ler são circunstâncias onde acontecem práticas de letramento, porque o texto que está sendo apresentado nas duas situações são marcados por características típicas da língua escrita. Apresentam planejamento, lexicalização, desdobramento, textualidade.



O letramento, ainda segundo Kleiman (1995, p.15), é o conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.

Para Soares (2001 p. 40), “o indivíduo letrado é o que vive em estado do letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita”.

As autoras apresentam idéias que se comungam em torno da concepção de letramento. São práticas e usos sociais da leitura e escrita pelo homem. Estas práticas e usos acontecem nos campos familiares, religiosos, escolares, que requerem o uso e a prática da língua. O convívio cultural, social, histórico entre as pessoas solicita ininterruptamente o uso desta invenção social. A escrita. Mesmo que o processo de letramento implique a inserção de uso e prática da leitura e de uma oralidade letrada, as duas, leitura e oralidade estão amalgamadas à língua escrita. A leitura é da escrita e a oralidade está marcada por características da língua escrita.

Como tudo que pertence ao campo humano necessita de educação, as práticas de letramento também o são, e por isso, a atividade de letramentos tem que ser objeto de formação. Daí sua estreita relação com o processo educativo. Neste sentido a principal agência formadora para a prática do letramento é a escola. Socialmente ela tem a função explícita de formar os alunos/as fornecendo-lhes todo o aparato cultural, instrumental e de atividades adequadas às redes de sociabilidades provocativas de uma educação letrada.

As práticas de letramento agenciadas pela escola é um lugar de interação, um empreendimento coletivo entre intersubjetividades, ancoradas em funcionamento da língua/linguagem, leitura, hiperleitura, hipertexto, texto escrito impresso, mixagens. Estas práticas letramento encharcadas de produção de língua/linguagem, se configuram como espaço de encontro entre e com os outros. Encontro entre pessoas numa relação face a face compartilhando no mesmo território, no mesmo espaço geográfico práticas sociais de leitura e escrita. Mas também pode haver um encontro com outro em um tempo histórico distante e diferente do seu. Mas sempre um encontro.

Podemos nos encontrar com Guimarães Rosa, ao ler o texto do seu livro, Grandes Sertões Veredas. Podemos discutir, dialogar com ele. Podemos nos encontrar com Fernando Pessoa, rir, chorar, nos surpreender e aprender com ele. No entanto ele não se encontra no mesmo território geográfico que você. Podemos ter um encontro com as personagens e suas histórias numa narrativa filmica. E eles estão na tela. Estas situações são episódios de letramento.

O letramento vai além da idéia de uma prática social de leitura e escrita. Temos que nos perguntar: O que pretendemos com o uso social da leitura e escrita? O que pretendemos com a inserção de pessoas letradas em uma sociedade letrada?

A ação de tornar-se letrado implica no encontro alegre ou triste, no uso, na produção, na interação com diferentes gêneros, diversas tipologias textuais, campos textuais escritos e impressos em papéis, ou em tela de computadores, processos de leituras mediadas pelos livros papéis ou outros portadores internéticos. O letramento também implica no encontro e usos com os suportes do escrito da mídia on-line como a hiperleitura e o hipertexto que viabilizam várias relações possíveis entre palavras escritas, oralizadas, imagens, sons, mixagens.

A questão é saber se vamos fazer a inclusão letrada dos nossos alunos sem se perguntar para que? A proposta que trazemos para responder o para que? diz respeito ao processo de trabalho educativo para uma inclusão letrada fundamentada para a sensibilidade do homem. Nesta perspectiva a educação passa a ser re-significada para o aluno/a através de um convite: - Veja! olha! Escuta! Temos uma promessa educativa que pode transformar você para lhe ajudar a viver a condição de ser do ser e do outro. E a aprendizagem nesta promessa é a passagem do não-conhecimento ao conhecimento, a construção da não-habilidade em habilidades, da não-atitude em



atitudes pela e da não-experiência em experiências. Aquela *que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.*

[...] mas o que cada um fará – e se fará – com estes convites, foge ao controle daquele que educa. Para educar, portanto, é necessário ter o desprendimento daquele que não deseja discípulos, que mostra caminhos, mas que não espera e muito menos controla os caminhos que os outros seguem. E mais: que tenha ainda a humildade de mudar seus próprios caminhos por aquilo que também recebe dos outros (Gallo, 2006, p. 15).

Educar para a sensibilidade no contexto das práticas de letramento, que é nossa resposta ao para que? Acontecerá no campo do transfazer, através da mediação da linguagem, pelo outro, seja o professor/a, um livro, uma discussão entre pares, um filme. O transfazer é um re-significar humano onde o ser é desejante, criador, edificador de significados. Onde as experiências coletivas acontecem em articulação com as experiências individuais. Esta geração do desejo, da criação, da produção de sentidos no processo de práticas de letramento é algo muito desafiador porque a aprendizagem trata-se de um processo onde se significa, constata, apreende, interpreta, interage, apropria-se e transforma o cotidiano e a história. Esta abordagem do trabalho pedagógico para a aprendizagem do letramento rompe com modelos imperativos uma vez que estes intencionam dar conta de uma modelação humana. Em nossa proposta concebemos que não damos conta de controlar os efeitos de sentido no humano. Mas por outro lado não podemos nos esvaziar de pensar direções, encaminhamentos para as atividades escolares dos educandos. Mesmo não controlando os caminhos que estes seguirão, não podemos nos eximir dos cuidados com os alunos, devemos sempre convidá-los a ver, escutar, olhar. Para Pino,

Orientar os sentidos para sentir bem... é procurar a forma de aperfeiçoar as qualidades e atributos humanos naturais para tirá-los do estado bruto – aquele em que talvez a natureza os formou – para levá-los ao refinamento de um grau de sensibilidade às coisas que a cultura é capaz de dar. Ao colocar a questão assim, não se pode esquecer que a transformação das funções biológicas em funções simbólicas sob a ação da cultura começa a operar desde os primeiros instantes após o nascimento... o que torna muito difícil imaginar um estado estritamente “bruto” da sensorialidade humana, mas como a transformações é lenta e progressiva, se os agentes culturais (pais, meio social próximo, educadores, etc.) não criarem condições favoráveis para uma progressiva orientação sensorial e um também progressivo refinamento da sensibilidade, particularmente para os jovens, não é difícil prever as consequências negativas disso na vida das pessoas e na vida social (Pino, 2006, p. 67).

Educar para os sentidos, para o bem, significa aperfeiçoar como apresenta o autor as qualidades e atributos humanos. Significa capturar o humano do estado bruto, do estado de insensibilidade, da indiferença e indicar pistas para um novo caminhar. Na inauguração deste caminhar os agentes culturais, em nosso caso o educador, podem criar situações de práticas de letramento que possibilitem os refinamentos das sensibilidades humanas.

As práticas de letramento é um caldeirão de linguagem onde todos os indivíduos se encontram com os diversos tipos de textos, e campos textuais, ocupando lugares de produtores textuais, interlocutores, usuários, ouvintes, falantes. Nesse contexto há uma infinitesimal possibilidade de os indivíduos se construírem para a sensibilidade capturando a necessidade do outro, desconstruindo a percepção do outro como uma sombra, como seu inferno mais próximo.



A construção do sensível nas práticas de letramento

As situações de ensino para a inclusão letrada do aluno/a, direcionadas a uma constituição psíquica humana para sensibilidade, e acolhimento através de atitudes de entendimento da condição humana do outro, abrem janelas psíquicas para o sentimento de alteridade. Ou seja, é possível criar situações de letramento enveredando os alunos/as para interpretar, inferir, produzir sentidos com base em textos que sugerem o convite ao educando para considerar bom para o outro, aquilo que não me destrói, que não me aniquila, aquilo que não me fere.

Apresentaremos a seguir dois textos (Poemas de Manuel Bandeira) como exemplo de textos escritos/leitura que podem ser transformados em uma materialidade, uma temática para o trabalho pedagógico de práticas de letramento, enfocando neste trabalho um direcionamento fundante na construção de uma sensibilidade mais refinada, consciente da condição de muitos outros que ocupam social, psicológica e emocionalmente o lugar de João Gostoso (protagonista do texto a seguir),

Depois João Gostoso era carregador de feira-livre e morava no morro da Babilônia
num barracão sem número
Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro
Bebeu
Cantou
Dançou
se atirou na Lagoa Rodrigo de Freitas e morreu afogado.

O lugar do homem que é metaforicamente confundido com um ser em condições de animalidade.

O Bicho

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos
Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.
O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.
O bicho, meu Deus, era um homem

Uma produção discursiva produzida entre relações intersubjetivas entremeada em interação com os outros que emergem nos textos acima apresentados cria/provoca nas subjetividades dos/as alunos/as o reencontro com o outro, o olhar sensível para as miserabilidades humanas, com o estranho, com o desconhecido do outro. E fundamentalmente a idéia de que somos o outro do outro.

Apesar de ser natureza, o homem não tem os mesmos estatutos do oceano, das árvores, dos rios e animais irracionais. A subjetividade não responde como máquina ou um mecanismo. Souza Neto (2004, p.37) Mas por meio dela [...] os homens agiram sempre no interior de um campo de possíveis, [...] e continuarão em seguida a agir e a transformar a realidade social, o mundo e também os conceitos teóricos (GOLDDMAN, 1978, p. 140).



O homem, os alunos/as, os educando, os professores, os escritores, os interlocutores, os falantes segundo o que podemos inferir da citação acima exposta são possuidores de um condicionamento biológico, o que nenhuma abordagem psicológica nega. No entanto existem subjetividades com possibilidades múltiplas que modificam o homem do seu estado bruto e tira-o do estatuto de uma condição inanimada. Por exemplo, subjetividades podem ser gestadas em campos discursivos. Os poemas acima expostos podem ser a base material o discurso e construção da sensibilidade. Porque eles produzem nos interlocutores efeitos de sentidos provocativos de alteridade. Modos de intermediação para a construção do sensível. O homem convive/vive e experimenta, possibilidades de transformações através dos processos de intermediação realizado pela língua/linguagem, culturas, artefatos, arte, relações microgenéticas. Estes processos da multireferencialidade humana movimentam as relações inter e intrasubjetivas para a atividade do homem no campo dos possíveis. O campo dos possíveis é infinito. Nele cabe a emancipação do homem para a felicidade, para o lugar do desejo, para a sensibilidade do olhar, para acolher meu desconhecido, meu estranho.

As práticas e os episódios de letramento trabalhados nas agências escolares e fora dos muros das escolas estão no campo dos possíveis uma vez que estas práticas e episódios são transvasados de produção de língua/linguagem que dão acesso, ao aluno/a a processos elaborativos intermediados pelas incontáveis possibilidades que os textos, campos textuais, hipertextos, hiperleituras podem provocar no humano, ao transviver os efeitos de sentido para a sensibilidade.

Conclusão, palavra não definitiva

Humanização é o processo que confirma no homem
 Aqueles traços que reputamos essenciais
 Como o exercício da reflexão
 A aquisição do saber
 A disposição para o próximo,
 O afinamento das emoções
 A capacidade de penetrar
 Nos problemas da vida
 O senso de beleza
 A percepção da complexidade
 Do mundo dos seres,
 O cultivo do humor
 Antônio Cândido

O texto de Antônio Cândido apresenta um belíssimo apelo poético aos convites configurados neste texto. De todas as possibilidades de confirmar no homem os traços enaltecidos pelo poeta, para a condição de humanização, os episódios de letramento mediatisados pela linguagem humana têm as possibilidades de desenvolver no homem a ação e o exercício de refletir, ação de se dispor para o outro, afinar os sentimentos tornar-se capaz de penetrar na problemática existencial, educar-se para a estética, lidar com a complexidade do mundo, dos seres, de si mesmo, do outro. E o cultivo do humor. Este sim pode transformar-se *no gato e sapato da torcida* (Gilberto-Citroen) contaminando toda alma, sentimento e sensibilidade humana.

Referências

GOLDMANN, Lucien. **Epsitemologia e filosofia política**. Lisboa: Presença, 1978.



SILVIO, Gallo. **Eu, o outro e tantos outros:** educação, alteridade e filosofia da diferença. Grupo de Estudos e Pesquisas Diferenças e Subjetividades em Educação – FE- Unicamp. 2006.

NETO, SOUZA, J. C. A influência da aprendizagem no transfazer do sujeito. In: SCOZ, Beatriz Judith Lima; PINTO, Silvia Amaral (Coords.). **Psicopedagogia:** Contribuições para a educação Pós-Moderna. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: ABP, 2004.

KLEIMAN, B. Ângela. Uma pesquisa sobre letramento e interação. In: Roxane Rojo (Org.). **Alfabetização e letramento:** perspectivas lingüísticas. Campinas, SP: Mercado de letras, 1988.

KLEIMAN, B. Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, B. Ângela (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de letras. 1995.

LAROSSA, JORGE. Notas sobre a experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan/abr. 2002.

PINO, Angel. A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. **Revista Pro-Posições**, Universidade Estadual de Campinas, SP, v. 17, n. 2 (50), maio/ago. 2006.

SOARES, Magda. Letramento: um tema de três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.



A INVESTIGAÇÃO E (NA) A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES. O CASO PORTUGUÊS

Pedro Francisco GONZÁLEZ
Universidade dos Açores

A formação em Portugal:

Em Portugal, a responsabilidade da formação de educadores de infância e professores do 1º e 2º ciclos do ensino básico é partilhada pelas Universidades e pelos Institutos Politécnicos. Já a formação dos docentes para o 3º ciclo de ensino básico e secundário é de responsabilidade das universidades.

No âmbito do protocolo de Bolonha, o ensino superior português procurou ajustar-se às suas exigências avançando para a organização dos seus cursos, entre os quais a formação de professores, no molde, mais generalizado, de 3+2. Isto significa um 1º ciclo de formação, de 3 anos, que proporciona uma formação de base, com equivalência a uma licenciatura, e um 2º ciclo, de dois anos, com equivalência a mestrado que, no caso da formação de professores, concede a habilitação profissional necessária para o ensino.

Recordemos que as principais reformas de Bolonha incidem nos seguintes aspectos:

- Estruturação do ensino superior em três ciclos (licenciatura, mestrado e doutoramento);
- Garantia de qualidade do ensino superior; e
- Reconhecimento das habilitações e dos períodos de estudo.

No seu conjunto, estes esforços de reforma vieram proporcionar novas oportunidades tanto às universidades como aos estudantes. A criação de um novo registo de agências de garantia da qualidade no ensino superior da Europa dará mais visibilidade ao ensino superior europeu e reforçará a credibilidade das instituições e dos programas na Europa e no mundo.

Enunciamos a seguir, um conjunto de argumentos¹⁸ que pretendem fundamentar, no caso português, as razões para colocar a formação de educadores e professores ao nível do 2º Ciclo de Bolonha:

1. A exigência e a complexidade da preparação para o desempenho das funções de educador e de professor de 1º e 2º ciclos do Ensino Básico.
2. A crescente dimensão de multiculturalidade na sociedade portuguesa.
3. A exigência dos currículos
4. A dimensão educativa alargada
5. A diversidade de formação dos candidatos

Os propósitos deste acordo, na legislação que, em Portugal, regulamenta esta proposta explicita que “no plano do ensino superior preconiza-se uma importante mudança nos paradigmas de formação, centrando-a na globalidade da actividade e nas competências que os jovens devem adquirir, e projectando-a para várias etapas da vida de adulto, em necessária ligação com a evolução do conhecimento e dos interesses individuais e colectivos.” (Decreto-Lei nº 42/2005 de 22 de Fevereiro).

Analisando os planos de formação, do 1º ciclo, de algumas instituições de ensino superior de professores de Portugal encontramos, nos cursos em diferentes instituições, uma ou duas disciplinas

¹⁸ Documento datado em Aveiro, 07 de Novembro de 2005 e de responsabilidade de um grupo de subscritores de diversas universidades de Portugal responsáveis de cursos de formação docente, no qual propõem e fundamentam a estrutura 3+2 para a formação de professores no âmbito de Bolonha.



específicas dedicadas à formação para a investigação. Supõe-se que haverá alguma articulação destas com outras do âmbito da intervenção profissional. As disciplinas que referimos anteriormente circunscrevem-se à transmissão dos fundamentos metodológicos e dos instrumentos de recolha de dados, confiantes em que, posteriormente, noutras disciplinas possa haver espaço de aplicação.

Quanto ao 2º ciclo, devido a este estar ainda em processo de implementação na maioria das instituições, contamos com escassa informação relativa à estruturação curricular e que especifique as componentes relativas à preparação para a investigação. Não obstante, a orientação global deste nível de formação indica alguma preocupação pela dimensão investigativa. Para tal, temos em conta os propósitos da legislação (Decreto-Lei 43/2007) que explicita que as componentes de formação devem contemplar uma dimensão em metodologias de investigação educacional assim como a finalização proposta que se materializa em uma dissertação de natureza científica ou um trabalho de projecto, originais e especialmente realizados para este fim, ou um estágio de natureza profissional objecto de relatório final. É fundamental que estas propostas de formação contemplem a capacidade de realizar investigação sobre problemas da sua área de intervenção educativa.

A investigação e (na) a formação:

A reflexão e a experiência na formação inicial de profissionais da educação recomendam especial atenção ao desenvolvimento de competências de análise sistemática, e com instrumentos validados, da realidade onde vão inserir-se. Para tal, é imprescindível proporcionar espaços curriculares que permitam o contacto com metodologias, instrumentos e situações que permitam a análise e reflexão, ou seja, que possibilitem investigar a realidade. Em última instância, trata-se de fornecer instrumentos para construir conhecimento.

Os espaços para treinar competências de investigação nos futuros professores poderão ser, também, oportunidades para a interligação entre Formação Inicial e Formação Contínua pressupondo a dedicação à análise da realidade que possam fazer os profissionais no terreno.

É legítimo que, na formação de professores, possamos aspirar à criação de uma rede que possibilite sinergias e permita os fluxos de informação, ou seja, propiciar a constituição de uma estratégia de “investigação em redes” pelo menos a nível nacional, embora não seja de deixar de lado a possibilidade de alargar internacionalmente esta rede com o consequente benefício que daí decorre. A ligação entre centros de investigação nacionais e estrangeiros pode constituir uma estrutura de acolhimento a propostas de trabalho originadas nos centros de formação de professores em que estejam envolvidos também os formandos.

O contacto com melhores práticas internacionais irá trazer benefícios na formação e nas atitudes dos formandos, a semelhança do que hoje reconhecemos que acontece no âmbito dos cientistas. Por outro lado, e relativamente à avaliação é reconhecido na comunidade internacional de cientistas que a exposição a avaliações internacionais contribui para uma maior visibilidade, necessária para a construção de redes internacionais que acolham comunidades científicas. Não podemos esquecer que já Pascal, em 1670, nos recordava que “*Não é permitido ao homem mais justo que seja juiz em causa própria*”

Entendemos que a investigação em educação deve contribuir para a constituição de um corpo sólido e consolidado de conhecimento. Um conhecimento consistente é o que deve sustentar as decisões que os profissionais realizam no seu quotidiano escolar e profissional.

Quando reflectimos sobre a relação entre a investigação e a formação, especialmente, no âmbito dos profissionais da educação, algumas questões fundamentais nos colocamos. Uma delas, tem que ver com o modo de aproximar as lógicas de trabalho e de análise na investigação da realidade utilizados pelos cientistas de diversas áreas com as lógicas de trabalho e de análise na



reflexão, e na investigação que leva, ou pode levar, a cabo o docente no seu quotidiano escolar. Ambas as perspectivas são válidas. Ambas produzem conhecimentos, cada uma no seu âmbito mas também em contextos sobrepostos em que ambas beneficiam. Não podemos desvalorizar nem desprezar o conhecimento produzido num contexto de prática reflectida que fundamenta e liga, esta, com um contexto mais alargado.

Nos perguntamos também sobre os modos de aproximar as perspectivas de fazer investigação através de uma realidade arrumada, sistematizada e mais fácil de alcançar como são as propostas de trabalho que fazemos nas nossas aulas de formação de professores aos formandos para que “investiguem” a partir de livros ou documentos, com a outra perspectiva, que também podemos fazer nas nossas aulas de formação de professores, para que os formandos investiguem na realidade, sempre mais “real” e por isso, em princípio, menos organizada nem “digerida” como a realidade que nos apresentam os manuais.

Entendemos que um equilíbrio entre estas duas perspectivas de análise e construção do conhecimento é fundamental na formação dos futuros profissionais da educação. É, hoje, imprescindível melhorar a capacidade de ler a realidade, pelo menos, do nosso contexto, actualmente alargado. Para tal, temos que dedicar esforços para desenvolver competências nesse sentido como o temos dedicado a desenvolver a capacidade de realizar leitura de documentos e textos.

É importante, na formação dos professores, o domínio de competências relacionadas com a percepção, a análise, a compreensão, a sistematização da realidade onde actua. Só conhecendo-a poderá agir fundamentadamente.

A dimensão reflexiva e a formação:

Também, a legislação portuguesa, já desde 1986, aponta no sentido de apostar no desenvolvimento de professores investigadores. Neste contexto podemos citar a Lei de Bases do Sistema Educativo e o regime jurídico da formação contínua de professores que explicitam o princípio e as formas de viabilização de uma formação dos professores como investigadores.

Manuela Esteves, num interessante trabalho de reflexão sobre “*A investigação como estratégia de formação de professores*”¹⁹ recolhe algumas questões que aqui transcrevemos:

- Sobre o que é que os professores devem reflectir?
- Que tipo de critérios devem ser usados durante os processos de reflexão para distinguir as boas práticas educativas das inaceitáveis?
- Em que grau é que as deliberações dos professores devem incorporar a crítica dos contextos institucionais em que o seu trabalho se processa?

É importante entender a profissão e o trabalho profissional numa perspectiva de problematização. Assim, ou só assim, poderia se avançar para um trabalho sistemático de reflexão que seja produtor de conhecimento de modo a sustentar as práticas que implementa.

Esta mesma autora apresenta uma perspectiva de análise do relacionamento ou oposição, muito frequente no discurso sobre a formação de professores, como é o caso do binómio teoria-prática. Segundo a mesma, “o modo de interdependência e de articulação entre ambas é que é objecto de visões totalmente diversas.”

¹⁹ In http://www4.crb.ucp.pt/Biblioteca/Mathesis/Mat10/mathesis10_217.pdf MÁTHESIS 10 2001 217-233 - A investigação como estratégia de formação de professores: Perspectivas e Realidades



Citando Fenstermacher (1982) apresenta três modos fundamentais de se estabelecer a relação entre a teoria, a investigação sobre os processos de ensino e de aprendizagem, e, por outro lado, a prática profissional:

- Através de regras de natureza imperativa que a teoria impõe à prática;
- Através de evidências cientificamente demonstradas que contrariam as crenças e as teorias implícitas dos professores;
- Através de esquemas (ou seja, de representações conceptuais) dos fenómenos educativos que podem levar os professores a ver o seu trabalho de outra maneira.

Sublinha o terceiro destes modos como aquele que melhor pode representar uma relação produtiva entre teoria e prática na acção dos profissionais da educação.

É inevitável recordarmos a Max Van Manen (1977)²⁰ que pertinentemente refere que “*es posible identificar tres importantes niveles de profundización en la actuación reflexiva:*”

1. *El primero consiste en la actuación técnica, basada en la aplicación automática de conocimientos, de técnicas para la obtención de unos determinados resultados.*
2. *El segundo nivel consiste en la actuación profesional a partir del conocimiento de principios teóricos en los que se fundamenta la actividad.*
3. *El tercer nivel corresponde a la actuación ética, según la cual el profesor se guía por ciertos principios de carácter ético, moral, político...”*

A consecução de objectivos que visem este último nível implica necessariamente um trabalho de formação assente em e promotora de estratégias investigativas a desenvolver com os professores ou futuros professores o que exige outras modalidades de formação em que se valorize a autonomia, a participação, o trabalho reflexivo sobre o que, como e por quê faz o que faz no seu quotidiano profissional e escolar.

Hoje sabemos, com Schön, da importância da síntese, ou estreita articulação, entre ambas (teoria e prática) na realidade e prática profissional. Construção, reflexão, questionamento, intervenção constituem elementos de um processo contínuo, muitas vezes simultâneo, na realidade do profissional da educação. É para, e com, essa realidade que temos trabalhar na formação dos futuros professores.

Nesse sentido, é importante acompanhar os processos sociais autênticos, o que implica a perspectiva isomórfica de formação de professores, levando a uma outra forma de organizar a formação, a estruturação de cada área curricular e a organização social das aprendizagens que propugnamos nas nossas instituições de formação. Uma organização social das aprendizagens, neste caso da formação, em consonância com as estratégias implementadas pelos profissionais no terreno para intervir, resolver problemas e procurar o seu desenvolvimento profissional.

Concluindo

Por fim, alguns aspectos que merecem outra atenção na análise e na implementação:

Ligaçao da investigação com os processos de formação de professores suportando o próprio processo formativo assim como com a construção, reflexão e experimentação de métodos, técnicas, instrumentos e estratégias na intervenção pedagógica. Ou seja, a construção de uma prática formativa e pedagógica fundamentada.

²⁰ Citado por Carlos Rosales López (2000) em *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza* – Narcea s.a. de ediciones, ISBN 8427708912, 9788427708914 - 253 páginas (http://books.google.com/books?id=4-4ZDg63aQC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_summary_r&cad=0#PPA241,M1)



Aproximação, e compreensão mútua, entre as lógicas de construção do conhecimento em âmbitos diversos, como sejam o da investigação realizadas nas instituições de ensino superior e a levada a cabo pelos docentes sobre as suas práticas.

Envolvimento dos professores do terreno com colegas e outros grupos dedicados à investigação sobre as práticas e a formação. Este relacionamento fica a ganhar com a participação em projectos internacionais, com a ligação às universidades e, logicamente, com outros estabelecimentos educativos.

Aprendizagem de métodos, técnicas e vivência do processo de investigação na formação inicial de professores, como conteúdos específicos, e nas diversas unidades curriculares, como estratégia de construção do conhecimento.

Referências

- Cachapuz, António F. (coordenador), Bernardino Lopes, Fátima Paixão, João F. Praia e Cecília Guerra (technical assistant) (2004) Proceedings of the International Seminar on “The state of the art in Science Education Research” - 15th -16th October, 2004 - Research Center Didactics and Technology for Teacher Education (CIDTFF) - University of Aveiro – Portugal
- Correia, José Alberto e Stoer, Stephen R, () “Investigação em Educação em Portugal: esboço de uma análise crítica” (publicado em Bártilo Campos [org.] *A Investigação Educacional em Portugal*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, págs. 53-75)
- Esteves, Manuela In A investigação como estratégia de formação de professores: Perspectivas e Realidades http://www4.crb.ucp.pt/Biblioteca/Mathesis/Mat10/mathesis10_217.pdf MÁTHE-SIS 10 2001 217-233
- Lima, Licínio; Pacheco, José Augusto; Esteves, Manuela e Canário, Rui (2006) A Educação em Portugal (1986-2006) Alguns contributos de investigação
- Magalhães Luis (2003) Organização da investigação universitária: Grupos, Centros, Institutos, Laboratórios Associados, Redes - DQ Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa - 19 Novembro.
- Marques Margarida (1994) Estado actual da investigação em formação (págs. 82 e 83) Revista Europeia de Formação Profissional Nº 2/94
- Rosales López, Carlos (2000) em *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza* – Narcea s.a. de ediciones, ISBN 8427708912, 9788427708914 - 253 páginas
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). Educating the reflective practitioner. S. Francisco: Jossey Bass.
- Van Manen, M. (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.

Legislação consultada:

Lei n.º 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto-Lei n.º 249/92 – Regime Jurídico de Formação Contínua de Professores



Decreto-Lei nº 42/2005 - Princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior

Decreto-Lei nº 74/2006 - Regime Jurídico dos Graus e Diplomas do Ensino Superior

Decreto-Lei nº 43/2007 - Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência

**OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO MST E ATUAÇÃO POLÍTICA DO MOVIMENTO**

Raquel Soares SALES
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A história política brasileira é marcada por diversos movimentos sociais, que afloraram tanto na zona urbana quanto na zona rural. Entretanto, no presente artigo, faremos uma discussão analítica acerca dos movimentos sociais no Brasil focalizando, com maior ênfase, os movimentos sociais do campo. A luta dos camponeses por melhores condições de vida tem sido defesa de tese de muitos estudiosos, pesquisadores e cientistas sociais de todo o país, advindos principalmente da região Sul do Brasil, onde emergiram vários conflitos, entre trabalhadores(as) rurais e latifundiários.

O regime militar preconizado na década de 60 ressurgiu a fim de sufocar as manifestações mobilizadas pelos os movimentos sociais da época. Os militares temiam a confirmação de uma revolução socialista (Morrißawa, 2001). O golpe militar de 1964 estava intrinsecamente ligado à possibilidade de implementação da reforma agrária.

A conjuntura política de nosso país sempre esteve revestida de uma resistência no que diz respeito à aprovação de leis ou projetos que favoreçam a classe trabalhadora. Em virtude dessa discrepância, surgiu uma gama de movimentos sociais com o objetivo de articular a classe campesina, servindo como mediadores perante o Estado.

Os interesses políticos diferem, dependendo dos governos que dirigem o Estado. Por tradição, os governos militares sempre estiveram ligados ao desenvolvimento industrial, agindo de forma repressiva e com poder centralizado, um regime de Estado totalitário. Os governos civis e oligarquias, ao contrário, têm abertura para os interesses referentes à zona rural, com mais indícios de flexibilidade política, o poder é descentralizado, favorece os estados, fortalece as oligarquias antigas e recentes (MARTINS, 1987). Essa permutação de governos não permite a realização de projetos que propiciam o bem estar social. Sendo assim, a população do campo, em especial, os trabalhadores rurais, tendem a aderir aos movimentos sociais, atribuindo-lhes responsabilidades, enquanto interlocutores e mediadores de suas penúrias.

A questão agrária brasileira é uma das pautas imprescindíveis dos movimentos sociais. Não é mais uma questão restrita ao campo, implica na relação de forças entre as classes sociais e consequentemente reflete no Estado, transformando-se num problema político que envolve toda a sociedade (GRZYBOWSKI, 1987). Logo os novos agentes políticos que instituíram a Nova República, não perderam tempo e apresentavam seu projeto de reforma agrária. No entanto, é preciso perceber os entraves políticos existentes no interior das forças que sustentavam o regime e que denunciam a problemática da questão agrária no Brasil.

As representações políticas possuem seus interesses particulares. Muitos são os atores que estão inseridos, tanto no cenário político, quanto no mundo rural. E ambos dependem da aprovação de projetos que contemplam seus interesses em conteúdo (GARCIA JR, 2002). E nesse universo de disputas estão presentes os detentores do poder, que podem definir o destino de milhares de trabalhadores no mundo rural, mas preferem adiar a aprovação de projetos. Isso se dá porque a maioria desses representantes políticos estão envolvidos em esquemas partidários comprometidos com alianças e filiações específicas e diversificadas com os mais diversos latifundiários que compõem a base governista do país.

Para frear a projeção das desigualdades, é preciso que haja a difusão de um novo conceito de sociedade mediante uma cultura democrática capaz de abrir espaços para a dialogicidade entre as classes, garantindo o acesso à cidadania.

As tensões sociais que surgem no meio rural, são frutos da resistência dos trabalhadores frente à exploração realizada por grandes latifundiários e proprietários de terra. Esse contexto social



é um fator condicionante para que muitos trabalhadores abracem aos movimentos sociais como mediadores de suas condições de excluídos.

A classe trabalhadora deve procurar unir forças, fortalecer as bases para viabilizar seus objetivos. A dinâmica das ações coletivas pressupõe a conquista de novos espaços. O engajamento dos indivíduos possibilita o reconhecimento das arenas, que são instrumentos usados para propalar as ações do projeto de reforma agrária (NEVES, 1999). A construção assentamento enquanto unidade territorial e do assentado enquanto produtor agrícola são condições importantes que viabilizam o processo de reforma agrária. A definição de Assentamento está contida em vários estudos de pesquisadores sociais. Na visão de Neves, 1999, p.08; *O assentamento constitui uma unidade social de construção de identidade de pertencimento, a partir da vivência de experiências comuns*. Os assentamentos são formas de inserção social, por meio deles muitos trabalhadores rurais tem se beneficiado em muitas regiões do Brasil.

De acordo com a visão política dos assentados e seus mediadores a respeito do fragmentado programa de reforma agrária brasileira que se arrasta lentamente ao longo dos anos, não existe a valorização das condições de existência dos assentados, as relações que definem a produção não são consideradas, e ainda ocultam os resultados positivos desse processo, não reconhecem os trabalhadores rurais, nem tão pouco a produção do seu trabalho (NEVES, 1999). A produção agrícola não é exposta aos diversos circuitos de mercado. O jogo político se sobrepõe com maior proeminência com relação às questões de sobrevivência do campo. O agricultor não é visto como parceiro nas relações financeiras do mercado. Este comportamento empreendido pelo capital força os agricultores a buscarem novas alternativas de integração nos circuitos de trocas econômicas do mercado.

A constituição econômica e política dos trabalhadores rurais esbarram nos interesses do poder público. Isto ocorre da impermeabilidade existente em algumas das principais instâncias que realizam manobras políticas a fim de retardar o processo da reforma agrária brasileira (NEVES, 1999). O poder público não propicia resultados positivos em prol da reforma agrária, pois é incapaz de romper com as formas tradicionais de distribuição de terras.

Eliminar esse autoritarismo social constitui um desafio necessário para que aconteça a efetiva democratização da sociedade. Transformar as relações de poder implica na carência de redefinir o que é visto como terreno da política e das relações de poder. A democratização deve incluir em seu bojo o conjunto das práticas sociais e cultura que envolve a classe trabalhadora.

No campo das lutas sociais, existem muitos mediadores. Dentre eles, destacamos o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra) que tem mobilizado a classe trabalhadora do campo através de vários projetos em prol da reforma agrária (DEERE, 2002). Desde a década de 80, período de sua afirmação enquanto movimento social, o MST tem presidido diversas mobilizações em favor dos sem-terra em todo o país.

A criação do MST e sua intervenção nas lutas dos trabalhadores rurais será enfocada com ênfase no próximo capítulo. A não aceitação de projetos neoliberais para o campo tem movido a militância do MST que expressa a indignação e o descontentamento em face da ostentação política do Estado.

Para compreender a desenvoltura do MST em meio aos percalços que surgiram no decorrer de sua história, analisamos algumas obras sobre o movimento, elaboradas por autores que tratam a problemática da reforma agrária, que historicamente representa o cerne da luta do MST.

A criação do MST se deu como uma resposta ao processo de industrialização do país. Com destaque para a própria concepção e aplicação da chamada modernização conservadora, responsável pela ampliação da pobreza nas zonas rurais e a criação do camponês proletariado. Com forte expressão na década de 70, a troca do trabalho humano por máquinas expulsou grande parte dos trabalhadores que tinham ido do campo para as cidades em busca da sobrevivência. Obrigados a



voltarem para a zona rural por conta do fracasso industrial, os trabalhadores precisavam, então, buscar meios de sobrevivência (MORISSAWA, 2001). Após vinte anos de ditadura, os camponeses podiam, então, contar novamente com o apoio de um movimento independente, nascido em meio aos conflitos por terra, capaz de encarar o monopólio da terra em defesa da reforma agrária. Tal ousadia lembrava as Ligas Camponesas²¹ extintas por militares em 1964 (MORISSAWA, 2001).

No avanço da luta histórica pela realização da Reforma Agrária no país, o MST conseguiu a adesão de vários estados da Federação que se articularam, fortalecidos pela própria proposta política do movimento vinculado a um projeto emancipatório da sociedade que após sua fundação já realizou cinco Congressos Nacionais (1985, 1990, 1995, 2000, 2007)²²

O que distingue o MST de outros movimentos sociais é a forma como ele trabalha a consciência de seus militantes. A habilidade como sensibiliza e mobiliza centenas de trabalhadores para comporem as frentes de ocupação de terra, é uma das qualidades que lhe confere um caráter político que se opõe à classe trabalhadora e ao Estado (VENDRAMINE, 2002).

Visto como o grande mediador da classe campesina, o MST sustenta sua postura radical contra toda exploração e expropriação de direitos. Uma de suas principais características é a combatividade permanente. Consegue congregar, em um só espaço de luta, vários sujeitos desde a criança, até o cidadão mais velho.

A ofensiva política do MST alcançou proporções inéditas, em pleno cenário neoliberal. Na década de 80 os sem-terra conquistaram o apoio de alguns setores urbanos da sociedade brasileira (COLLETI, 2002). No que diz respeito à reforma agrária, a análise feita pela sociedade resume que a permanência do homem no campo reduz a violência e a pobreza nas cidades.

A política agrária do governo Lula continua reproduzindo os mesmos ideais neoliberais do governo do psdbista FHC. Não realiza a atualização dos dados referentes às famílias acampadas, bem como, dos acampamentos existentes, prejudicando o avanço da reforma agrária nas áreas com maior tempo de ocupação, onde é identificado a improdutividade das terras (INESC, 2006). Assim, os governos prosseguem desrespeitando a própria Constituição Federal que determina a atualização desses índices a cada dez anos.

Uma das prioridades do MST é a garantia de acesso à educação a todos e todas sem terra, o que demonstra a preocupação do movimento com a formação de sua militância. Assim, o MST construiu, no decorrer de sua trajetória política, uma proposta pedagógica que não se reduz meramente em transmitir conhecimentos acumulados (BEZERRA, 1999). Ao contrário, a

²¹ As ligas Camponesas tiveram origem na década de 50, do último século, devido à insatisfação de muitos agricultores que não aceitavam mais pagarem pelo uso da terra. O maior representante desse movimento foi o advogado Francisco Julião, deputado do PSB (Partido Socialista Brasileiro) que empreendeu, junto aos trabalhadores, a defesa por espaços onde pudessem trabalhar. Para aprofundar mais acerca desse assunto, é interessante consultar MORISSAWA, Mitsue, A história da luta pela terra e o MST - São Paulo; Expressão Popular, 2001. 256 p.: il).

²² O primeiro Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra aconteceu em 1985. Tinha como palavra de ordem: “Ocupar é a única solução”. Assim, o movimento entendia que o avanço no processo de reforma agrária só seria possível mediante a ocupação em massa. O segundo Congresso aconteceu em 1990 com o tema “Ocupar, resistir e produzir”. Na ocasião, foram apresentadas as propostas para o aumento de recursos que deveriam ser destinados aos agricultores. O terceiro Congresso, realizado em 1995, tinha como tema “Reforma Agrária, uma luta de todos”. O principal encaminhamento era evidenciar, para a população, o sentido do termo “reforma agrária”. O quarto Congresso ocorreu em 2000, com a defesa do tema “Por um Brasil Sem Latifúndio”. Naquele período, a militância do MST passava por um momento de forte repressão. O congresso serviu para estreitar os laços entre as diversas culturas presentes no evento. (Cf. Mitsue Morissawa - São Paulo; Expressão Popular, 2001. 256 p.: il, 2001). Em 2007, foi realizado o quinto Congresso com o tema: “Por Justiça Social e Soberania Alimentar”, do qual tivemos o privilégio de estarmos presentes. Consideramos este evento como uma experiência em termos de aprimoramento e afirmação de pesquisa referente à atuação política do MST.



concepção de educação vincula-se a uma compreensão de integração do homem com o meio em que vive.

Para tanto, não definiu sua proposta pedagógica baseada em nenhum modelo tradicional. Conjugua várias posturas, desde existencialistas cristãos, como Paulo Freire, construtivistas, como Piaget e marxistas, como Makarenko, utilizando também propostas nacionalistas, inspiradas em José Martí (BEZERRA, 1999).

A educação pelo MST é concebida como uma arma de luta contra a opressão. Constitui um instrumento moral e intelectual da geração contemporânea que agrupa a classe oprimida que compõe a base de organização do movimento, que carrega ideais socialistas, e que pretende construir, no futuro, uma sociedade socialista.

Para o MST, a escola tem uma função social na sociedade. Para tanto, deve utilizar uma pedagogia que seja capaz de contribuir para a formação dos diversos sujeitos que adentram nos diversos espaços educacionais onde o movimento se articula e trabalha seu conteúdo. O grande diferencial do projeto educacional do movimento estar no sucesso de suas ações pedagógicas, que desmistifica as barreiras criadas impostas nas instituições de ensino público, tanto na zona rural e também urbana.

Não são apenas as ações radicais do movimento que nos incita a pensar o modelo de sociedade na qual estamos imersos. O MST demonstra que sua sobrevivência não acontece casualmente, ou por mera sorte, possuindo princípios que se sustentam na defesa por uma sociedade mais humana. A luta pela reforma agrária representa, portanto, passo inicial para garantia e ampliação de direitos, a legitimização do caráter cidadão.

A educação, na concepção do MST, não deve apenas preparar o indivíduo para o mercado de trabalho. Deve formar o homem na sua totalidade, para que possa estar preparado para viver em sociedade. Neste sentido, Menezes (2003, p. 94) afirma: "*o trabalho é o fundamento na totalidade das relações sociais.*"

A proposta educativa do MST tem respeitado as especificidades do homem do campo. As relações sociais no campo impõem para o próprio movimento a obrigação de estabelecer uma política educacional que atenda as necessidades do trabalhador rural.

Mediante seu projeto educativo o MST tem buscado contribuir para a formação dos milhares de trabalhadores que residem nas áreas rurais, principalmente onde existem assentamentos conquistados por sua militância.

Diante do exposto acima, fica entendido que o MST acredita e luta pela construção e reconstrução permanente de relações sociais mais justas, que facilitem a efetuação dos direitos furtados ao longo da história dos trabalhadores rurais e de vários setores da sociedade.

Trajetórias do projeto educativo do mst

A sociedade brasileira por muito tempo negou-se a reconhecer o MST como movimento social, cuja luta política é legítima. Porém, a persistência da militância do movimento conduziu-o a um reconhecimento internacional, muito embora ainda sofra, sobretudo internamente, no próprio país, tentativas de criminalização do movimento, somados a posturas preconceituosas e de visível oposição política.

A organicidade do MST é que o mantém firme, muito embora, ao longo de seus quase 25 anos de existência, tenha participado de tantos embates políticos. Discussões acerca de seu modo de atuar circundam nos vários setores da sociedade, dividindo opiniões, desfazendo mitos, fortalecendo preconceito, conscientizando.

Ademais da base militante do MST, os vários setores que o compõe são responsáveis na mobilização, articulação e formação política do movimento. Neste sentido, um dos setores de maior



importância do MST é, sem dúvida, o Setor da Educação. É por meio da prática educativa organizada e desenvolvida por este setor que o movimento tenta avançar o processo de Reforma Agrária no país, agregando a esta luta histórica um outro projeto de sociedade, explicitamente contrário à sociedade de classes própria do capitalismo.

O desconhecimento de toda a estrutura orgânica do movimento faz com que muitos não saibam que a Educação é uma prioridade e constituiu eixo central da formação política dos militantes sem terra. As pessoas acreditam que a luta é apenas por posse de terra. É bem verdade que, durante os primeiros anos de luta, os sem-terra priorizam, sumariamente, apenas a conquista da terra. Porém, o tempo passou e as lideranças perceberam que seus militantes precisavam de algo a mais. Logo, entenderam que a educação seria uma forma muito estratégica em sua luta política (MORISSAWA, 2001).

As várias experiências educativas do MST dão conta dos princípios pretendidos pelo movimento. Não são medidas paliativas para amenizar os problemas do campo. A proposta de educação do MST visa a transformação da sociedade e as relações sociais que a engendram (VENDRAMINE, 2000). A escola do MST

As várias experiências educativas do MST dão conta dos princípios pretendidos pelo movimento. Não são medidas paliativas para amenizar os problemas do campo. A proposta de educação do MST visa a transformação da sociedade e as relações sociais que a engendram (VENDRAMINE, 2000). A escola do MST tem um conteúdo que diferencia das escolas formais.

Para tanto, vem fortalecendo o seu Setor de Educação, formalizando propostas, expondo para a sociedade o sucesso de suas experiências educativas. Embora que timidamente têm conseguido promover o acesso de seus militantes em espaços antes bloqueados pelo sistema.

O grande desafio do MST é diminuir o distanciamento entre o campo e a cidade. A elite sempre exibiu seu paradigma dominante de superação, a idéia de superioridade remete o desenvolvimento, e o campo sempre visto como atraso.

E para quebrar este fetiche, somente por intermédio de uma educação que lute pelos direitos do homem do campo, é que se pode acreditar na reversão desse processo cada vez mais distanciador inerente ao sistema vigente.

Os princípios da Educação do MST são balizados na idéia de transformação social. Mediante estes princípios, o MST tem defendido o projeto de Reforma Agrária no país (CALDART, 2004). O movimento acredita que a mudança almejada para o campo é possível. E nesse intento avança, fortalecendo sua base.

A educação é uma maneira pela qual o próprio MST divulga seus objetivos. Conscientizando sua militância, consegue atuar em vários setores da sociedade. E aos poucos vai superando os preconceitos que surgem na caminhada. A superação de obstáculos já é uma marca do movimento. Quanto mais tentam bani-lo do meio da sociedade, mais ele se fortalece. Amparado ou não pela Justiça, se redime e prossegue na luta por Reforma Agrária.

Partindo do pressuposto que grande parte dos camponeses brasileiros são, de fato, analfabetos e a outra parte é constituída por pessoas com baixa escolaridade, ficava explicitado que a luta só podia ter continuidade se os militantes tivessem acesso ao conhecimento, tanto para lidar com assuntos práticos do seu dia-a-dia, relacionados à financiamentos bancários, aplicação de tecnologias, como também, à compreensão da conjuntura política, econômica e social da qual faziam parte. A educação tornou-se, portanto, um instrumento político de duplo alcance para os sem-terra e os assentados.

O Setor de Educação do MST está organizado em 15, dos 22 Estados brasileiros, onde existe a presença do movimento (BEZERRA, 1999). Este índice sofreu um acréscimo, com mais de 20 anos de existência, o MST atua em 23 estados da Federação, reconhecido atualmente como um dos movimentos de maior relevância, não só no cenário nacional como também internacional.



A proposta política do Setor de Educação do MST fundamenta-se no direito que o cidadão possui em ter acesso à Educação. Sendo assim, compreendem que tal direito deve abranger também a zona rural, não somente no nível fundamental, incorporando outros níveis de ensino. A principal bandeira de luta do Setor de Educação vincula-se ao projeto de Reforma Agrária do movimento, desenhado ao longo da história por seus idealizadores, intelectuais colaboradores e, principalmente por todos os sem terra (LOPES, 2004).



O USO DE PERGUNTAS DIDÁTICAS EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Silvano Pereira de ARAÚJO
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Introdução

As perguntas didáticas têm despertado a atenção dos pesquisadores em diversas áreas do conhecimento. Esse interesse se justifica, pois, elas são parte constitutiva do discurso de sala de aula e exercem importantes funções no processo de construção do sentido em contextos de aprendizagem formal.

Apesar da importância desse fenômeno, ainda são insipientes, no Brasil, os estudos que investigam o uso da pergunta didática em aulas de língua estrangeira (LE).

O objetivo deste estudo é caracterizar o uso da pergunta didática na interação verbal em aulas de língua inglesa na escola de Ensino Fundamental, procurando averiguar quais as suas implicações para a aprendizagem.

Para isso, tomamos como base Survey (1974), Richards e Lockharts (1995), Gallimore e Tharp (1995) que defendem que a pergunta didática é um dos instrumentos que facilita o engajamento do aluno na aula, bem como o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e lingüísticas.

1 Funções da pergunta didática

O uso da pergunta didática não é um fenômeno restrito à sala de aula de LE. Estudos realizados por especialistas em diversas áreas do conhecimento indicam que as perguntas são enunciados típicos do discurso do professor, não importando a disciplina.

Dentre os tipos de indagações mais utilizados pelos docentes, destaca-se a pergunta didática, que se distingue das feitas em conversações do dia-a-dia. Por exemplo, enquanto a função principal das perguntas do cotidiano é solicitar informação, em sala de aula, é facilitar a aprendizagem.

De acordo com Levinson (1992), as perguntas são uma fonte de valor inestimável em sala de aula: permitem ao aluno expressar algum problema - o fato de requererem respostas, obriga a participação dele, servindo, ao mesmo tempo, como meio para se testar o conhecimento adquirido.

Survey (1974), afirma que as perguntas didáticas são estímulos verbais que facilitam a aquisição do conhecimento e de habilidades. Os estímulos verbais, acrescenta o estudioso, constituem o meio que o professor usa para ajudar os alunos a fazerem a ponte entre o que eles já sabem (informação dada) e o que precisam aprender (a informação nova).

Nessa mesma linha de pensamento, Gallimore e Tharp (1996, 177) asseveraram que a pergunta didática é um dos meios do desempenho assistido, tem a função de ativar as operações cognitivas e lingüísticas do aluno:

a pergunta exige explicitamente uma resposta cognitiva e lingüística ativa: estimula o aluno a produzir criações próprias. (...) se o professor pergunta, duas vantagens educativas são obtidas. Em primeiro lugar, os alunos ativam-se verbal e mentalmente, o que lhes confere prática e exercitação. Em segundo lugar, durante essa exercitação do discurso e do pensamento dos alunos, o professor será capaz de acompanhar e regular a coleta de evidências e o uso da lógica pelos alunos.



Assim, ao perguntar, o professor estará, ao mesmo tempo, promovendo espaço para os alunos exercitarem suas habilidades cognitivas e discursivas, conduzindo-os ao seu desenvolvimento potencial.

Os autores ressaltam que nem todas as perguntas prestam assistência ao desempenho. Eles distinguem as perguntas que auxiliam das que meramente avaliam. Assim, enquanto a pergunta avaliativa busca descobrir o nível de habilidade do aluno na execução de tarefas, sem acompanhamento, a pergunta que auxilia coloca um questionamento a fim de produzir uma operação mental que o aluno não pode ou não poderia produzir sozinho.

Pelo exposto, as perguntas didáticas são importantes na aprendizagem porque:

- funcionam como um instrumento que o professor pode usar para a coleta de evidências quanto aos problemas que os alunos estão enfrentando na aprendizagem e, consequentemente, permitem a reformulação de suas estratégias e metodologias de ensino;
- ativam as operações cognitivas do aluno, fazendo uma ponte entre o que eles já sabem (informação dada) e o conhecimento novo (o que precisam aprender);
- estimulam o desenvolvimento lingüístico do aluno, ativando as habilidades comunicativas.

Assim, a pergunta didática exerce importantes funções na aprendizagem em qualquer disciplina e merece a atenção dos pesquisadores, pedagogos e professores.

2 A pesquisa com foco na pergunta didática em aulas de língua estrangeira

De acordo com Richards e Lockharts (1995, p. 185), as perguntas didáticas constituem uma das técnicas mais utilizadas pelos professores de LE. Elas visam a:

- estimular e manter o interesse do aluno;
- encorajar o aluno a pensar e a focalizar a atenção no conteúdo da lição;
- dar oportunidade para que o professor esclareça o que o aluno falou;
- permitir que o professor elicie estruturas particulares ou itens do vocabulário;
- ajudar o professor a detectar a compreensão do aluno;

Assim, as perguntas didáticas estimulam o engajamento do aluno na aula, motivando o desenvolvimento do raciocínio, bem como o uso do léxico e da gramática da LE.

Grande parte da discussão sobre a pergunta didática gira em torno da distinção entre a pergunta aberta e a fechada. Os dois tipos têm recebido diversos rótulos. Assim, as perguntas didáticas classificam-se como dois pólos opostos: o primeiro, por exemplo, denomina-se de “pergunta aberta”, “mais desafiadora”, “sobre informação geral”, “referencial”, “divergente”; o segundo recebe denominações, como “pergunta fechada”, “factual”, “específica”, “avaliativa” e “convergente.”

➤ Pergunta aberta X pergunta fechada

Essa distinção foi proposta, inicialmente, por Barnes (1969), cuja investigação focaliza a aprendizagem de língua materna. Mais tarde, a pesquisa que investiga a aprendizagem na sala de aula de LE passou a aplicar a referida terminologia com rótulos diferentes, como podemos observar a seguir.



➤ Pergunta mais desafiadora X pergunta factual

Segundo Borg et al. (1970), o último pólo visa apenas a averiguar o conhecimento básico do aluno sobre questões de natureza factual; nesse sentido, a ênfase recai sobre a memorização de fatos. Já o primeiro, estimula o aluno a refletir sobre o conhecimento e atitudes, bem como a justificar posicionamentos.

➤ Pergunta sobre informação geral X pergunta específica

Essas duas categorias, segundo Naiman et al. (1978), procuram eliciar respostas que demonstram que o aluno tem conhecimento geral ou específico.

➤ Pergunta referencial X pergunta avaliativa

De acordo com Long e Sato (1983), enquanto a avaliativa serve apenas para testar o conhecimento, a referencial facilita a sua aquisição.

➤ Pergunta divergente X pergunta convergente

Para Richards e Lockharts (1995), a divergente estimula a exploração de possibilidades, motivando o aluno a se posicionar, a construir um conhecimento reflexivo; a convergente exige respostas certas e são freqüentemente curtas.

Os rótulos associados a esses dois tipos ajudam-nos a compreender melhor a natureza da pergunta didática. Por exemplo, enquanto as perguntas de natureza aberta têm uma conotação positiva, o segundo não tem. Isso porque o primeiro contribui mais para o desenvolvimento das habilidades cognitiva e comunicativa do aluno de LE.

Alguns especialistas têm se posicionado em relação à referida distinção terminológica. Nunan (1991), por exemplo, assevera que o tipo de aula e de tarefa é que devem determinar a pergunta a ser usada. Por sua vez, Chaudron (1988) afirma que, enquanto a sala de aula for motivada pela aprendizagem de línguas, mais o professor se sentirá no dever de eliciar as contribuições lingüísticas do aluno. O argumento de Van Lier (1990) é que essa distinção é infrutífera, pois a função das perguntas do professor é eliciar a língua-alvo do aluno e, neste sentido, o fato de a pergunta ser aberta ou fechada, de o professor ter ou não conhecimento da resposta do aluno, torna-se irrelevante.

No Brasil, um estudosso a se investigar o uso da pergunta didática em sala de aula de LE é Coracini (1995). Em sua pesquisa, a autora fez uma caracterização das perguntas didáticas formuladas oralmente em aulas cujo foco era a leitura. O estudo aponta a ocorrência de 02 (dois) tipos de pergunta didática: facilitadoras da aprendizagem e perguntas-animação.

A autora subdivide as perguntas facilitadoras da aprendizagem em perguntas encadeadas, de múltipla escolha e com lacunas.

As perguntas encadeadas não exigem muita reflexão da parte do aluno, basta-lhe prestar atenção e seguir o encadeamento das perguntas. A sua participação se limita a responder às perguntas do professor, que, por serem habituais, não causam maiores problemas, a não ser quando o aluno não entende bem o que é solicitado.

As perguntas de múltipla escolha, segundo a autora, são semelhantes aos exercícios de múltipla escolha, só que feitos oralmente. São perguntas cujas respostas prováveis estão explicitadas sob a forma de alternativas.



As perguntas com lacunas são feitas com entonação ascendente no final, abrem um espaço para a participação do aluno, que se limita a preenchê-las adequadamente. A autora salienta que este tipo de pergunta, assim como a de múltipla escolha representa uma herança da abordagem áudio-lingual e de certa forma, continua sendo praticada pelos professores, mesmo os que se dizem seguidores da abordagem comunicativa.

De acordo com Coracini (1995), as perguntas-animação relacionam-se à função de animador do professor de línguas, que remonta aos tempos dos métodos audiovisuais. O seu objetivo é evitar a monotonia, o silêncio. Elas subdividem-se em:

- pergunta seguida de uma explicação e da mesma pergunta reformulada - o professor faz a pergunta e, antes de passar o turno para o aluno, a reformula;
- pergunta e resposta pelo professor - segundo a autora, este é mais um tipo de pergunta característico da função de animador do professor;
- pergunta incitativa - instiga, força o aluno a responder.

Assim, inferimos que o uso das perguntas didáticas (suas forma e função) é influenciado pelo tipo de abordagem de ensino do professor (no caso, a abordagem estruturalista).

Pelo exposto, nesta seção, a pergunta didática tem uma grande relevância na aprendizagem de uma LE à medida que constitui um estímulo ao desenvolvimento das habilidades cognitivas e comunicativas do aluno. Entretanto, faz-se necessário que elas sejam cuidadosamente planejadas e, sobretudo, sigam procedimentos metodológicos de uma abordagem de ensino-aprendizagem sólida.

3 Metodologia da pesquisa e análise dos dados

3.1 Metodologia da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola de periferia de Natal. A abordagem metodológica privilegiada é a qualitativa, interpretativista (BOGDAN E BIKLEN, 1994). Os participantes são uma professora de língua inglesa do Ensino Fundamental e os alunos de uma turma do sétimo ano. Os dados foram coletados por meio de anotações de campo, observação e gravação de duas aulas. Para efeito deste estudo foram usadas as seguintes siglas: AA (alunos) A1, A2 e A3 (aluno 1, 2 e 3) e P (professor).

3.2 Análise dos dados

Os dados indicam, por um lado, a ocorrência de 03 (três) tipos de perguntas didáticas formuladas pela professora no processo de interação verbal: pergunta de compreensão, pergunta de facilitação da expressão oral e pergunta de avaliação. Por outro lado, ficou evidenciado que as perguntas são influenciadas, de maneira significativa, pela abordagem de ensino da professora: a estruturalista, cujo foco é a língua em si, deslocada do contexto sociointeracional.

3.2.1 Pergunta de compreensão

Os dados apontam a ocorrência de 02 (duas) subcategorias de pergunta de compreensão: as que a professora usa para verificar se o aluno compreendeu o léxico e as que visam a facilitar compreensão da gramática. Na situação 01, temos um exemplo do uso de uma pergunta de compreensão do léxico. A professora escreveu no quadro a frase “Lyss is cooking” e, em seguida, quer saber se o aluno está entendendo o seu significado (Linha 30).

Situação 01



- 22 P.: olhem (.) eu afirmo alguma coisa na primeira frase (.) olhem pro
23 quadro/ LYSS IS COOKING
24 A.: [LYSS IS COOKING]
25 AA.: COOKING
26 P.: IS
27 A.: IS
28 P.: COOKING
29 A.: COOKING
AA.: COOKING
30 P.: **o que eu estou dizendo que lyss está fazendo?**
31 A1.: (?) lyss is cooking?
32 AA.: cooking
33 A2.: tá escrevendo
34 AA.: cozinhando cozinhando

Podemos observar através das respostas de A1(linha 31) e de A2 (linha 33) que eles não estão entendendo o que significa ‘Lyss is cooking’. Assim, as perguntas do professor são importantes no sentido de eliciar o feedback dos alunos, ajudando-o a detectar os problemas em relação à compreensão do conteúdo (LEVINSON, 1992; RICHARDS e LOCKHARTS, 1995).

Em uma aula de LE, em que o objeto de estudo é uma língua estranha, surgem problemas não apenas em relação ao uso do léxico, mas também, em relação às questões gramaticais. Assim, o professor utiliza a pergunta como uma das estratégias para minimizar essas dificuldades.

Na situação 02 (linha 58), temos uma ilustração da pergunta de compreensão da gramática. A professora utilizou esse tipo de indagação para saber se o aluno compreendera como transformar uma frase no presente contínuo (forma negativa) em uma frase no presente contínuo (forma afirmativa).

Situação 02

47. P.: what is she doing? what is she doing?
48. A.: what is she doing? (repetição da pergunta do professor)
49. P.: she's (?) she is (.) she is o que?
50. A1.: rédin ((reading))
51. A2.: rédin ((reading))
52. A3.: rédin ((reading))
53. P.: você pega o que tem na primeira sentença e corrige (.) colocando o que
54. ela está fazendo/ ela não es/ she's she isn't cooking (.) SHE IS
55. READING
56. A.: reading
57. P.: então você faz no she ISNT cooking she is reading (.) ok? (.) she ISN'T
58. cooking she IS reading (...) **entenderam o que eu fiz aqui?**
59. A1.: não
60.: A2.: não
61. A3 : não



As repostas de A1, A2 e A3 nas linhas 59, 60 e 61 indicam que eles não compreenderam a explicação da professora. Assim, a pergunta didática sinalizou para a docente os problemas que os alunos estavam tendo para compreender a estrutura gramatical que deveriam usar na atividade.

O que podemos observar quanto ao uso das perguntas de compreensão utilizadas pela professora no decorrer das aulas em análise é que elas são fechadas (BARNES, 1969), solicitam tão somente que os alunos confirmem que entenderam as explicações sobre o uso do léxico e a da gramática. Assim, esse tipo de pergunta é usado de uma forma que não estimula o desenvolvimento das habilidades cognitivas do aluno (RICHARDS e LOCKHARTS, 1995; GALLIMORE e THARP, 1995).

3.2.2 Pergunta de facilitação da expressão oral

Enquanto a pergunta de compreensão é usada para facilitar o entendimento da LE, a de facilitação da expressão oral é empregada para instigar o aluno a falar na língua-alvo.

Os registros indicam que as perguntas de facilitação da expressão oral utilizadas pela professora são típicas da abordagem estruturalista, áudio-lingual (CORACINI, 1995), que instigam o aluno a falar na LE de uma maneira mecanizada, não reflexiva. O exemplo de pergunta, a seguir, foi empregado em uma atividade lúdica (encenação) cujo objetivo principal era motivar o aluno a se expressar na língua inglesa, empregando corretamente o léxico e as estruturas gramaticais estudadas na aula. Na situação 03, linha 440, a professora pergunta a um aluno o que seu colega estava fazendo.

Situação 03

440 P.: **what is he doing?**

441 A1.: he is sleeping

442 A2.: sleeping (...) she is sleeping

443 A3.: HE IS

444 AA.: (risos e vaias)

445 P.: sem vaias/ what is he doing

Observamos que, não só neste exemplo, mas todas as perguntas formuladas pela professora nesta atividade são de natureza fechada, dando pouco espaço para o desenvolvimento das habilidades lingüístico-comunicativas do aluno (RICHARDS e LOCKHARTS, 1995; GALLIMORE e THARP, 1995).

3.2.3 Pergunta de avaliação

Por ser o parceiro mais competente na LE, o professor exerce a função de juiz lingüístico, avaliando a compreensão e produção oral do aluno. Para isso, ele apela para as perguntas didáticas.

Na situação 04 (linha 530), a professora faz uma pergunta avaliativa com o objetivo de averiguar o domínio que o aluno tem da estrutura gramatical verbo ‘to do’ no presente contínuo, forma afirmativa. Ao responder corretamente, o aluno recebe uma avaliação positiva (linha 532).

Situação 04

530 P.: **what is he doing?**

531 A.: he is playing soccer



532 P.: VERY good

O exemplo de pergunta acima, bem como todas as perguntas avaliativas formuladas pela professora na aula em análise revelam que esse tipo de pergunta não estimula o aluno a responder de uma forma reflexiva (GALLIMORE e THARP, 1995; RICHARDS e LOCKHARTS, 1995). Pelo contrário, são perguntas fechadas que exigem respostas certas, o que requer do aluno apenas a memorização do léxico e o domínio de estruturas gramaticais.

Considerações finais

O objetivo deste estudo foi caracterizar o uso da pergunta didática na interação verbal em aulas de língua inglesa na escola de Ensino Fundamental, procurando averiguar quais as suas implicações para a aprendizagem.

Os dados indicam a ocorrência de 03 (três) tipos de perguntas didáticas formuladas pela professora no processo de interação verbal: pergunta de compreensão, pergunta de facilitação da expressão oral e pergunta de avaliação.

As perguntas de compreensão foram empregadas pela professora na tentativa de facilitar a compreensão do léxico e da gramática (RICHARDS e LOCKHARTS, 1995). Entretanto, essas indagações pouco contribuem para o desenvolvimento das habilidades cognitivas do aluno (RICHARDS e LOCKHARTS, 1995; GALLIMORE e THARP, 1995), uma vez que são fechadas, exigindo respostas curtas e certas, que pouco favorecem o processo de construção do sentido na LE.

As perguntas de facilitação da expressão oral formuladas pela professora são típicas da abordagem estruturalista (CORACINI, 1995). Visam a motivar o aluno a se expressar na LE. Entretanto, a ênfase está no domínio de estruturas gramaticais, deslocando o contexto sociointeracional.

Isso implica que as perguntas de facilitação da expressão oral não constituem, nas aulas em análise, um estímulo para o desenvolvimento das habilidades lingüísticas do aluno (GALLIMORE e THARP, 1995).

Quanto às perguntas de avaliação, os dados revelaram que elas tão somente testam o domínio de estruturas gramaticais dadas, dando pouca oportunidade para o desenvolvimento da competência sócio-discursiva do aluno.

Concluímos que as perguntas didáticas nas aulas em análise foram influenciadas, de maneira significativa, pela abordagem estruturalista adotada pela professora, cujo foco está na forma e não no contexto sociointeracional em que a LE se realiza.

Essa maneira de formular as perguntas didáticas, a nosso ver, traz sérias implicações para a aprendizagem à medida que não estimula o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sócio-comunicativas do aluno.

Sugerimos que os cursos de formação de professores promovam espaço para os alunos-professores não apenas refletirem de maneira crítica sobre esse importante instrumento didático, mas, também, propiciem oportunidade para que eles implementem em sala de aula metodologias consistentes de uso da pergunta didática.

Referências

BARNES, D. Language in secondary classroom. In: D. Barnes et al (ed.). *Language, the learner and the school*. Harmondsworth: Penguin, 1969.



BOGDAN, R; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

CHAUDRON, C. *Second language classroom: research on teaching and learning*. Cambridge: C.U.P., 1988.

CORACICI, M. J. Pergunta-Resposta na Aula de Leitura: um jogo de imagens. In : _____. *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

GALLIMORE, R; THARP, R. O pensamento educativo, escolarização e discurso escrito. In: MOLL, L.C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sociohistórica*. Porto Alegre : Artes médicas, 1996.

LEVINSON, S. C. Activity types and language. In: Drew, P. et al (ed.). *Talk at work: interaction in institutional settings*. Cambridge: C.U.P. 1992.

LONG, M; SATO, C. *Classroom foreigner talk discourse: forms and functions of teachers' questions*. In: SELIGER,W. H; LONG, M.H. (ed.). *Classroom oriented research in language acquisition*. ROWLEY: Newbury House, 1983. p. 268-285.

NAIMAN, N. et al. *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1978.

NUNAN, D. *Language teaching methodology: a textbook for teachers*. New York: Prentice Hall, 1991.

RICHARDS, J.C; LOCKHARTS, C. et al. *Reflexive teaching in second language classrooms*. Cambridge: C.U.P, 1995.

VAN LIER, L. *The classroom and the language learner*. London: Longman, 1990.

WARDHAUGH, R. *How conversation works*. London: Basil Blackwell Publishers, 1995.



A EDUCAÇÃO DO CAMPO SOB UMA PERSPECTIVA CONTRA-HEGEMÔNICA DO MÓDELO EDUCACIONAL

Simone Cabral Marinho dos SANTOS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932 que o ideal de educação pública, gratuita e de qualidade tem sido bandeira de luta dos educadores comprometidos com a universalização do ensino e a superação da situação de exclusão e seletividade da educação no Brasil. Para passar a ser tratada como política pública de Estado e não como política de governo, tem sido uma constante nas reivindicações dos movimentos sociais e pauta de discussões e correlação de forças nas reformas educacionais brasileiras, a exemplo da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação a 4.024/61. De um lado, os conservadores liderados pelos que defendiam o ensino confessional e o privado alegavam que a educação oferecida pelo Estado não educava, apenas instruía. Por outro, os inspirados no escolanovismo, ao reivindicar uma educação laica, pública e gratuita, se pronunciavam avessos ao financiamento estatal para o ensino privado e contrários à intervenção religiosa.

Apesar dessas reformas não representarem grandes avanços na educação, vale salientar que os anos 1960 foram um marco na história dos movimentos sociais articulados à educação. Marcaram essa década os seguintes movimentos de educação popular: Centros Populares de Cultura (CPC), Movimentos de Cultura Popular (MCP) e Movimentos de Educação de Base (MEB).

Mais tarde, o golpe civil militar de 1964 culminou num processo de repressão a esses movimentos de educação popular, impondo limites e controle aos segmentos populares e aos bens educacionais, fazendo com que as lideranças educadoras comprometidas fossem perseguidas e exiladas e universidades fossem colocadas sob intervenção. As reformas educacionais ocorridas nesse período com a Lei 5.692/71 (1º e 2º graus) e a Lei 5.540/68 (ensino superior), reforçaram o ensino tecnicista e inibiram as manifestações políticas do movimento estudantil, respectivamente.

A partir da segunda metade dos anos 1970, a sociedade começou a reagir aos tempos do autoritarismo e de repressão, os movimentos sociais assumem um caráter de luta pela democratização da sociedade: reivindicando direitos e fazendo com que diferentes iniciativas no campo da educação popular constituíssem expressões de demandas e espaços de participação nas políticas públicas. A Constituição Federal de 1988 tornou-se expressão da democratização do país e afirmação de uma cultura de direitos. Os movimentos sociais levantaram bandeiras de luta popular pela escola pública como direito social e humano e como dever do Estado. Tais movimentos passaram a defender políticas públicas que partiam dos diferentes sujeitos, seus valores, sua cultura, suas especificidades.

Os anos 1980, no Brasil, representaram a possibilidade de consolidação democrática. O regime civil militar (1964 – 1985) já não tinha tanta força e os partidos de esquerda até então clandestinos assumiam uma postura de oposição ao governo; a sociedade civil se reorganiza e manifesta sua hostilidade ao Estado autoritário e passa a exigir que seus direitos civis, políticos e sociais se materializem por meio de medidas e leis liberalizantes e democratizantes.

Os movimentos sociais fortalecidos com a esperança de um processo de redemocratização no país levantam a bandeira da participação popular e proclamam por novos espaços participativos legitimados por uma nova Constituição Federal, a de 1988, em continuidade ao período de abertura política no país. Vários segmentos da sociedade participaram na elaboração da Constituição com



propostas e projetos de leis que refletissem as reivindicações das demandas sociais. Os ecologistas, as feministas, os educadores, os trabalhadores, os homossexuais, os pacifistas, os negros, os índios, os representantes dos Direitos Humanos tiveram na Constituição Federal de 1988 a oportunidade de garantir juridicamente seus direitos, embora, muitas vezes, não respeitados, o que faz de muitas leis aprovadas letras mortas.

A Carta Magna de 1988 redefiniu os espaços de participação: antes se configurava de forma espontânea, agora, tem uma organização formal e institucional. Nesse momento, os movimentos sociais vêem nos mecanismos institucionais um novo rumo para a democracia. Se as lutas sociais conviviam com o silêncio e a omissão do Poder Público, pois não havia ainda mecanismos legais realmente eficazes, após 1988, os direitos são garantidos em leis e com punição civil e criminal, caso não cumpridos pelo órgão responsável. O Brasil vive um momento de euforia democrática. Os movimentos sociais acreditam que os espaços institucionais ampliariam a representação e atuação da sociedade civil, antes negada pela burocracia e centralização estatal.

Nos anos 1990 com a institucionalização da democracia inicia-se um processo de interação da sociedade com as agências públicas e o Estado começa a dar respostas às demandas sociais, não porque ele tenha “ficado bonzinho, mas porque ele também havia se modificado” (CARDOSO, 1994, p. 87). Novamente assistimos a uma abertura dos espaços públicos de modo que a sociedade civil protagoniza os discursos democráticos e participativos nas instituições sociais e políticas estatais.

Mas como seria a participação popular em novos mecanismos institucionais? A atuação dos movimentos sociais estaria em fóruns, conselhos, partidos políticos, ONGs, associações, cooperativas, etc. A bandeira de institucionalização da participação social tem contribuído para o crescente aparecimento de ONG's com participação decisiva no encaminhamento de reivindicações e formulação de propostas de políticas públicas através da adoção e exercício de práticas voltadas para a comunidade e aprendizagem política de direitos por meio da participação de grupos sociais. Atualmente, muitas têm se apresentado como entidades sem fins lucrativos, com atuação frente aos problemas sociais em espaços públicos não-estatais. Na verdade, respondem às demandas sociais, responsabilidade do Estado e interesse do capital (GOHN, 1999).

O fato é que a participação em mecanismos legais está sujeito a intervenções institucionais, que pode transformar o movimento social numa mera extensão do espaço político, correndo o risco de substituir o clientelismo estatal pelo corporativismo do movimento. Isso não quer dizer que secundarizamos a participação popular através dos mecanismos institucionais. Eles são importantes, até porque, a obrigação formal, apesar dos seus limites, é uma maneira de prolongar e dar continuidade à participação social e de construir um permanente debate sobre as lutas e conquistas sociais.

É importante que chamemos a atenção para o grau de representatividade que a ordem da democracia institucional venha a evidenciar. Existe uma certa dificuldade em tornar público os órgãos estatais na medida que são tidos como manipuladores e controladores da coisa pública. É sempre questionável a sua eficácia quando a representatividade não corresponde à vontade coletiva, mas à proteção de interesses particulares. Isso inviabiliza o processo de participação e interação entre o Estado e a sociedade civil.

A institucionalização, mesmo garantindo novos espaços participativos, ela pode tender a formalizar a participação limitando-a aos aspectos legais, ou seja, o que é garantido por lei. A lei por si só não é condição do direito ou dever efetivado. As conquistas populares foram seguidas de muita luta, inclusive, para a própria criação de leis. Muitas das conquistas legais só são cumpridas quando há mobilização em torno delas. É a busca do caráter da política no plano de reivindicações dos movimentos sociais, inclusive, aqueles do campo.



Pudemos perceber que dos anos 1970 aos 1980, o plano de reivindicação dos movimentos sociais fundamentou-se em suas demandas. Segundo Gohn (2001, p. 204), "trata-se da articulação entre o terreno dos valores morais ao terreno das carências econômicas com o desejo da mudança política". Os anos 1990 marcam as lutas cívicas pela cidadania. Desacreditados na atuação do Estado e política nacional, "a sociedade civil passa a acreditar cada vez mais em sua capacidade de atuação independente, a fazer suas próprias políticas" (GOHN, 2001, p. 207).

O exercício da cidadania passa, necessariamente, pela garantia dos direitos e correção das diferenças instituídas na esfera da igualdade. Isso é o que move o debate em torno do direito à educação do campo, vez que se configura com uma ação estratégica de emancipação e afirmação das relações de pertença, ao mesmo tempo diferenciadas e abertas. O modelo que se propõe preconiza o respeito às diversidades culturais, além de ser uma alternativa à hegemonia do modelo urbanizado da educação brasileira. A educação enquanto organizadora e produtora da cultura de um povo e produzida por uma cultura — a cultura do campo — não pode permanecer seguindo a lógica da exclusão do direito à educação de qualidade para todos e todas.

Essa proposta articulada à discussão de Boaventura de Sousa Santos (2002) sobre globalização contra-hegemônica, que representa a superação do determinismo e supremacia da globalização econômica, configura-se como um espaço da emergência de alternativas de grupos localizados em diferentes espaços, de atuação na defesa da ação humana e da participação política dos indivíduos como sujeitos de sua história. Boaventura de Sousa Santos (2002), ao defender a existência de várias globalizações (econômica, social, política e cultural), fala de um sistema mundial em transição e da emergência de vários atores localizados em diferentes espaços de valorização da cultura e de uma educação em consonância com a ideia de emancipação humana. É assim que está inserida a perspectiva de educação do campo: uma educação definida a partir dos sujeitos sociais a quem se destina.

Nesse sentido, as organizações populares, apesar das dificuldades, têm formado sujeitos coletivos reivindicadores de seus direitos, colocando a educação como elemento fundamental nesse processo de formação e transformação social e humana. No final do século XX e início do século XXI, vemos a presença marcante de trabalhadores rurais na cena política e na pauta de reivindicações na história de lutas do nosso país, marcando o surgimento de um projeto de educação protagonizado por esses sujeitos e suas organizações sociais. A educação, como direito subjetivo²³, é um direito social, organizadora e produtora da cultura de um povo. Nesta pesquisa pretendemos falar dos povos do campo, de uma educação do campo.

O campo é aqui concebido como um espaço de criação e diversidade, ao mesmo tempo produto e produtor de cultura, não meramente espaço de produção econômica, do atraso, da não-cultura. Nesse sentido, ele não se identifica com o tom de romantismo e nostalgia de um passado rural de abundância e felicidade que subestima a evidência dos conflitos políticos e sociais, tampouco, com a visão idealizada das condições materiais da cidade, em face do processo de urbanização que deverá homogeneizar o espaço nacional (BRASIL, MEC, 2002). Não se trata de ter o urbano como parâmetro, o rural como adaptação, mas a possibilidade de dinamizar o processo formativo dos sujeitos da educação que se pretenda emancipatório.

A educação, portanto, poderia recriar o campo porque possibilitaria a reflexão na práxis da vida e da organização social, no local onde ocorre. Concebe-se, assim, a educação do campo como uma relação e uma prática social realizada a partir dos interesses da sociedade, dos sujeitos sociais a quem se destina, ou seja, camponeses, agricultores e extrativistas (assentados, sem terra,

²³ É aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade



ribeirinhos); trabalhadores do campo (assalariados, meeiros, etc), pescadores, quilombolas, indígenas, todos os povos da floresta. Por isso, a luta por uma educação do campo reconhece “o povo do campo como *sujeitos das* ações e não apenas *sujeitos às* ações de educação, de desenvolvimento e assumem como sua tarefa educativa específica a de ajudar às pessoas e às organizações sociais do campo para que se vejam e se construam como sujeitos, também de sua educação” (CALDART, 2004, p. 151-152, grifos no original).

Desse modo, pensar uma educação do campo expressa a necessidade que homens e mulheres, submetidos a um modelo agrícola hegemônico, excludente, insustentável e seletivo, dê conta da compreensão crítica dos mecanismos que o produzem e sustentam, assim como das possibilidades dos sujeitos produzirem mudanças nessa dinâmica. Por isso, a luta é por uma educação *no e do* Campo. *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação resultante das reivindicações dos processos formativos, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2004). Os sentimentos dos que vivem na e da terra recriam o sentimento de pertença e reconstroem suas identidades com a terra e sua comunidade, não excludentes, mas de afirmação.

Embora o problema da educação brasileira não seja apenas no campo, é lá que a situação se torna mais grave, pois além de desconsiderar a realidade escolar existente, foi tratada pelo poder público com políticas compensatórias. Tradicionalmente a escola foi concebida como uma invenção da cidade para preparar as elites para governar e a camada popular para ser mão-de-obra. O campo não se constitui em espaço prioritário para uma ação institucionalizada do Estado por meio de diferentes políticas públicas e sociais. Nessa perspectiva, o campo é pensado numa relação não-hegemônica da educação, porque é composto por uma realidade geográfica e uma formação histórico-cultural singulares aos sujeitos que o compõe.

O modelo hegemônico de educação, historicamente, foi construído a partir da visão bilateral da educação: uma para atender as elites (o ensino propedêutico), e outro, para atender a classe popular (o ensino profissionalizante). O primeiro garantia a ascensão social por meio do ensino superior; o segundo, a formação de mão-de-obra para atender às demandas do mercado, em função do modelo capitalista. Essa concepção é fortalecida com a gestação de um modelo de educação urbanizador que enfatiza a fusão entre o urbano e o rural, por acreditar que o desenvolvimento industrial fará desaparecer a sociedade rural, ou seja, o campo está fadado ao esquecimento, à superação e ao atraso econômico.

Esse modelo de educação hegemônica que desconsidera as especificidades locais e culturais é produto do modelo de globalização que determina padrões na educação, na economia, na política, na cultura dos países ditos periféricos, ancorado “mediante relações de trocas desiguais entre centro e periferia do sistema” (GERMANO, 2006, p. 16). Se o autor refere-se à relação desigual entre os países causados pela globalização, referimo-nos à relação desigual entre o urbano em detrimento do rural, fortalecida pela visão reproduтивista e determinista da educação, que não vê qualquer alternativa de mudança da ordem estabelecida, apenas de manutenção do ordenamento vigente.

Em contraposição, podemos vislumbrar um modelo de educação contra-hegemônica inserido nas alternativas de que fala Boaventura Santos (2002) que procura reinventar a emancipação humana, através das lutas contra a desigualdade, a opressão e a discriminação, a partir de experiências de várias partes do mundo, forjadas na capacidade de “atravessar fronteiras” e de romper com as barreiras do pensamento dominante (SANTOS *apud* STOER; COTERSÃO, 2002, p. 405). Se é possível pensar num modelo de globalização contra-hegemônica para educação, para além das políticas compensatórias e residuais, a educação do campo, especificamente, traduzem-se em ações e políticas emancipatórias que se distanciam das políticas emergenciais e assistencialistas do modelo neoliberal de educação.



Mas isso, só é possível pela resistência às formas de poder social hegemônica (GERMANO, 2006). O descompasso que vem se materializando na inexistência de um sistema educacional com qualidade social vem intensificando o debate de acesso da população do campo à educação básica, através da criação de órgãos normativos do poder público, com a participação de representantes de movimentos sociais e sindicais, universidades, ONG's e demais setores que atuam no campo brasileiro. Neste cenário, movimentos políticos no campo brasileiro, como a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, a experiência acumulada pela Pedagogia da Alternância (Movimento Sem Terra), as pautas de reivindicações do movimento sindical dos trabalhadores rurais e o envolvimento dos mais diversos setores, além dos próprios movimentos sociais, fizeram com que fossem contempladas no corpo da legislação educacional brasileira referências específicas à Educação do Campo.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, em seu artigo 28, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo. E atendendo as especificidades que a matéria em educação do campo exige, o Conselho Nacional de Educação, aprovou em 2002, através da Câmara da Educação Básica, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 01 de 3 de abril de 2002), uma reivindicação histórica dos povos do campo, significando um primeiro passo no sentido de priorizar políticas públicas para este setor. A educação do campo surge com a emergência dos movimentos rurais na cena política, reivindicando direitos que lhes são específicos, entre eles, uma educação que possa atender as suas demandas locais e as exigências tecnológicas do mundo atual.

A dimensão da participação apresenta-se como fato decisivo na elaboração e definição das políticas públicas efetivamente voltadas para a educação do campo. No cenário de emergência de movimentos que reivindicam acesso à educação como um direito social e com qualidade que possa atender os povos do campo, a participação tem marcado o processo decisório. Questiona-se, no entanto, como ela se manifesta nos diferentes espaços para sua efetivação. Falamos, então, do papel da dimensão política da participação, na qual os sujeitos envolvidos recuperam o espaço da ação fundamental à valorização da esfera pública. É nesse contexto que se realiza a luta contra-hegemônica de diferentes atores da sociedade quando atuam e participam (mesmo que de maneira representativa) para superar a situação de marginalização social.

Sendo assim, considerando-se que as políticas para a educação do campo foram resultantes de intenso debate e pressão dos movimentos sociais, particularmente, os do campo, o elemento diferenciador do sucesso e fracasso na implementação dessas políticas seria o poder de articulação e mobilização social. Podemos deduzir isso, a partir da perspectiva da participação, que considera, que, quando certos grupos sociais e/ou comunidades desenvolvem relações baseadas na ação coletiva, organização e mobilização social têm maior poder de pressão e tomada de decisão.

Referências

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. **Educação Rural: das experiências à política pública**. Brasília-DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural-NEAD, 2003.



BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo.** Resolução CNE/CEB n. 1, de 03 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **O Plano Nacional de Reforma Agrária:** propostas. Paz, produção e qualidade de vida no meio rural. Brasília: nov. 2003.

BRASIL.MEC/INEP/INCRA. **Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária.** Brasília, 2005.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, Mônica C. **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis (RJ), Vozes, 2004.

COSTA, João Bosco de Araújo. A ressignificação do poder local: o imaginário político brasileiro pós-80. **Revista da Fundação Seade.** São Paulo: Seade/PUC, v. 10, n. 03, Jul-Set, 1996.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista.** 5^a ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DOIMO, Ana Maria. **A vez e voz do popular:** movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70. Rio de Janeiro: Relumé-Dumará; ANPOCS, 1995.

GERMANO, Jose Willington. Globalização alternativa, políticas emancipatórias e solidariedade. In: FORMIGA, J. M. M.; CASTRO, J. L.; VILAR, R. L. A. (Org.). **Políticas e Gestão de Saúde.** Natal-RN: Observatório RH/NESC-UFRN. 2006. P. 35-48.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política:** impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 1999 (Coleção Questão da Nossa Época, v. 71).

_____. **História dos movimentos sociais:** a construção da cidadania dos brasileiros. São Paulo: Loyola, 2001.

LEITE, C. S. **Escola Rural:** urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Questões da Nossa Época, 70).

NUNES, Edson. **A gramática política no Brasil:** clientelismo e insulamento burocrático. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; Brasília-DF: ENAP, 1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto & AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

POCHMANN, M.; AMORIM, R. (Orgs). **Atlas da Exclusão Social no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2003.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo.** São Paulo: Brasiliense, 1957.

RELATÓRIO FINAL DO PIBIC/CNPq 2005-2006. **Pesquisa Educação do Campo:** fatores de exclusão de escolaridade no alto-oeste potiguar. Pau dos Ferros-RN: NEEd, 2006/2007.



SANTOS, Boaventura de Sousa. **Os processos de globalização:** fatalidade ou utopia? Porto, Apontamento, 2002. p. 31-106.

_____. **A gramática do tempo:** por uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção para um novo senso comum; V. 4).

STOER, Luiza; CORTESÃO, Stephen R. Cartografando a transnacionalização do campo educativo: o caso português. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **A globalização e as ciências sociais.** São Paulo: Cortez, 2002.

TOURAIN, ALAIN. Os novos conflitos sociais: para evitar mal-entendidos. São Paulo: **Revista Lua Nova**, n. 17, jun/1989.

ZAVERUCHA, JORGE (Org.). Reforma do Estado e a democratização de políticas públicas. In: **Democracia e instituições políticas brasileiras do século XX.** Recife: Bagaço, 1998.



A TRADIÇÃO DISCURSIVA DE UM FEMININO EM CONSTRUÇÃO

Thais Oliveira BRANDÃO
Universidade de Santiago de Compostela

O processo de construção do tema e do objeto de pesquisa do mestrado em Psicologia Social, concluído em 2004, teve como mote principal as histórias de vida. Ouvindo as narrativas de mulheres da periferia de Messejana, onde na época trabalhava numa ONG, estabeleci esse ouvir como método de pesquisa. Passei então a construir um percurso físico, pelas ruas, pelas casas, e um itinerário simbólico, pelos olhares, pelas vidas, crescendo com as histórias que também iam crescendo na minha frente.

Assim, vibrando nessa idéia de se construir também, de crescer enquanto se fala, de aumentar a vida de tamanho, defini a problemática que redundou nas seguintes perguntas a serem investigadas: é possível construir sua própria vida narrando sobre ela? De uma maneira informal, nas calçadas, criando, pintando suas lacunas, enfeitando, ponto a ponto, cantando seus passos de memória, realidade e ficção?

A estrutura, os procedimentos e funções dos discursos têm sido objeto de atenção de várias psicologias de base construtivista e construcionista social, cujo foco repousa sobre a “linguagem em uso”. Entre os vários tipos de discursos (tais como a conversação, a argumentação, a descrição e uma multiplicidade de espécies e subtipos que abrangem), as narrativas têm recebido particular atenção de pensadores de vários campos de estudo que compartilham a noção de que as narrativas configuram princípio organizador da ação humana. Criados na interface entre a memória individual e coletiva, esses discursos revelavam os procedimentos “ficionais” de construção do eu em direção a uma Identidade Narrativa (RICOEUR, P. 1994, 1996) que tem sido objeto de atenção dos estudos da Psicologia Discursiva de bases Construtivista (BRUNER, 1994, 1997, CERTEAU, M. 1996, SPINK, M. J. 2000) e disciplinas afins. E foram com elas que me aliei para seguir ouvindo.

A definição de narrativa não é simples, ganhando diferentes acepções conforme se adotam diferentes paradigmas e molduras teóricas nas várias disciplinas que a investigam. Na visão dos estudos psicológicos oriundos da virada discursiva e narrativa, as narrativas são compreendidas como uma modalidade ou ordem de discurso (sendo o discurso a categoria mais geral de produção lingüística) que goza de um estatuto especial: o de “um parâmetro lingüístico, psicológico, cultural e filosófico fundamental para nossa tentativa de explicar a natureza e as condições de nossa existência” (BROCKMEIER E HARRÉ, 2003: p. 526)²⁴.

²⁴ Nos estudos lingüísticos e literários, os termos discurso e narrativa são marcados por significativa polissemia e sua distinção ganha contornos bastante complexos, não cabendo neste trabalho seu exame exaustivo. De qualquer modo, em narratologia, o termo discurso costuma opor-se ao termo história em função da metodologia de análise do texto narrativo: enquanto a história refere-se ao plano dos “conteúdos” narrados, o discurso trata do plano da expressão desses conteúdos (processos de composição, voz, focalização etc.). O conceito de discurso tende a referir-se ao enunciado considerado em função das suas condições de produção, que envolvem locutores situados num horizonte sociocultural e ideológico que condiciona suas falas. A história trata do conjunto de acontecimentos, personagens, cenários apresentados, disposto em certa ordem temporal e lógica. Essa e outras distinções semelhantes devem ser ponderadas como recursos analíticos. Para uma discussão mais refinada desses conceitos e de outras polaridades conceituais a partir de diferentes escolas, sugerimos a leitura de Reis e Lopes (1988). Como ponto de partida, este trabalho apoia-se particularmente nos estudos psicológicos que se inspiram na reflexão de Paul Ricoeur sobre a narrativa e que tratam da estreita articulação entre intriga e tempo.



Segundo Bruner (1997), o pensamento e o texto narrativo apresentam características que permitem aos seres humanos lidar com a heterogeneidade dos mundos sociais e da experiência temporal: seqüencialidade (a narrativa é composta por eventos que se sucedem no tempo); indiferença da história à realidade extralingüística (a narrativa pode tratar de eventos factuais ou imaginários); capacidade de ligar o excepcional e o comum ou canônico (a narrativa permite compreender eventuais fugas às normas usuais); qualidade dramática (a narrativa envolve atores, ações, metas, cenários, instrumentos e problemas de legitimidade, de modo a assumir uma qualidade moral); “paisagem dual” (a narrativa trata simultaneamente de ações num plano exterior e no mental, ou seja, no âmbito da consciência das personagens). A onipresença das histórias nas culturas humanas e sua crucial importância na estruturação e coordenação da experiência de indivíduos e coletividades as colocam no centro do interesse das psicologias de linhagem hermenêutica.

Para acessar o modo como as pessoas tornam inteligível seu mundo social (incluindo a si mesmas), a narrativa parece mais promissora como modelo geral de compreensão dos fenômenos psicossociais. Sob o princípio narrativo, portanto, recuperam-se questões sobre a natureza e o funcionamento da mente que não tinham “lugar” numa psicologia objetivista, concentrada com o “processamento de informações”. Neste sentido, Bruner (1997) esclarece o caminho a ser percorrido por uma Psicologia atenta à cultura e à história: o retorno à psicologia popular de que nos valemos diariamente para compreender o mundo. Como distingue Bruner, o pensamento empregado na maior parte das situações da vida é de tipo narrativo, e não “paradigmático” ou “lógico”. Isto é, recorremos a histórias para organizar de modo verossímil o fluxo caótico de elementos que fazem a nossa experiência social, histórica e cultural. Uma ciência psicológica que despreza os estados intencionais, as motivações e razões dos atores e o mundo simbólico fornecido pelo contexto cultural, não consegue nem mesmo fazer as perguntas significativas que orientam muitos dos comportamentos humanos e que são o principal objeto da teoria e da prática psicológicas.

Deste ponto de vista, a narrativa refere-se não apenas ao produto de uma narração cuja estrutura geralmente é formada por uma seqüência temporal com começo, meio e fim, mas a um princípio organizador do pensamento e da ação humanos. Para a Psicologia Discursiva, os seres humanos lidam com a mudança temporal por meio da elaboração de enredos ou intrigas que fornecem articulação e mínima coerência aos muitos episódios testemunhados e protagonizados pelos atores sociais. A narrativa é

o nome para um conjunto de estruturas lingüísticas e psicológicas transmitidas cultural e historicamente, delimitadas pelo nível do domínio de cada indivíduo e pela combinação de técnicas sócio-comunicativas e habilidades lingüísticas (...) – e, de forma não menos importante, por características pessoais como curiosidade, paixão e, por vezes, obsessão. Ao comunicar algo sobre um evento da vida – uma situação complicada, uma intenção, um sonho, uma doença, um estado de angústia – a comunicação geralmente assume a forma da narrativa, ou seja, apresenta-se uma estória contada de acordo com certas convenções. (BROCKMEIER E HARRÉ: 2003, p. 526)

Sendo as narrativas criações que servem como elementos prévios de semantização (os contos de fadas, as fábulas, lendas, os romances, as biografias familiares, histórias nacionais etc.), elas funcionam como modelos para as narrativas individuais e coletivas, fornecendo não somente formas prototípicas (como a tragédia, o melodrama, o romance), mas um acervo de padrões canônicos de bondade, justiça, beleza e outros valores (e seus contrários). Crescemos e socializamo-nos a partir dos repertórios narrativos de nossa cultura e, instados a compreender situações que fogem de um padrão esperado ou que apresentam algum tipo de problema de interpretação, recorremos novamente a narrativas, isto é, a uma intriga alternativa, em busca de urdir-lhe um sentido.



Com a definida função de inscrição e instauração da linguagem o sujeito compromete-se, localiza-se, num processo rico e inalienável. Discurso é sua origem, narrativas são as obras produzidas. Assim, no estudo das narrativas de vida, estas foram tratadas como práticas discursivas (SPINK, M. J. 2004; FOUCAULT, M. 1970), revelando o processo, o movimento e o sentido de si mesmas, um termo que direciona o uso da linguagem oral como uma prática social. Neste sentido, a ação sobre o outro e sobre o mundo faziam sentido naquele contexto, onde palavra e experiência eram indissociáveis, simultâneas.

Qual a força da voz? A força da voz do excluído, neste caso, o sentido do sofrimento subvertido pela força de seus discursos? Algo se produz enquanto se fala e esse relato autobiográfico inscreve a vida íntima na história social e cultural.

Mesmo quando se trata de dar forma à experiência de si, a narrativa impõe sua estrutura: quem eu sou é largamente dependente da forma de enredo que eu construo e do contexto discursivo específico em que se dá a comunicação. No plano textual, tenho que escolher os principais cenários, atores, ações, motivações, metas e obstáculos que fazem parte da minha trajetória, articulando-os de modo que faça sentido para meu interlocutor e para mim mesmo. E quem me ouve também define a minha história, uma vez que é para meu ouvinte que euuento determinada história, com aquela intriga, aquela avaliação moral, com aqueles detalhes. Na situação comunicativa, os gestos, falas e olhares do outro orientam o fluxo e o sentido da minha narração, seja para contestar, persuadir, buscar empatia, justificar-me.

Deste modo, as histórias eram produzidas em parcerias, onde narrador e ouvinte, negociavam e assumiam novos significados a partir de uma enunciação. Através de uma pergunta inicial, iniciava-se uma entrevista narrativa (BAUER, M. E JOVCHELOVITCH, S. 2000.), que desembocava no texto a ser analisado em seguida. Essa análise se baseou na num metodologia própria, baseada na análise de discurso, que ressalta a interpretação através dos códigos do universo cultural no qual a narrativa está inserida.

Assim, através de uma análise discursiva (BAKHTIN, 1994, ÍÑIGUEZ, 1997) que trata do texto em seus parâmetros temporais, ambientais, retóricos, qualitativos e fragmentados, produziu-se um novo enredo, uma convergência de narrativas.

Criando sua própria realidade, essas narradoras costuraram suas falas em três grandes temas: a moradia, a família e o trabalho. Através do espaço de conhecimento, a dor era esculpida das mais distintas formas, expressando-se e imprimindo-se num texto vivo. A construção de si clama audição e a tarefa vinculada ao encontro, é o merecimento de compartilhar essa construção, discursiva, corporal, registrada e revivida a cada novo encontro dialógico.

Essa ‘identidade narrativa’ ia aparecendo ali, entre a fala e a escuta, entre o texto e o som, entre mim e elas, pois se tratavam de mulheres indicando outras mulheres para ditas “conversas”.

A propósito, o tema “mulher” não foi uma categoria escolhida da pesquisa do mestrado, foi simplesmente configurado durante as entrevistas. Porém, seguindo agora um percurso delineado pelas mulheres, segui o caminho das práticas discursivas, que continuaram a empreender um espaço protagonista sobre minhas leituras e andanças. Como no mestrado, essa tendência mantinha as técnicas etnográficas aplicadas ao contexto psicológico aliadas à produção de encontros, de questões e de conhecimento.

Assim, viajei pra Espanha iniciando o percurso do doutorado e resolvi continuar ouvindo. A intriga agora era discutir porque minhas entrevistadas eram somente mulheres, se eu não fiz nenhuma distinção de gênero? Trata-se da narrativa oral um hábito “feminino”? E o feminino, um hábito discursivo?

Tratei então de delimitar essas vozes e tentar escutar essa construção. O gênero em construção. Passei a ouvir mulheres de uma comunidade rural da Espanha, insistindo no método das



histórias de vida que tão interessante e funcional me parecia. Enquanto narravam, essas mulheres construíam seu próprio discurso do feminino.

E com a análise de discurso mais aprimorada, discuti esses textos comparando as narrativas das mulheres do Brasil e da Espanha, na intenção de esclarecer a construção de um discurso - inventado, narrado e vivido, do feminino.

Deste modo, passei a estudar uma possível Identidade de gênero, construída discursivamente. Com Butler (2002, 2003), reconhecemos o conceito de gênero como uma experiência discursivamente condicionada e limitada. A autora desconstrói o conceito de gênero no qual está baseada toda a teoria feminista. O que Butler argumentou foi que, ao contrário do que defendiam as teorias feministas, o gênero seria um fenômeno inconstante e contextual, que não denotaria um ser substantivo, "mas um ponto relativo de convergência entre conjuntos específicos de relações, cultural e historicamente convergentes" (p. 29).

Portanto, enveredei-me pelos estudos feministas e pós-feministas (MOURE, T. 2005. STRATHERN, M. 2006. LAQUEUR, T., 2001. BADINTER, E. 1985, 2005.), descobrindo nuances dessas relações tão diversas e singulares e encontrando análise outra vez através de três grandes temas comuns, produtos de sua prática diária: o casamento, a violência e o trabalho, revelando o tema do poder, transversalmente “universal”, em todas as narrativas. Uma construção performatizada pelo cotidiano e sua voz. Tradição e contradição se revelando a cada entrevista.

Nos resultados de um esboço de pesquisa que já se afirma como de uma pré-análise, situamos a identidade de gênero como um lugar onde direcionavam-se as falas das mulheres. Não que haja marcas do feminino fixadas naturalmente, mas uma prática social dessas marcas revelava-se nas falas de dois grupos de mulheres de contextos tão distintos, com um discurso compartilhado por uma expressada e reproduzida opressão, tratada implicitamente pelo tema do poder. A partir desse ponto, situamos uma nova problemática, que nos anima à retomada de um mesmo percurso impulsionada por um olhar diferente, cuja perspectiva redefine as questões iniciais, ultrapassando teorias e ressignificando discursos dentro dos vários contextos.

Nessa perspectiva, a ação de relatar é tão importante quanto o relato em si. O contexto da ação discursiva e do trabalho retórico das palavras e gestos torna-se fundamental para entender a auto-compreensão e a produção de sentido sobre o mundo que operam nas narrativas autobiográficas. Na definição de Davies e Harré, citados por Pinheiro (1999:186), práticas discursivas são “as diferentes maneiras em que as pessoas, através dos discursos,ativamente produzem realidades psicológicas e sociais”. Atribuir sentido à própria vida e à própria sexualidade mediante narração é justamente criar discursivamente essa realidade, reivindicando certa imagem de si e provocando um conjunto de efeitos sobre si e sobre os outros com quem se convive. Quem eu digo ser orienta a minha ação e é capaz de orientar a ação alheia.

E é exatamente a questão do poder da palavra, lugar de materialização do discurso do feminino que planejo evocar nesse segundo momento. Sabemos que determinadas condições sócio-históricas possibilitam e determinam o discurso. Nossa interesse direciona-se agora para o poder do discurso, dentro do Poder que se revela em qualquer tratamento de estudos de gênero.

Primeiramente, tentarei desnaturalizar algumas dualidades antagônicas e construídas de sexo e gênero, feminino e masculino, público e privado, tratando essa questão por um prisma da “condição de gênero.” Assim, com Butler, (2003) a divisão sexo/gênero funciona como uma espécie de pilar fundacional da política feminista e parte da idéia de que o sexo é natural e o gênero é socialmente construído. Retirar da noção de gênero a idéia de que ele decorreria do sexo é discutir em que medida essa distinção sexo/gênero é arbitrária. Indicando assim que o sexo não é natural, mas é ele também discursivo e cultural como o gênero.

Através de estudos de antropólogas feministas, e lingüísticos pretendo questionar as identidades como performaticamente construídas, produzidas como formas de controle e poder



sobre o corpo, o grande e expressivo receptáculo desse poder, que é tanto simbólico, como legal, econômico e jurídico.

Ser mulher ou homem nos tempos atuais passa a significar simplesmente o discurso que você possui sobre essas categorias. Segundo esta hipótese de base, pretende-se avançar sobre teorias que sistemam o poder discursivo do corpo, lançando outras novas questões: O corpo pode ser apreendido fora dos discursos? Como flexibilizar essas relações (sexuais e sociais) através de discursos? Com estas questões levantadas sobre discursos que se enviesam e se confundem, pretende-se ainda, em uma segunda abordagem investigar se isto ocorre modelando-se os comportamentos ou os discursos? Trata-se de uma análise do próprio poder do discurso frente às nossas relações perante os corpos e de nossas relações discursivas perante o mundo. Um silêncio se conforma, agora.

Referências

- Badinter, E. **Um amor conquistado. O mito do amor materno.** Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- _____ .**Rumo equivocado. Os feminismos e alguns destinos.** Tradução Vera Ribeiro, Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2005.
- Bakhtin, M. **Speech Genres & Other Late Essays.** Austin, University of Texas Press Slavic Service, 1994
- Bauer, M. e Jovchelovitch, S. Entrevista Narrativa. En M. Bauer (ed), **Pesquisa Qualitativa, Imagem e Som: Um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2000.
- Bourdieu: P. **La dominación masculina.** Barcelona: Anagrama, 2000.
- _____ **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- Brockeimer, J. y Harré, R. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. **Psicología Reflexão e Crítica, 16 (3)**, 525-535, 2003
- Bruner, J. Life as a narrative. En A. H. Dyson, C. Genishi, (eds) **The need for story: cultural diversity in classroom and community.** Illinois: NCTE editorial, 1994.
- _____ Bruner, J **Atos de significação.** Traducción: Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- Butler, J. **Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo.** Buenos Aires: Paidós, 2002.
- _____ . **Problemas de Gênero. Feminismo e subversão da identidade.** Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.
- Certeau, M. De. **La invención de lo cotidiano** México: Iteso, 1996.
- Foucault, M. **A ordem do discurso.** Aula inaugural no Collège De France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola. 2003
- _____ . **Historia de la sexualidad (6ªed.)** México: Siglo XXI. 3V. 1976-1984
- Moure, T. **A palabra das fillas de Eva.** Vigo: Galaxia, 2005.
- Laqueur, T. **Inventando o sexo. Corpo e gênero dos gregos a Freud.** Tradução Vera Whately. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001



Luckmann, T e Berger P. L. **A Construção social da realidade. Tratado de Sociologia do Conhecimento.** Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 21ºed. Petrópolis, Vozes, 2002.

Potter, J. Discourse and Critical Social Psychology. En T. Ibáñez y L. Íñiguez, **Critical Social Psychology.** Londres: Sage, 1997.

Potter, J. y Edwards, D. Discursive Social Psychology. En W. P. Robinson y H. Giles, **The new Handbook of Language and Social Psychology.** Londres: J. W. Sons. 2001.

PINHEIRO, Odette de Godoy “Entrevista: uma prática discursiva” (pp.183 -214). In: SPINK, M.J. (Org.) **Práticas Discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas.** São Paulo: Cortez, 1999.

Potter J. y Wetherell, M. **Discourse and social psychology: beyond attitudes and behaviour.** Londres: Sage, 1987.

RICOEUR, P. **Tempo e Narrativa (tomo I)** Tradução: Constança Marcondes César. Campinas: Papirus, 1994.

_____ **Sí mismo como otro.** Siglo Vinteuno de España Editores, S.A., Madrid, 1996.

Spink, M. J.(org) **Práticas Discursivas e produção de sentidos no cotidiano. Aproximações teóricas e metodológicas.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____ **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

Strathern, M. **O gênero da dádiva: problemas com as mulheres e problemas com a sociedade na Melanésia.** Tradução: André Villalobos. Campinas: Unicamp, 2006.